

N° 2

ISSN 2255-033X



GLOBAL
EDUCATION
MAGAZINE



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Con el apoyo de la
Oficina de
Santiago

JANUARY 30TH: SCHOOL DAY OF
NON-VIOLENCE AND PEACE

IN MEMORIAM...

“You must not lose faith in humanity. Humanity is an ocean; if a few drops of the ocean are dirty, the ocean does not become dirty.”

Mohandas Gandhi

On January 30th, 1948, Mahatma Gandhi was murdered, and since 1964 the Day of Non-violence and Peace has been celebrated at schools from all over the world. This edition has the socio-psycho-pedagogic goal to promote the multidimensional resolution of all disputes.

Махатма Ганди был убит 30-го января 1948 года, и с 1964 в школах по всему миру проводится День Мира и Ненасилия. Это действие имеет социально-психолого-педагогическую цель способствованию многомерному разрешению всех споров.

El día 30 de enero de 1948 fue asesinado Mohandas Gandhi, y desde 1964 se viene celebrando en los colegios de todo el mundo, el Día Escolar de la No Violencia y de la Paz. La presente edición tiene la finalidad psico-socio-pedagógica de promover la resolución multidimensional de todos los conflictos.

No dia 30 de janeiro de 1948 foi assassinado Mohandas Gandhi, e desde 1964 vem sendo celebrado nos colégios de todo o mundo o Dia Escolar da Não-Violência e da PAZ. A presente edição tem a finalidade psico-socio-pedagógica de promover a resolução multidimensional de todos os conflitos.

Le 30 Janvier 1948, Mahatma Gandhi a été assassiné, et depuis 1964, a lieu dans les écoles à travers le monde la Journée Scolaire de la Non-violence et de la Paix. Cette édition a le but socio-psycho-pédagogique de promouvoir la résolution multidimensionnelle de tous les conflits.

في ٣٠ يناير ١٩٤٨، تم اغتيال المهاتما غاندي، ومنذ عام ١٩٦٤ ابتدأت المدارس بالاحتفال بيوم اللاعنف والسلام في جميع أنحاء العالم. هذا الهدف الاجتماعي-النفسي-التربوي يعزز ويحل جميع النزاعات المتعددة الأبعاد.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Con el apoyo de la
**Oficina de
Santiago**



Constellation of Twinned NGOs-Schools: A Symphony of Interpersonal Solidarity



Welcome to **Global Education Magazine!** This is a consciousness raiser project founded to humanize educational activities by means of pedagogical efforts, which will definitely set the beat of *peaceful melodies* of the 21st century. Harmonious melodies of social, individual and anthropological metamorphosis, which will represent the *polyphonic-epistemological* basis, in order to visualize altruistic and environmentally sustainable scenarios. In this sense, the world-society must develop new *multidimensional synergies* of *glocal* nature to achieve the Millennium Development Goals (MDGs) performance, because they are systemic, interconnected and interdependent targets: just like our own neural connections in our brains.

Consequently, we must contextualize the MDGs under a radical, creative and holistic epistemological perception, which considers the world-society integrated in its entirety, and not as the sum of its parts dissociated from each other. An epistemological change in which transdisciplinary approach is simultaneously based on plurality and unity of current's planetary setting emergency of knowledge society, which corresponds to the *common-responsibility* of everyone with everything. Thus, humanity must promote new educational networks of altruistic cooperation that symbolize a symphony orchestra that spreads of world peace.

In this way, as school microcosm embodies the true reflection of social structures macrocosm, of their own phenomenological and hermeneutical context, the future of humanity passes by the curricular (re)adjustment of the present education systems before the globalizing techno-economist dynamics. This is challenge that requires deep educational innovations of global willingness that promotes intrinsic reforms from its own ontological nature of the *ecology of the intelligence*; and become, ultimately, in the genesis of a *cognitive democracy*: composed by new transcultural and transpolitical symbiosis between the different civilizations that have been formed on the *earthly homeland* in the last six millenniums.

To achieve this, it is essential to understand the synaptic response that neuropedagogy provide for us, because the altruistic help actions to our neighbor activates the same biochemical processes of cerebral reward which release the inside

genuine happiness neurotransmitters (such as dopamine, serotonin and acetylcholine). Consequently, it requires a reorganizational transformation which develops a real *neuronal constellation of interpersonal solidarity* through a *common minimum curricular*, where universal ethical values serve as the fundamental meeting point, emanated from **Human Rights** and the [Universal Declaration of Democracy](#).

A *common minimum curricular* unifying force of heterogeneity and pluralism, because when it is about music, art, literature, philosophy and thought, cultural globalization do not tend to uniformity, but rather the opposite: the world's cultures are fertilized themselves engendering planetary children. We talk about the need to create a transcultural, mixed birth, hybrid and cosmopolitan educational process, which acts as a new vibration pattern, as crossing waves in water. We talk about the reconceptualization of schools and its social function as psychological builders of future generations' citizens.

We talk about re-baptize schools and empower them. Moreover, saving them from academic drift and moving them into a global social reality: where 40,000 people die every day from causes stemming from **extreme poverty**. We talk about creating *NGOs-schools*, which are twinned with one another, and which develop altruistic educational projects of cooperation in all corners of the *Earth-Homeland*. We talk, in short, of becoming aware of the responsibility to build, today, tomorrow's schools. Some schools should be internationally organized, in peaceful scenarios and non-violent ways, as a true symphony orchestra of interconnected *consciousness-galaxies*, because on them will depend the real educational praxis transformation of the world.

Javier Collado Ruano

Director of Edition

La Constelación de Escuelas-ONGs hermanadas: una Sinfonía de Solidaridad Interpersonal



¡Bienvenidos/as a **Global Education Magazine!** Un proyecto concientizador que nace para humanizar la acción educativa a través de los compases pedagógicos que marcarán las *melodías pacíficas* del siglo XXI. Melodías armoniosas de metamorfosis social, individual y antropológica, que representarán el fundamento *polifónico-epistemológico* para la visualización de escenarios altruistas y ecológicamente sostenibles. En este sentido, la sociedad-mundo deberá desarrollar nuevas *sinergias multidimensionales* de carácter *glocal* para alcanzar el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), pues se tratan de metas sistémicas, interligadas e interdependientes: como las mismas conexiones neuronales de nuestros cerebros.

En consecuencia, debemos contextualizar los ODM bajo una percepción epistemológica radical, creativa y holística, que contemple a la sociedad-mundo como una totalidad integrada, y no como la suma de sus partes disociadas entre sí. Un cambio epistemológico cuyo enfoque transdisciplinar se base simultáneamente en la pluralidad y en la unidad de la actual emergencia planetaria de la sociedad del conocimiento, lo que corresponde a la *común-responsabilidad* de todos con todo. Por ende, la humanidad debe promover nuevas redes educativas de cooperación altruista que simbolizen una orquesta sinfónica divulgadora de la paz mundial.

De este modo, dado que el microcosmos escolar encarna el fiel reflejo del macrocosmos de las estructuras sociales, de su contexto fenomenológico y hermenéutico, el futuro de la humanidad pasa por el (re)ajuste curricular de los actuales sistemas educativos ante las dinámicas tecnoeconomicistas globalizadoras. Un reto que requiere profundas innovaciones educativas, de talante mundialista, que promuevan reformas intrínsecas desde la misma naturaleza ontológica de la *ecología de la inteligencia*; y que deriven, en última instancia, en la génesis de una *democracia cognitiva*: formada por nuevas simbiosis transculturales y transpolíticas entre las diversas civilizaciones que se han formado sobre la *patria terrestre* en los últimos VI milenios.

Para conseguirlo, es fundamental comprender la respuesta sináptica que nos brinda la *neuropedagogía*, pues las acciones de ayuda altruista al prójimo activan los

mismos procesos bioquímicos de recompensa cerebral que liberan los neurotransmisores de la felicidad genuina interior (como la dopamina, la serotonina y la acetilcolina). Es precisa, por consiguiente, una transformación reestructural que desarrolle una auténtica *constelación neuronal de solidaridad interpersonal* a través de un *mínimo común curricular*, cuyo punto de encuentro sean los valores éticos universales, emanados de los **Derechos Humanos** y la *Declaración Universal de la Democracia*.

Un *mínimo común curricular* vertebrador de heterogeneidad y plurarismo, pues cuando se trata de música, arte, literatura, filosofía y pensamiento, la mundialización cultural no tiende a la homogeneidad, sino más bien lo contrario: las culturas del mundo entero se fecundan entre ellas engendrando hijos planetarios. Hablamos de la necesidad de crear un proceso educativo mestizo, transcultural, híbrido y cosmopolita, que actúe como un nuevo patrón de vibración, como las ondas cuando se cruzan en el agua. Hablamos de la reconceptualización de las escuelas y de su función social de construcción psicológica de las futuras generaciones ciudadanas.

Hablamos de rebautizar las escuelas y empoderarlas, de salvarlas de la deriva academicista y trasladarlas a la esfera de la realidad social mundial: donde cada día mueren 40.000 personas por causas derivadas de la **pobreza extrema**. Hablamos de crear *escuelas-ONGs*, que se hermanen entre ellas, y que desarrollen proyectos educativos altruistas de cooperación en todos los rincones de la *Tierra-Patria*. Hablamos, en definitiva, de tomar consciencia de la responsabilidad de construir, hoy, las escuelas del mañana. Unas escuelas que se deberán organizar internacionalmente, de forma pacífica y no violenta, como una auténtica orquesta sinfónica de *galaxias-consciencias* interconectadas, pues de ellas dependerá la verdadera praxis educativa transformadora del mundo.

Javier Collado Ruano

Director de Edición

9 Culture of Peace and Non-violence

Articles with



are available for blinds!



6. **“Education on the Frontline”**
by UNESCO
Director-General
Ms. Irina Bokova

18. **Toward a Culture of Peace and Sustainable Development Drawing from a Philippine Experience**

by Cecile Guidote-Alvarez



29. **A Race to the Future**



Ruth Marjalizo with Woroud Sawalha

12. **Entrevista: “Día Escolar de la No violencia y Paz”**



Javier Collado con el Sr. Federico Mayor Zaragoza

17. **Campaña del ACNUR contra la Violencia de Género**

20. **A Critical Interview to Henry Giroux**

25. **A New Perspective on the Israel-Palestine Conflict**

34. **Research Papers**

35. **MDGs**

65. **Global Education**

88. **Transversal Studies**

115. **Letters to the Editor**

Editada en Almansa (AB), España, por **Educación para Vivir**

e com a parceria do **D M M D C**
(Salvador, BA, Brasil)



Disseminate GEM to raise awareness!



Follow us!

UNESCO
Organisation
for
Education,
Science
and
Culture

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

UNESCO
DIRECTOR-GENERAL

Ms. IRINA BOKOVA

Short Biography

- Ms. Bokova is the first female and Eastern European to head UNESCO.
- Doctor Honoris Causa by the Philippine Normal University and Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Ambassador Extraordinary and Plenipotentiary of the Republic of Bulgaria to France and the Principality of Monaco
- Deputy Chairperson of the Foreign Policy, Defense and Security Committee
- Founder and Chairperson of the European Policy Forum, a non-profit and non-governmental organization.
- Harvard University, John F. Kennedy School of Government Executive Programme in Leadership and Economic Development.

“Education on the Frontline”

There are today 28 million primary school-age children, and as many or more young people, living in conflict areas and denied the chance to learn. This is more than half of the total children out of school, living in countries that feature the deepest gender inequalities, the lowest literacy levels and some of the highest child death rates in the world.

UNESCO has defined this as a “hidden crisis” – this was the title of our *2011 Education for All Global Monitoring Report*. This is a human rights crisis and a long-term development disaster. What is more, education is often the first budget line cut by governments facing conflict. Twenty-one developing countries currently spend more on arms than on primary schools. At the same time, education accounts for only 2 percent of humanitarian aid. No sector has a smaller share of humanitarian appeals actually funded. Far too often, education falls in the cracks between humanitarian aid and development assistance.

The stakes are high. Education is the best, long-term way to break cycles of violence and to set communities on the path to peace. It is a basic human right and a core ingredient of sustainable growth. Quality education for all lies at the heart of the **Millennium Development Goals** we are determined to reach by 2015. We need today to redouble our efforts to protect the human rights and dignity of the most vulnerable groups of children in the world – those living in conflict situations and fragile states.

Alongside our partners, UNESCO is working to protect the right to education in all situations. This starts by mapping the challenge – through, for instance, the “Education under Attack” studies, undertaken with the *Global Coalition to Protect Education from Attack*, and our 2011 Global Monitoring Report. We have identified four systemic failures that must be addressed:

- *Failures of protection*: governments must strengthen monitoring and reporting on human rights violations affecting education.
- *Failures of provision*: there must be a change in the humanitarian mindset, because education is not a priority today when it comes to reacting to emergencies.
- *Failures of reconstruction*: donors must break down the artificial divide between humanitarian and long-term aid.
- *Failures of peacebuilding*: we need to integrate education into wider peacebuilding strategies, to unlock education’s potential to nurture peace.

UNESCO is working across the world to help countries rebuild their education systems and ensure they are inclusive and geared to promoting peace and reconciliation. We place a strong focus on girls and women. In Afghanistan, UNESCO leads the country's largest education programme, reaching some 600,000 learners in 18 provinces. Our *Enhancement for Literacy* programme has touched some 55,000 Afghan women, with a powerful ripple effect across communities. In Iraq, our *Literacy Initiative for Empowerment* programme, with support from Qatar, aims to reach 5 million vulnerable illiterates by 2015.

In November 2012, UNESCO became a strategic partner of the new *Educate a Child* initiative of Her Highness Sheikha Moza bint Nasser, First Lady of Qatar and *UNESCO Special Envoy for Basic and Higher Education*. This focuses on reaching vulnerable out-of-school children in Iraq.

In Jordan, UNESCO is supporting the government in addressing the educational challenges affecting Syrian refugees. In Jordan, Lebanon, the West Bank and Gaza, UNESCO runs the education programme of the United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees (UNRWA), operating nearly 700 schools and three teacher training institutions. In Chad and Burkina Faso, UNESCO has partnered with UNICEF to develop training programmes to help education ministries integrate conflict and disaster risk reduction into sector plans.

South Sudan illustrates the range of UNESCO's action. We are working with the government to strengthen the educational system, to build the capacity of central and state ministries and to train new teachers. We are reviewing new curriculum frameworks for primary and secondary education, with a focus on peace, human rights, gender equity and life skills. With *UNESCO Goodwill Ambassador, Forest Whitaker*, and the *Peace Earth Foundation*, we have launched a 'Youth Peacemaker Network', to train young women and men in peace building and promote their civic engagement throughout the new country. UNESCO is helping also to provide non-formal peace education to ex-combatants as part of the wider demobilisation, disarmament and reintegration programme. All of this is essential for a smooth transition from conflict and to prevent a return to violence.

We must do much more to integrate education from the start into all peacebuilding efforts. It must not be bolted on as an afterthought, as is often the case. Education and peacebuilding must also be more tightly linked with longer-term development.

The adoption of United Nations Security Council Resolution 1998 in July 2011, a few months after the publication of the *UNESCO Education For All Global Monitoring Report*, is a milestone that reinforces the international community's right to name, shame and develop specific action plans. The Resolution widens the trigger of the UN Monitoring and Reporting Mechanism on *Children and Armed Conflict* to include attacks on schools and hospitals. This will enable the UN to better address grave violations of the right to education in conflict situations. To implement the Resolution, we must develop technical guidelines for monitoring and reporting attacks on schools, and UNESCO is committed to lead this work.

The stakes are high. Conflict and fragility are barriers to achieving Education for All, whose objectives are vital for reaching the Millennium Development Goals. Education must rise to the top of the global development agenda – this is the goal of *Education First*, the new global initiative of the United Nations Secretary-General, Ban Ki-moon, launched in September 2012. UNESCO is steering forward this initiative, which focuses on three priorities -- putting every girl and boy in school, improving quality and fostering global citizenship. For UNESCO, peace and human rights education are starting points for global citizenship education. UNESCO is working with countries across the world, notably in Sub-Saharan Africa, to integrate peace and human rights education into education systems.

Education lies on the frontline of conflict today; it must be at the forefront of building peace. We are not there yet. Governments, aid donors and the international community must all take concrete steps now to protect children and schools, to provide education in emergencies, to reconstruct education swiftly after conflict, and to tap education's power to foster peace. The promise of education must be real for all children, no matter their circumstances. This is essential for open societies, for sustainable development and for lasting peace.



Irina Bokova,

Director-General of UNESCO

Culture of Peace and Non-violence

The [United Nations](#), a respected world body and forum for global issues, including peace and security, is once again a leader in pressing societies for the establishment of initiatives promoting reconciliation. The [UN Educational, Scientific and Cultural Organization](#) acting as the lead UN agency, is promoting the International Decade for a Culture of Peace and Non-violence for the Children of the World (2001-2010). The Decade's mandate stresses the principles of non-violence espoused so strongly during the [International Year for the Culture of Peace's](#) (IYCP-2000) but focuses increasingly upon the plight of millions of children worldwide, and the need to create and implement non-violent strategies to alleviate to that plight.

Reports of cruel and humiliating punishment, genital mutilation of girls, neglect, sexual abuse, homicide, and other forms of violence against children have long been recorded, but the grave and urgent nature of this global problem has only recently been revealed. Violence against children takes a variety of forms and is influenced by a wide range of factors, from the personal characteristics of the victim and perpetrator to their cultural and physical environments. However, much violence against children remains hidden for many reasons. One is fear: many children are afraid to report incidents of violence against them. In many cases parents, who should protect their children, remain silent if the violence is perpetrated by a spouse or other family member, a more powerful member of society such as an employer, a police officer, or a community leader. Fear is closely related to the stigma frequently attached to reporting violence, particularly in places

where family "honour" is placed above the safety and well-being of children. In particular, rape or other forms of sexual violence can lead to ostracism, further violence, or death.

Societal acceptance of violence is also an important factor: both children and perpetrators may accept physical, sexual and psychological violence as inevitable and normal. Discipline through physical and humiliating punishment, bullying and sexual harassment are frequently perceived as normal, particularly when no "visible" or lasting physical injury results. The lack of an explicit legal prohibition of corporal punishment reflects this. According to the [Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children](#), at least 106 countries do not prohibit the use of corporal punishment in schools, 147 countries do not prohibit it within alternative care settings, and as yet only 16 countries have prohibited its use in the home.

Violence is also invisible because there are no safe or trusted ways for children or adults to report it. In some parts of the world, people do not trust police, social services or others in authority; in others, particularly rural areas, there is no accessible authority to which one can report.⁷ Where data are collected they are not always recorded in a complete, consistent or transparent way. In particular, little data are available about violence within care and detention institutions in most parts of the world because, although incidents may be documented, most institutions are not required to register and disclose this information — even to the parents of the children concerned.

Emerging picture

A variety of initiatives ranging from international statistical analysis to action research at local level provide a clearer picture of the magnitude and pervasive nature of the problem. Data generated by these initiatives indicate that while some violence is unexpected and isolated, the majority of violent acts experienced by children is perpetrated by people who are part of their lives: parents, schoolmates, teachers, employers, boyfriends or girlfriends, spouses and partners. The following examples show the range of violence against children:

- [WHO](#) has estimated, through the use of limited country-level data, that almost 53,000 children died worldwide in 2002 as a result of homicide.
- Studies from many countries in all regions of the world suggest that up to 80 to 98 per cent of children suffer physical punishment in their homes, with a third or more experiencing severe physical punishment resulting from the use of implements.
- Reporting on a wide range of developing countries, the Global School-based Health Survey recently found that between 20 and 65 per cent of school-aged children reported having been verbally or physically bullied in the past 30 days. Bullying is also frequent in industrialized countries.
- WHO estimates that 150 million girls and 73 million boys under 18 experienced forced sexual intercourse or other forms of sexual violence during 2002.
- According to a WHO estimate, between 100 and 140 million girls and women in the world have undergone some form of female genital mutilation/cutting. Estimates from [UNICEF](#) published in 2005 suggest that in sub-Saharan Africa, Egypt and the Sudan, 3 million girls and women are subjected to genital mutilation/cutting every year.
- Recent [ILO](#) estimates indicate that, in 2004, 218 million children were involved in child labour, of whom 126 million were in hazardous work. Estimates from 2000 suggest that 5.7 million were in forced or bonded labour, 1.8 million in prostitution and pornography, and 1.2 million were victims of trafficking. However, compared with estimates published in 2002, the incidence of child labour has diminished by 11 per cent and 25 per cent fewer children were found working in hazardous occupations.

The United Nations in its study of [Violence Against Children](#) includes 5 environments where this violence is exercised, hereafter we will focus on the school environment to be the most interests us in this day of Non-Violence and Peace School.

Violence in schools and educational settings

In most countries, children spend more time in the care of adults in educational settings than anywhere else outside of their homes. Schools have an important role in protecting children from violence. Adults who oversee and work in educational settings have a duty to provide safe environments that support and promote children's dignity and development.

For many children educational settings expose them to violence and may teach them violence. The public perception of violence in schools has been coloured by the media's focus on extreme events involving shooting and kidnapping of schoolchildren. However, death and serious injuries due to violence are less likely to happen to children in schools than in their homes or the wider community.

Violence perpetrated by teachers and other school staff, with or without the overt or tacit approval of education ministries and other authorities that oversee schools, includes corporal punishment, cruel and humiliating forms of psychological punishment, sexual and gender-based violence, and bullying. Corporal punishment such as beating and caning is standard practice in schools in a large number of countries. [The Convention on the Rights of the Child](#) requires States parties to take all appropriate measures to ensure that school discipline is administered in a manner consistent with the Convention. The Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children reports that 102 countries have banned corporal punishment in school, but enforcement is uneven.

Violence in schools in the form of playground fighting and bullying of students also occurs.³⁸ In some societies, aggressive behaviour, including fighting, is widely perceived as a minor disciplinary problem. Bullying is frequently associated with discrimination against students from poor families or ethnically marginalized groups, or those with particular personal characteristics (e.g. appearance, or a physical or mental disability). Bullying is most commonly verbal, but physical violence also occurs. Schools are also affected by events in the wider community, for example, increased incidence of gang culture and gang-related criminal activity, particularly related to drugs.

Sexual and gender-based violence also occurs in educational settings. Much is directed against girls, by male teachers and classmates. Violence is also increasingly directed against lesbian, gay, bisexual and transgendered young people in many States and regions. Sexual and gender-based violence is facilitated by Government's failure to enact and implement laws that provide students with explicit protection from discrimination.

From the [Teacher's Guide to End Violence in Schools](#), UNESCO made the following proposals to build a culture of peace to face situations of violence within educational establishments.

- 1. Advocate a holistic approach involving students, school staff, parents and the community.**
- 2. Make your students your partners in preventing violence.**
- 3. Use constructive discipline techniques and methods.**
- 4. Be an active and effective force to stop bullying.**
- 5. Build students' resilience and help them to respond to life's challenges constructively.**
- 6. Be a positive role model by speaking out against sexual and gender-based violence.**
- 7. Be an advocate for school safety mechanisms.**
- 8. Provide safe and welcoming spaces for students.**
- 9. Learn violence prevention and conflict resolution skills and teach them to students.**
- 10. Recognize violence and discrimination against students with disabilities, and those from indigenous, minority and other marginalized communities.**

Transmitting knowledge is only one part of what teachers do. They also make an essential contribution to the emotional and cognitive development of children, and play a central role in social development and change. Although some students may unfortunately experience violence in their homes, teachers can provide them with alternative ways of being by modelling constructive, non-violent behaviour and by fostering empathy and peaceful conflict resolution skills.

While teachers have a key role to play in stopping violence in schools, they cannot tackle violence alone. Because the causes of violence in schools are multi-faceted, stopping violence in schools requires multi-dimensional actions engaging all members of a school's community in a holistic manner. Parents, social workers, community leaders and institutions must work side-by-side with students, teachers and administrators.

At the heart of the holistic school approach is a [human rights-based approach to education](#). This addresses the right of every person to quality education and respect for human rights. A rights-based approach increases access to and participation in schooling as it fosters inclusion, diversity, equal opportunities and non-discrimination. It improves the quality of education by promoting student-centred and participatory teaching practices and by creating a safe learning environment, both of which are fundamental for learning to take place. Respect for human rights supports the social and emotional development of children by ensuring their human dignity and fundamental freedoms, which are necessary for students to reach their full potential. Moreover, respect for human rights lays the groundwork for a culture of peace by fostering respect for differences, which is critical to violence prevention. The daily practice of a human rights-based approach leads to the creation of a 'rights-based school', a safe environment conducive to learning where teachers and students together enjoy and fully benefit from the educational process.



GLOBAL
EDUCATION
MAGAZINE

“DÍA ESCOLAR DE LA NO VIOLENCIA Y LA PAZ”

ENTREVISTA AL SR. FEDERICO MAYOR ZARAGOZA

POR JAVIER COLLADO RUANO



En 1987, la 24ª Conferencia General de la UNESCO eligió al Sr. Federico Mayor Zaragoza como Director General, cargo en el que permaneció hasta 1999. Desde el año 2000 preside la Fundación para una Cultura de Paz.

Javier Collado Ruano: Buenas tardes, estamos con un invitado especial: Don Federico Mayor Zaragoza.

Federico Mayor Zaragoza: Buenas tardes.

JCR: Gracias por recibirnos.

FMZ: Gracias por esta entrevista en un día tan señalado.

JCR: Como saben, hoy 30 de Enero es el Día Escolar de la No-Violencia y la Paz, y desde la ONG Educar Para Vivir y la revista Global Education Magazine, vamos a hacer unas preguntas a nuestro invitado. Muchas gracias. En primer lugar queríamos saber, después de toda su experiencia como Ministro de Educación y Ciencia, como Diputado del Parlamento Europeo, como Director General de la UNESCO y como Presidente de la Fundación Cultura de Paz, ¿Cuál es su opinión respecto al papel de la educación en la sociedad-mundo actual?

FMZ: Este es un papel que los filósofos, los pensadores, desde hace ya muchos años están todos de acuerdo, la educación es un proceso que tiene que llevar a cada persona, a cada ser humano único, a poder ejercer plenamente unas facultades que le distinguen, son exclusivas, del resto de los seres vivos. Esto es educación. Se confunde, sobre todo en estos momentos de debacle occidental donde se han confundido tanto los valores éticos con los bursátiles. Hay mucha confusión, y se piensa a veces que se trata de capacitación o se trata de adquisición de una serie de destrezas y habilidades profesionales. No. Educación, dice la Constitución de la UNESCO es formar a seres humanos libres y responsables. ¡Mire que maravilla! Lo que tenemos que ser es libres, tenemos que actuar realmente en virtud de nuestras propias reflexiones. No tenemos que estar siempre pensando atemorizados. Uno tiene que pensar, tiene que tener tiempo para pensar, para imaginar, para crear, para anticiparse... Estas funciones que son esenciales. Lo que tenemos que hacer es ser responsables. Lo que no podemos hacer es sólo pensar en nuestra libertad y, sin embargo, no hacerlo respecto a estos prójimos que a veces lo pasan tan mal, que están sometidos a una injusticia en las condiciones de vida. Esto es fundamental que lo tengamos en cuenta. Por eso pienso que está

muy bien lo que dijo Don Francisco Giner de los Ríos, hace ya casi un siglo, cuando dijo “Educación es dirigir con sentido la propia vida”, y este dirigir con sentido significa que nosotros cuando dirigimos nuestra vida, pensemos siempre en los demás. Pensemos también en nuestro entorno porque, de esta manera, cuando uno cuida el entorno ecológico está pensando en las generaciones venideras. Creo que es muy bonito porque, no en inglés o en francés, pero en castellano y en catalán el plural de yo es nosotros, y creo que es muy bonito porque de esta manera cada vez que uno piensa en sí mismo está pensando en los otros.

JCR: Después de 12 años como Director General de la UNESCO, dejaste una serie de bases y fuiste uno de los ideólogos de la Declaración del Plan de Acción sobre la Cultura de Paz de la UNESCO, que sustenta a día de hoy una de las bases principales para lo que el Centro Norte-Sur del Consejo de Europa está queriendo denominar Educación Global, que engloba a la Educación en Derechos Humanos, Educación para la Paz, etc. Entonces dentro de esta tendencia vanguardista que están queriendo promover. ¿Cuáles son esos retos a los que se van a enfrentar dentro de querer crear una asignatura en toda la educación secundaria?

FMZ: En realidad tiene que ser en toda la educación, tiene que ser transversal, tiene que ser desde el primer momento. Recuerdo que en el año 1992 pedí al entonces Presidente de la Comisión Europea, el Señor Jacques Delors, que presidiera una Comisión sobre Educación en el Siglo XXI. El resultado de aquella petición fue un informe de una gran comisión de pedagogos, de sociólogos, de profesores, de docentes que son los que saben, los que pasan toda la vida dedicados a esta gran función educadora. En su informe decía que hay cuatro grandes pilares: Aprender a Conocer, Aprender a Ser, Aprender a Hacer y Aprender a Vivir Juntos. Yo añadí Aprender a Emprender porque creo que es muy importante que una vez tenemos el conocimiento, sepamos y tengamos el coraje de aplicar este conocimiento. Porque si no emprendemos quizás este conocimiento resulte inútil. Como digo muchas veces, el riesgo sin conocimiento es peligroso pero el conocimiento sin riesgo es inútil. Por tanto, creo que lo que tenemos que hacer hoy más que nunca, es aplicar este conocimiento, no callarnos. Durante siglos no ha habido ciudadanos, no ha habido más que vasallos, ha habido súbditos, ha habido gente atemorizada, por eso creo que es muy importante que en el primer párrafo de la Declaración Universal de Derechos Humanos en el preámbulo, se dice “Estos Derechos Humanos son para liberar a la humanidad del miedo”. Esto es sensacional. Nos tenemos que liberar del miedo, tenemos que actuar como ciudadanos. No tenemos que ser espectadores. Si nosotros queremos ser actores del futuro, y queremos hacer que haya muchas cosas que cambien, que deben cambiar, entonces lo que no podemos ser es espectadores impasibles.

Tenemos que ser muy activos, tenemos que estar involucrados, tenemos que estar comprometidos para reaccionar. Encuentro que esto es lo más importante que hoy podemos recomendar porque estamos en un momento fascinante, muy complicado, en Occidente sobre todo, nos hemos pensado que somos el centro del mundo, pero no, no lo somos, menos ahora. América Latina está respondiendo muy bien y está encontrando nuevos cauces con el liderazgo de personas como Lula. Tenemos la India, tenemos África que está despertando gracias a personajes como Nelson Mandela. En realidad es en Occidente donde cometimos el gravísimo error sobre todo cuando, gracias a la magia de Mijaíl Sergéyevich Gorbachov, se había logrado que se hundiera todo el imperio soviético sin una gota de sangre. Aquel muro de Berlín cayendo y todos esos países en una larga marcha hacia las libertades públicas. Entonces resulta que el Señor Reagan y la Señora Thatcher, en lugar de decir se ha caído un sistema que basado en la igualdad se había olvidado de la libertad, ahora nosotros tenemos que procurar que el sistema basado en la libertad que representamos no se olvide de la igualdad. Y no solo se han olvidado de la igualdad, sino de la justicia. Cambiaron aquello por lo que tanto hemos luchado, la justicia social, la libertad, la solidaridad.

La Constitución de la UNESCO dice Solidaridad Intelectual y Moral. Pues nos hemos olvidado de todo eso y ahora lo cambiamos por las leyes del mercado. Entonces se inicia un proceso, llamado globalización que mire que resultados ha dado. Además abandonan las Naciones Unidas, las desprecian, y allí estamos todos. Si tenemos y queremos una democracia a escala local, sobre todo debe haber una democracia a escala mundial. Si las Naciones Unidas tienen muchas deficiencias, corrijánlas, pero no las aparten y digan a partir de ahora vamos a mandar seis. Que falta de liderazgo en Europa para decirles “no aceptamos de ninguna manera, Sr. Reagan y Sra. Thatcher están ustedes equivocados nosotros somos demócratas”. Sin embargo, aceptamos que seis países decidan, primero el G6, después G7, G8, G20, tanto me da. Esto se llama Plutocracia, esto se llama Oligocracia. ¿Cómo pueden 8 o 20 países mandar sobre 196? Por eso creo que estamos viviendo un momento fascinante. Porque gracias a los modernos métodos de comunicación e información ya podemos expresarnos, ya no hay nadie en el mundo que no diga yo ahora voy a decir esto porque lo pienso. También tenemos una conciencia global, usted lo ha demostrado, en las preguntas que me ha presentado no se refiere a nada en concreto sino a la educación a escala mundial. Esto es muy importante porque en el momento en que conocemos lo que pasa a diez mil kilómetros de distancia, primero apreciamos más lo que tenemos. Miramos y decimos, si aquellas personas de mi edad en este otro país, no tienen nada que beber, no tienen que comer, se están muriendo de hambre. Apreciamos más lo que tenemos y conocemos también las precariedades ajenas.

Hay otro factor importante para esta manera de ver el futuro esperanzador que quiero trasladar y es el mayor número de mujeres. La mujer que ha sido ausente siempre, que le hemos dado una labor procreadora y le hemos dicho que ya tiene bastante con ello. Y nos han hecho tanta falta... porque los hombres hemos aprendido a resolver las cosas por la fuerza, y la Cultura de Paz y de la No-Violencia, es precisamente la que quiere contrarrestar eso, y decir, a partir de ahora tenemos que pasar de la fuerza a la palabra, tenemos que pasar del músculo al diálogo, tenemos que pasar de ese perverso proverbio de si quieres la paz, prepara la guerra, a decir, si quieres la paz, ayuda a construirla con tu comportamiento todos los días. En esto, el papel de la mujer es un papel esencial. Primero porque la mujer tiene un respeto inherente a la vida. Tenga o no tenga hijos, tiene la capacidad de tenerlos y ese respeto especial a la vida. Segundo, la mujer por naturaleza aplaza el uso de la violencia. Mire usted cuando vemos el uso de la violencia como es mucho más raro en la mujer que en el hombre. Nunca olvidaré cuando el Presidente Nelson Mandela me decía un día en Pretoria “La Cultura de Paz y de No-Violencia será realmente posible cuando haya un porcentaje de mujeres en la toma de decisiones que garanticen ya que los hombres nos demos cuenta de que tenemos que pasar de la fuerza a la palabra, de la imposición a la conciliación”. Ahora lo que tendríamos que hacer, que estoy trabajando mucho en ello, es tener una **Declaración Universal de la Democracia**; Democracia Ética, Política, Económica, Cultural e Internacional. Esto nos llevaría a refundar las Naciones Unidas democráticamente. Aceptar el diseño de Roosevelt que nunca pudo llevar a la práctica ya que murió 3 meses antes de se inaugurara las Naciones Unidas en San Francisco en 1945.

JCR: De este discurso, Don Federico, me he quedado con una palabra muy interesante: empoderamiento, que es la quinta dimensión que usted señalaba. Creo que a día de hoy, como podemos observar todos, con esta toma de consciencia de la conciencia y la desconciencia, así como el conocimiento del conocimiento y del desconocimiento, creo que el papel que ejercen internet, las tecnologías, es decir, las TIC, van en paralelo.



Empoderamiento e internet al ciudadano para ese proceso de democratización del mundo que nos está hablando. Creo que son la revolución, como la imprenta con el luteranismo en la reforma de la iglesia. Ha llegado en un momento de necesidad de cambio social y de estructuras que van acorde. ¿Cuál es su visión? En otras entrevistas usted habla mucho de empoderamiento de las sociedades a través de la nube. De cara al siglo XXI, con una visión más amplia ¿A que nos vamos a enfrentar en el proceso de democratización en el que usted ha estado trabajando?

FMZ: Hay unas grandes prioridades que las tenemos todos que observar, no es sólo para unos cuantos. Sobre todo el gran dominio actual, el gran dominio militar, casi todos hermanos de republicanos de los Estados Unidos. Estados Unidos en el año 2008 o 2009 el presupuesto militar que tenía era de 862.000 millones de dólares, esto no puede ser, esto es 8 veces más que el que sigue que es China con más de 110.000. Siendo China otro gran problema, que la hemos convertido por codicia e irresponsabilidad según palabras del Presidente Obama. Lo hemos convertido en la fábrica del mundo pero donde las condiciones laborales no las miramos. No hilamos fino, vamos allí sólo para hacer negocio y para ganar más dinero. El mundo ahora necesita una serie

de acciones que solo desde la refundación democrática pueden lograrse.

En este empoderamiento, en esta nueva dimensión, que es la de expresarnos, la Constitución de la UNESCO, y disculpe que la cite tantas veces pero es algo que se funda en un momento de tal lucidez después de una guerra horrible con holocausto y genocidio, y por eso pues tiene esta riqueza porque está hecha con esa tensión humana de aquel momento de que tenemos que ser guiados por unos principios democráticos. Lo esencial es la igual dignidad de todos los seres humanos, sean hombres, mujeres, de una ideología o de otra, de una religión u otra, un color u otro. Todos los seres humanos iguales en dignidad. Estas son las cosas que tenemos que conservar. La UNESCO en su artículo primero dice también que tiene que garantizar la libre circulación de las ideas por la palabra y la imagen. Es decir, la libertad

de expresión. Pero como hemos estado siempre callados porque no podíamos expresarnos. Hoy todavía en muchas partes del mundo la gente nace, vive y muere en 50 km², es una pura realidad. Entonces como vamos a pedirle que tengan responsabilidades si solo conocen su entorno más inmediato y su entorno está marcado por el poder absoluto. Ahora por primera vez, todos aquellos que tenemos acceso y que cada vez somos más, sobre todo por la transposición a la telefonía móvil, a las posibilidades de internet, de las tecnologías más avanzadas, ahora, el número de personas que no deben guardar silencio han aumentado muchísimo. Por eso en el año 1994 cuando vi que una de mis nietas estaba manejando el ordenador y le pregunte qué estaba haciendo, me dijo que estaba chateando con un chico de Indonesia. Entonces ya comprendí, y escribí un poema que empieza diciendo “**Delito de Silencio**”. A partir de ahora, cuando tenemos la posibilidad de tener esta comunicación, este empoderamiento que nos da el poder expresar libremente, el poder manifestar nuestras opiniones, en este momento, callar es un delito.

Me acuerdo la primera vez que visite la Unión Soviética como neurocientífico, fue en el año 1961, yo regresé y dije, está claro que la libertad tiene muchos riesgos pero es el don más maravilloso que existe. Allí había seguridad total, libertad nula. Había paz total, pero también recelo, miedo, silencio. Era la paz del silencio y de la sumisión de los ciudadanos. Recuerdo que dije, es el silencio de los silenciados. Pero después vi que había un silencio peor que el de los silenciados, que es el silencio de los silenciosos, de los que pudiendo y debiendo hablar, se callan, pasan a ser cómplices. Por ello creo que esta pregunta suya es muy importante porque demuestra que ahora todos tenemos obligaciones de expresar lo que pensamos y de hacerlo libremente. Tenemos una Constitución que sienta las bases para que no se imponga ninguna creencia ni ninguna ideología. Yo soy creyente, pero cuando hay un Derecho Humano que dice que hasta la edad de la emancipación los niños se educarán en la ideología o creencia de sus padres, es decir, que haya una oferta sí, pero que haya una obligatoriedad, de ninguna manera. Que veamos que se pretende que los niños con los niños, y las niñas con las niñas, otra vez, ¡por favor! Lo digo porque la referencia a los Derechos Humanos y el poder hoy defender personalmente a través de nuestra conducta cotidiana, esto sí que puede llevarnos a la Paz y la No-Violencia.

Porque ahora sí que lo podemos expresar y podemos decirlo a través de las redes sociales. Podemos decir, yo pienso de esta manera y creo además que es así como tenemos que ir hacia un futuro que sea realmente respetuoso además de con el medioambiente. No puede ser que solo por consumir y por este gran dominio militar, mediático, energético y financiero dentro de unos años nuestros hijos, o nuestros nietos, nos miren y nos digan, os

despreciamos. Cuando tenía 16 años, leía a Albert Camus y terminaba uno de sus libros diciendo “les desprecio, porque pudiendo tanto se han atrevido a tan poco”. Y es que tiene toda la razón. Claro que somos despreciables. Si nosotros no nos implicamos y decimos basta ya, se acabó, no podemos seguir tolerando que por intereses el ártico se esté fundiendo. Hay un cambio climático evidente, lo quieran o no quieran reconocerlo una pandilla de personas que además creo que llegan a ser delincuentes en el momento en el que ocultan la verdad, y la ocultan por intereses económicos. Nos han estado engañando durante más de 16 años. Se lo digo porque Newsweek, publicó en el mes de Agosto del año 2007 ó 2008 un reportaje que se llamaba “*The Truth About Denial*” en que se demostraba que durante años una fundación inicialmente promovida por una gran industria del petróleo, ExxonMobile, a la que se unieron otras rápidamente nos habían estado engañando. Habían estado pagando cantidades muy grandes a pseudocientíficos para que dijeran “no se preocupen, no pasa nada, esto del cambio climático es un invento”. Pueden pasar cosas muy graves. Imagínesse que el nivel del mar suba, ya no 2 metros como los cálculos quizá exagerados dicen, pero que suba 60 o 70 cms de aquí a fin de siglo. ¿Usted se imagina el trastorno, la catástrofe que esto representa para la gente que vaya a vivir dentro de unos años? ¿Usted se imagina que haya este calentamiento progresivo? ¿No nos damos cuenta de la responsabilidad inmensa que tenemos en este legado? Y por eso ojo con la frase de Camus, “les desprecio porque pudiendo, no se atrevieron”. Nosotros ahora, nos tenemos que atrever, y como nos tenemos que atrever, este día en el que hablamos de la No-Violencia y de la Paz, tenemos que decir que somos cada uno de nosotros los que con nuestra conducta de cada día tenemos que intentar construir la Paz en lugar de preparar la guerra.

JCR: Para acabar Don Federico, queríamos darle las gracias y pedirle que nos ofrezca unas palabras para nuestros lectores en este día tan especial de cara al futuro y al siglo que estamos comenzando.

FMZ: Pues me gustaría repetir las palabras que ha dicho Javier Collado y es que tenemos que procurar, en un momento en que ya podemos, y que ya tenemos la libertad de la expresión y nuestra implicación y compromiso, tenemos que ser conscientes de que todavía estamos a tiempo de cambiar una cultura de imposición, de miedo, una cultura basada económicamente en la especulación, en la deslocalización productiva, en la guerra, tenemos la posibilidad todavía de cambiarla en una cultura del diálogo, de la conciliación, de la alianza, en una cultura de paz. Este es mi deseo y creo que este día de la No-violencia y de la Paz lo podríamos ir repitiendo todos los días del año. De esta manera verán como dentro de un año Javier Collado estará mucho más optimista de lo que está hoy.

Campaña del ACNUR apoya los 16 Días de Activismo contra la Violencia de Género

En apoyo a la iniciativa internacional “16 Días de Activismo contra la Violencia Sexual y de Género”, el Alto Comisionado de la ONU para los Refugiados (ACNUR) ha lanzado en noviembre 2012 una campaña para dar voz a las mujeres refugiadas y desplazadas víctimas de violencia. Creada por la agencia de publicidad Alpha 245 (parte del grupo Leo Burnett Colombia), la campaña “Amplifica Sus Voces” se divulga en toda la región de las Américas. A través de cuñas de radio, videos, carteles y postales, la campaña invita al público a escuchar y compartir testimonios sobre los diferentes tipos de violencia que sufren las mujeres refugiadas y desplazadas en el marco del conflicto armado. El contenido de la campaña en español está disponible en el sitio www.amplificasusvoces.com y posteriormente habrá una versión en portugués. También tendrá visibilidad en las páginas web de ACNUR www.acnur.org y www.acnur.org.br

Los “16 Días de Activismo contra la Violencia de Género” hace hincapié en que la violencia contra las mujeres es también una violencia contra los **derechos humanos**. Lanzado hace 22 años por el Center for Women’s Global Leadership, la iniciativa abarca a más de 4.100 organizaciones en 172 países diferentes. “La lucha contra la violencia sexual y de género es una prioridad para el ACNUR, e integra nuestros programas en todo el mundo. Aunque la concienciación sobre el problema va en aumento, un número alarmante de mujeres todavía se enfrenta a esta terrible violación de sus derechos”, dijo el Alto Comisionado de la ONU para los Refugiados, Antonio Gutierrez, en un comunicado sobre los 16 Días de Activismo. Según el ACNUR, alrededor del 50% de los refugiados en el mundo son mujeres y niñas que son a menudo víctimas de la violencia de género, incluso antes de salir de su país de origen. Este tipo de violencia se utiliza en situaciones de conflicto para intimidar, humillar o castigar a las mujeres y sus comunidades. En el contexto del desplazamiento forzado, muchas mujeres han sido forzadas a actos sexuales por razones de supervivencia, exponiéndose al VIH y al riesgo de vivir en un ambiente de estigma y discriminación. En las Américas, la violencia de género contra las mujeres y las niñas refugiadas es alarmante. En Colombia, aproximadamente el 16% de las mujeres en situación de desplazamiento han sido víctimas de violencia sexual. En Ecuador, país con el mayor número de refugiados en América Latina, 8 de cada 10 mujeres refugiadas son víctimas de violencia. En Brasil, cerca del 25% de los 4.600 refugiados reconocidos por el gobierno federal son mujeres y niñas.

En asociación con el gobierno y la sociedad civil, el ACNUR presta una atención prioritaria a las mujeres refugiadas y solicitantes de asilo, tratando de fortalecer y reducir el riesgo de violencia de género. En varios países, el ACNUR brinda asesoría legal y servicios para acoger a las mujeres víctimas de violencia sexual, promueve políticas públicas y proyectos para dar prioridad a las mujeres a través de la facilitación de microcréditos.



Video de apoyo del ACNUR



Towards a Culture of Peace and Sustainable Development Drawing From a Philippine Experience

**Delivered October 16, 2012 at UNESCO Headquarters, Paris*



by Cecile Guidote-Alvarez



UNESCO Artist for Peace, 2003 / UNESCO DREAM Center 2011

President, International Theatre Institute's Cultural Identity and Development Committee

All of us here in Paris: Goodwill Ambassadors, Artists for Peace and

Champions for Sports in this historic gathering are committed to help carry out the vision of a 'new humanism' articulated by the first woman Director-General of UNESCO, Dr. Irina Bokova. As an Artist for Peace and Director of the ITI- Earthsavers Academy/ Ensemble also honoured as UNESCO DREAM Center from the Philippines, we thank UNESCO and Madame Bokova for this unique global stage setting on the occasion of the launching of the 2012 Education for All Global Monitoring Report 'Youth and Skills: Putting education to work. Indeed, education is the key to unlock the gridlock of underdevelopment.

Culture is the catalyst to realize the Education for All. Our collective presence today is a testimony of hope, a manifestation of a creative army harnessed under the banner of UNESCO, willing and able to help persuade the world that we can win the war against poverty and pollution, drugs and despair, crime and corruption, terrorism and tyranny, ignorance, inequity and injustice, not by compulsion BUT BY PERSUASION, not by force BUT BY ART.

Instead of billions spent on arms and missile deployment and bombs that destroy life, we must mobilize our diverse cultural traditions and heritage, artistic resources, and talents to affirm life, to interest, inform and motivate people, to assist the common goal of achieving the UN Millennium Development Goals and confronting the crisis of global warming. Theatre, as a meeting ground of all the arts is a powerful engine for development, a dynamic force for learning and a facilitator for social change to create the womb of values—from apathy and greed, to caring and sharing. Compassion is the sensitivity to be hurt and to cry when people are suffering and are in pain, and to be happy when people are blessed with good fortune. This will underscore our common humanity and the importance of the gift of life.

Culture is an essential ingredient for development. Development plans are retarded or accelerated depending on the creative and dynamic integration of culture in development planning.

We must democratize the right to culture. Cultural Caregiving Services must be accessed to the vulnerable groups—the oppressed, those with disabilities, those suffering from trauma, victims of war and disaster, the abandoned, the street kids, the out-of-school youth, the delinquent, the indigenous youth who feel helpless, excluded or desperate. It is a vehicle to discover the goldmine of their abilities and dig the oil well of their confidence to cope and transform their social realities to achieve and live a dignified life. Free arts

training in all disciplines and participation in multi-media presentations that draw meaning and power from the lives and language of our people can fire their imagination, stimulate innovativeness, crystallize the will to overcome difficulties, develop their artistic skills of expression to pursue their dream for a better, healthy, just and peaceful world. Just like our endangered species, equally threatened are our indigenous communities. We must preserve bio-cultural diversity for the continuation of a meaningful life on earth.

Besides employment expansion opportunities through the Arts for our transformed and recycled handicapped, we have also encouraged the creative industries of our indigenous peoples who must be mainstreamed through the curriculum, the media and through venues for partnerships with the business sector, the civic and religious groups who can help them with micro-lending, cooperative development and marketing.

The first giant step towards peace was undertaken in our country with the signing of a framework agreement with our Muslim rebels by President Benigno Aquino III, the son of the martyr Ninoy Aquino. It is meant to address the immemorial problem of poverty through an economic formula utilizing culture as a creative weapon for people empowerment and to discombobulate the culture of corruption that will instil a mind-set of good governance and responsible citizenship.

There is a clarion call to give peace a chance. A theatrical concert by artists in areas of conflict can conscientize and fertilize the ground for diplomatic dialogue to address grievances with ethics and equity. At the demilitarized zone, Artists for Peace can include performers from North and South Korea to spur tolerance and international understanding. In the Spratly Islands, a contested place at the West Philippine Sea can include artists from countries with contending claims to prevent armed conflict and destruction of lives and livelihood.

Where politics almost certainly divides, Arts can unite and heal, bond and cement a nation and peoples together. Theatre recharges memory. Without memory, we will never learn from the mistakes of the past and we would not know where to draw our strength as a springboard to reach our goals and realize our dreams of sustainable development. On the first week of December in Doha, at the conference of the parties, a Tri-Continental South-South Dialogue on Defying Disasters as an approved side event will include a cultural component: a multi-media arts installation providing a global panorama of illustrated pledges, comprising a Tree of Action to confront climate change complemented by eco-music videos, short films and relevant messages from environmental heroes and the UN family of agencies led by Secretary-General Ban Ki Moon.

The launching of the global movement of Mobilizing Cultural Diversity for the UN Millennium Development Goals was held on the occasion of the 31st International Theatre Institute Congress and Theatre Olympics of the Nations in May 2006 in the Philippines,

through a UNESCO General Resolution and a Presidential Administrative Order. The successful event with 80 countries participating has been able to generate attention and impact on policy. A full Culture Chapter was inscribed in the Philippine Medium Term Development Plan. There were Presidential proclamations for a UNESCO-ITI World Theatre Week, World Dance Day, Heritage Month, and Indigenous Peoples Month. We apply a hexamedia approach. We endeavour to have community events and performances documented, disseminated and shared through broadcast: radio and TV Drama and illustrated theatre through publication of comics, cinema, webcast and other information technology forms. A comprehensive interdisciplinary communications program to popularize science and generate involvement in a national action agenda of survival is necessary. Culture as an essential ingredient of sustainable development was inscribed in the Rio+20 Declaration. The Philippine Artists for Peace have initiated the concept of a World Arts Education Week in cooperation with the Ministry of Culture of the Republic of Korea that merited a UNESCO Resolution for its annual observance in the last week of May.

The Philippines honoured as the 1st ASEAN Culture Capital for 2 years 2010-2011 to forge regional identity and pride of habitat, heritage, history, language and creative industries was the venue for the first commemoration of Dia Del Galeón on October 8, 2010 connecting continents. This UNESCO General Conference Resolution recognizes the importance of the Manila-Acapulco trade route as a precursor of globalization and a vital vessel of cross-cultural exchange for 250 years. We are providing a 21st century approach to its observance not just by recharging memory, but through an artistic reflection with a balanced affirmation of Hispanic heritage and indigenous traditions for collaborative new routes of expression from ancestral roots focused on the concerns of UNESCO: Cultural Rapprochement, Biodiversity, Ocean Care and Seafaring, Climate Change mitigation through sustainable energy, reforestation, gender equity and health issues.

People must be informed through cultural symbols they can relate to, empathize and not be alienated, involved and not disinterested, to understand the complex issues connecting them directly to their daily existence. They must be inspired to respond to act and do something to shift the balance, to be passionate in solving their problems. More than speeches—a painting, a poem, a song, a play, a dance piece, a film, animated legends inspiring stories of love, heroism and courage of commitment— CAN BRING THE MESSAGE ACROSS. We must carry the cries of children and women especially orphans and widows to stop the violence against mankind and Mother Earth.

Together, as a rainbow network of UNESCO marching under the command of Director-General Bokova we have faith we can triumph over poverty and environmental devastation. We must end procrastination. No more delays. We can't wait. We must act now to secure a better, peaceful, sustainable world for our children up to the 7th generation. Thank you for attention

Interview

Henry Giroux



“Pedagogy is always political because it is connected to the acquisition of agency. As a political project, critical pedagogy illuminates the relationships among knowledge, authority, and power.”

HENRY A. GIROUX

www.henryagiroux.com



by José María Barroso Tristán

José María Barroso Tristán: You're considered as the father of a critical pedagogy. What is critical pedagogy for you?

Henry Giroux: Actually, I am not the father of critical pedagogy. While I may have played a prominent role in its development, critical pedagogy emerged out of long series of educational struggles that extend from the work of Paulo Freire in Brazil to the work on critical pedagogy advanced by myself and Roger Simon, David Livingstone, and later Joe Kincheloe in the 1970s and 1980s. Critical pedagogy is a movement and an ongoing struggle taking place in a number of different social formations and places. To argue that there is such a thing as “the father of critical pedagogy” devalues those struggles and the collective efforts that have been made to develop and build upon the diverse archives that make up critical pedagogy in all of its different formations. As Roger Simon once pointed out, the attempt to define a set of “founding fathers” for critical pedagogy suggests that “an authentic version could somehow be found in a patriarchal vanishing point.”

First, I think it is best to think of critical pedagogy as an ongoing project instead of a fixed set of references or prescriptive set of practices—put bluntly, it is not a method. One way of thinking about critical pedagogy in these terms is to think of it as both a way of understanding education as well as a way of highlighting the performative nature of agency as an act of participating in shaping the world in which we live. But I think the best place to begin to answer this question is to recognize the distinction between a conservative notion of teaching and the more progressive meaning of critical pedagogy. Teaching for many conservatives is often treated simply as a set of strategies and skills to use in order to teach prespecified subject matter. In this context, teaching becomes synonymous with a method, technique, or the practice of a craft—like skill training. On the other hand, critical pedagogy must be seen as a political and moral project and not a technique. Pedagogy is always political because it is connected to the acquisition of agency. As a political project, critical pedagogy illuminates the relationships among knowledge, authority, and power. It draws attention to questions concerning who has control over the conditions for the production of knowledge, values, and skills, and it illuminates how knowledge, identities, and authority are constructed within particular sets of social relations. Similarly, it draws attention to the fact that pedagogy is a deliberate attempt on the part of educators to influence how and what knowledge and subjectivities are produced within particular sets of social relations. Ethically, critical pedagogy stresses the importance of understanding what actually happens in classrooms and other educational settings by raising questions regarding what knowledge is of most worth, in what direction should one desire, and what it means to know something. Most importantly, it takes seriously what it means to understand the relationship between how we learn and how we act as individual and social agents; that is, it is concerned with teaching students how not only to think but to come to grips with a sense of individual and social responsibility, and what it means to be responsible for one's actions as part of a broader attempt to be an engaged citizen who can expand and

deepen the possibilities of democratic public life. Finally, what has to be acknowledged is that critical pedagogy is not about an a priori method that simply can be applied regardless of context. It is the outcome of particular struggles and is always related to the specificity of particular contexts, students, communities, available resources, the histories that students bring with them to the classroom, and the diverse experiences and identities they inhabit.

JMBT: You note that critical pedagogy "...draws attention to questions concerning who has control over the conditions for the production of knowledge, values, and skills, and it illuminates how knowledge, identities, and authority are constructed within particular sets of social relations". Who, actually, has control over the production of knowledge?

HG: What this questions registers is how do power, politics and knowledge connect in creating the conditions for the production of knowledge, values, subjectivities, and social relations in both the school and the classroom. While power is never uniform either in its constellations or effects, it is true that within particular historical formations some modes of power dominate over others and often constrain the types of struggles and modes of governance involved in decisions regarding what counts as knowledge. At the current moment, it is fair to say that the dominant mode of power shaping what counts as knowledge takes its cue from what can be called neoliberalism or what can be called unfettered free-market capitalism. Market fundamentalism that not only trivializes democratic values and public concerns, but also enshrines a rabid individualism, an all-embracing quest for profits, and a social Darwinism in which misfortune is seen as a weakness and a Hobbesian "war of all against all" replaces any vestige of shared responsibilities or compassion for others. Free market fundamentalists now wage a full-fledged attack on the social contract, the welfare state, any notion of the common good, and those public spheres not yet defined by commercial interests. Within neoliberal ideology, the market becomes the template for organizing the rest of society. Everyone is now a customer or client, and every relationship is ultimately judged in bottom-line, cost-effective terms. Freedom is no longer about equality, social justice, or the public welfare, but about the trade in goods, financial capital, and commodities. The production of knowledge at the heart of this market driven regime is a form of instrumental rationality that quantifies all forms of meaning, privatizes social relations, dehistoricizes memory, and substitutes training for education while reducing the obligations of citizenship to the act of consuming. The production of knowledge in schools today is instrumental, wedded to objective outcomes, privatized, and is largely geared to produce consuming subjects. The organizational structures that make such knowledge possible enact serious costs on any viable notion of critical education and critical pedagogy. Teachers are deskilled, largely reduced to teaching for the test, business culture organizes the governance structures of schooling, knowledge is viewed as a commodity, and students are treated reductively as both consumers and workers. Knowledge is the new privileged form of capital and at least in the schools is increasing coming under the control of policies set by the ultra-rich, religious fundamentalists, and major corporate elites.

JMBT: Your opinion on an actual teacher's development is very interesting. Can you further explain the meaning of "Teachers are deskilled"?

HG: Since the 1980s, right wing and conservative educational theorists have both attacked colleges of education and called for alternative routes to teacher certification. They have emphasized the practical and experiential, seeking to gut the critical nature of theory, pedagogy, and knowledge taught in colleges of education as well as in public schools and university classrooms. In effect, there is an attempt to deskill teachers by removing matters of conception from implementation. Teachers are no longer asked to be creative, to think critically, or to be creative. On the contrary, they have been reduced to the keeper of methods, implementers of an audit culture, and removed from assuming autonomy in their classrooms. According to conservatives, the great sin teachers colleges have committed in the past few decades is that they have focused too much on theory and not enough on clinical practice—and by "theory," they mean critical pedagogy and other theories that enable prospective teachers to situate school knowledge, practices, and modes of governance within wider historical, social, cultural, economic, and political contexts. Conservatives want public schools and colleges to focus on "practical" methods in order to prepare teachers for an "outcome-based" education system, which is code for pedagogical methods that are as anti-intellectual as they are politically conservative. This is a pedagogy useful for creating armies of number crunchers and for downgrading teachers to supervising the administration of standardized tests, but not much more. Reducing pedagogy to the teaching of methods and data-driven performance indicators that allegedly measure scholastic ability and improve student achievement is nothing short of scandalous. Rather than provide the best means for confronting "difficult truths about the inequality of America's political economy," such a pedagogy produces the swindle of "blaming inequalities on individuals and groups with low test scores." The conservative call for practicality must be understood as an attempt to sabotage the forms of teacher and student self-reflection required for a quality education, all the while providing an excuse for a prolonged moral coma and flight from responsibility.

By espousing empirically based standards as a fix for educational problems, advocates of these measures do more than oversimplify complex issues. More crucially, this technocratic agenda also removes the classroom from larger social, political, and economic forces, while offering anti-intellectual and ethically debased technical and punitive solutions to school and classroom problems. In addition, the insistence on banishing theory from teacher education programs, if not classrooms in general, while promoting narrowly defined skills and practices is a precursor to positioning teachers as a subaltern class that believes the only purpose of education is to train students to compete successfully in a global economy. The model of teaching being celebrated here is one in which teachers are constructed as clerks and technicians who have no need for a public vision in which to imagine the democratic role and social responsibility that schools, teachers, or pedagogy might assume for the world and the future they offer to young people. Drew Gilpin Faust, the current president of Harvard University, is right in insisting that "even as we as a nation have embraced education as critical to economic growth and opportunity, we should remember that [public schools], colleges and universities are about a great deal more than measurable utility. Unlike perhaps any other institutions in the world, they embrace the long view and nurture the kind of critical perspectives that look far beyond the present."

JMBT: There is considerable criticism, which we share, of technocratic teacher development that fails to recognize the individual processes for each student and situation. This extends to critical thinking and is inclusive of education as a human right. Are school texts edited by corporate enterprise promoting the dissociation between teachers and the reality of society?

HG: In authoritarian societies, control over the production, distribution, and circulation is generally in the hands of the government, or what might be termed traditional modes of political sovereignty. But in neoliberal societies, sovereignty is often in the hands of major corporations that now have power over not only the production of knowledge but also over the implementation of policies that bear down on matters of life and death, living and surviving. In the U.S. major corporations have a huge impact on what gets published, how it is distributed, and exercises an enormous influence over what type of knowledge is legitimated. Conservatives, especially religious fundamentalists also exercise an enormous influence over what text will be distributed in schools and have a significant impact on corporate controlled book publishing because if such texts are adopted for classroom use, there are enormous profits to be made. The end result of this controlling regime of finance capital and religious and conservative fundamentalism is an all-out cleansing of critical thinking from most educational books now being used in the schools, especially the public schools. Add to this the push for standardized testing, standardized knowledge, and standardized texts and teacher proof text books and it becomes clear that such books are also an attack on the autonomy and creativity of teachers. In authoritarian societies the logic of routine, conformity, and standardization eliminates the need for critical thinking, historical analyses, and critical memory work. Dialogue disappears from such texts and teachers are reduced to mere clerks teaching what is misrepresented as objective facts.

JMBT: In your opinion, has education been devalued in mass-media and the capitalist-culture?

HG: The role of democratic education has been devalued in favor of a pedagogy of commodification and repression. At the same time, education has been refigured both ideologically and structurally. The educational force of the wider culture is now the primary site where education takes place, what I have called public pedagogy—modes of education largely produced, mediated, and circulated through a range of educational spheres extending from the new media and old broadcast media to films, newspapers, television programs, cable TV, cell phones, the Internet, and other commercial sites. Ideologically, the knowledge, values, identities, and social relations produced and legitimated in these sites are driven by the imperatives of commodification, privatization, consuming, and deregulation. At stake here is the creation of a human being that views him or herself as a commodity, shopper, autonomous, and largely free from any social obligations. This is a human being without ethics, a concern for others, and indifferent to human suffering. And the pedagogy that promotes these values and produces this subject is authoritarian and ruthless in its production of savage economic relations, a culture of cruelty, and its deformation of democratic social bonds. One could say that capitalist culture has produced a predatory culture of control and

cruelty that promotes vast forms of suffering and repression and it does this increasingly through cultural apparatuses that promote widespread symbolic violence.

JMBT: What are the first steps for education based on a respect for human rights, freedom, and a philanthropic vision?

HG: The first step would be to see education as a crucial foundation for creating the agents necessary to live in, govern, and struggle for a radical democracy. Another task would be to recognize how education and pedagogy are connected to and implicated in the production not only of specific agents, a particular view of the present and future, but also how knowledge, values and desires, and social relations are always implicated in power. Education as a democratic project always presupposes a vision of the future in its introduction to, preparation for, and legitimation of particular forms of social life. It is utopian in its goal of expanding and deepening the ideological and material conditions that make a democracy possible. As a moral and political practice, education produces the modes of literacy, critique, sense of social responsibility, and civic courage necessary to imbue young people with the knowledge and skills needed to enable them to be engaged critical citizens willing to fight for a sustainable and just society.

JMBT: Global Education Magazine promotes an educationally-conscious social reality and strives to eliminate the tremendous inequalities in the world. Do you have any advice for us in these missions?

HG: First, it must be acknowledged that such inequalities undermine every aspect of democratization and that education plays a crucial role in any viable politics willing to confront such global inequities. Second, the problems facing us today are global and not merely local. Power is global and politics is local. That must change. We need a new language for understanding new global power formations as well as new international modes of politics to fight them. Social movements must move outside of national boundaries and join with others across the globe to fight the savagery of neoliberal global politics and central to such a task is the work of intellectuals, artists, cultural workers, and other educators who can fashion new tools and social movements in the fight against the current anti-democratic threats being imposed all over the globe in the name of austerity and market driven values. Finally, we need a language that is both critical and hopeful, a language of critique and possibility.

JMBT: And finally, do you have any additional comments for our readers?

HG: I just want to thank you for giving me an opportunity to speak to such an informed and critical audience. Our struggles cannot be separated and we must open up as many channels of communication as possible to talk, connect, and share with each other our thoughts and strategies for change and social and economic justice.

Know more about Henry Giroux: <http://www.henrygiroux.com/>

SHARE YOUR REFLECTIONS
IN THE NEXT EDITION
APRIL 7TH 2013:
WORLD HEALTH DAY



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Con el apoyo de la
**Oficina de
Santiago**



**GLOBAL
EDUCATION**
MAGAZINE



**UNHCR
ACNUR**
La Agencia de la ONU para los refugiados

Ruth Marjalizo interviews [Richard Forer](#)

A New Perspective on the Israel-Palestine Conflict

“We all play roles in the suffering of others and only an honest intention to discover the history for ourselves can alleviate the suffering”



[Richard Forer](#) with [Anna Baltzer](#) in Jerusalem

Ruth Marjalizo: You were a stalwart follower of Israel during your whole life, but nowadays you are not anymore - or not as much as before. Can you explain to us what made you change your mind?

Richard Forer: As I explain in greater detail in my book, in July 2006 Israel invaded Lebanon in retaliation for a cross-border raid into northern Israel by Hezbollah, the nationalistic Lebanese political/military organization. I fully supported Israel's action, without regard for the consequences to Lebanon's civilian population. Although I was not fully aware of it at the time, the real motivation for my one-sided perspective was *Fear*. Being Jewish, I identified with the Israeli soldiers who had been killed and abducted in the raid by Hezbollah. As a Jew, I identified with all Jews everywhere, who, I believed, were eternal targets of Hezbollah, Hamas and, in my mind, the entire Arab world. Without bothering to do any honest research to confirm my assumptions, I took for granted that this world was pathologically anti-Semitic (I define anti-Semitic as an aversion toward the Jewish religion and its people) and, therefore, a threat to *my* life.

Please note, in particular, two things I just implied: First, I did not indicate any identification with the people of Lebanon, the vast majority of whom were innocent victims of a devastating invasion. Because my identification was limited, in the sense that it did not include all people – and because I saw the Arab world as an enemy of my world – I was unmoved by the displacement of over one million Lebanese and the deaths of hundreds. In other words, my limited identity (in my case as a Jew) functioned as a lens through which I saw the world and it necessarily blinded me to the suffering of the other. In my mind, the other did not warrant the same humanity as did my people. As long as I defined myself as Jewish, my analysis of Israel's behavior was inevitably predetermined. And documented facts were only relevant if they conformed to what I wanted to believe. If they did not conform, they were automatically dismissed.

The second thing I implied was through my reference to “my life.” I could have used the language of my past and said “my *people*,” but what I later discovered, when I became sensitive to the suffering of the other, is that the proclamations I made pertaining to alleged threats to my *people* were not precisely honest. I made use of the phrase “my people” to convince myself that I was not being selfish, that my concern was for my entire family of Jews, but what I was really concerned about was my perceived and personal sense of self, my presumed mortal identity. My concern was narcissistic, egotistical. Information that challenged the beliefs and images that formed a significant part of my identity was interpreted, at an unconscious level, as a mortal threat.

All of us are attached, to greater or lesser degrees, to unexamined beliefs and images and to the identities that arise out of or are reinforced by these beliefs and images. But if our beliefs and images are unfounded, what are the implications for our identity? If, for example, we are brought up to believe that throughout history our people have been innocent victims of anti-Semitism, that because we are Jewish we are victims, we will be compelled to interpret events, such as the Israel-Lebanon War, in a way that preserves that belief.

Nowadays, I find it amazing when Israeli loyalists talk about the suffering of Israelis, who are in the line of rocket attacks from Gaza, without the slightest concern for the far greater suffering of Palestinians who are subjected to infinitely more destructive rockets from Israel, not to mention an economic blockade that has caused immense suffering on every level of existence. Getting back to what made me change my attitude toward Israel, in order to deal with the anxiety that arose as a result of Hezbollah’s provocative action, I started talking with close non-Jewish friends about what I referred to as the Arab world’s hatred toward all Jews. I explained to them that Arabs in general were so consumed with hatred that they were willing to sacrifice their own children to the goal of wiping Israel off

the face of the earth. To my great disappointment, these friends disagreed with me and criticized Israel for its disproportionate use of force and the killing of civilians, both war crimes according to international law. My friends’ inability to understand the existential threat that Jews constantly faced only hardened my stance toward the Arab world and further convinced me that only fellow Jews could understand our people’s suffering. A few days after these conversations, I received an unexpected phone call from a Jewish friend who I had known my entire lifetime. During our two hour conversation, which consisted mostly of me complaining about Arab society, my friend just listened. He did not offer any resistance.



Separation Wall Abu Dis

Occasionally, he disagreed with a few of the “facts” I shared but he was emotionally and intellectually non-judgmental. At the end of the call he suggested that I look into the writings of a couple of Israeli-Jews, who, he said, were well-respected historians. When I hung up the phone I thought to myself, “I can do that. I have never really studied the history of the Arab-Israeli problem. Maybe there is some information that I should be aware of.” So that telephone conversation encouraged me to do something I had never previously thought of doing: to find out for myself what is true and what is false. I then began a long and meticulous study of the history of Israel’s

relationship to the Arab world and, in particular, to Palestinians. What I discovered shocked me. I learned that virtually everything I thought I knew about the history, everything I had been taught from the time I was a child, beliefs I thought were unassailable, were either total fabrications or gross distortions of the actual history.

This remarkable repudiation of what I had taken as sacred triggered what I call a revolution in consciousness, in which my personal and collective identification as a Jew dissolved and was replaced by the understanding/recognition that I was as much Palestinian as Israeli or American, as much Muslim or Christian as Jew. Fear was

replaced by compassion and confusion was replaced by clarity. Fear arises with the presumption of a limited identity, or separate self, and colors the way we see the world. It prevents us from seeing the world as it really is. Therefore, confusion always accompanies fear. Compassion, on the other hand, is the ability to stand in the shoes of the other and see from all perspectives. Therefore, clarity always accompanies compassion.

So now, if I define myself at all, I define myself as pro-humanity. That makes me both pro-Palestinian and pro-Israeli. My support for Palestinian equality is not

because I like Palestinians or dislike Israelis. It is because I believe that all people – not some people – are entitled to the same rights as any other people. If the roles of Palestinians and Israelis were reversed I would be doing exactly what I am doing now, fighting for freedom for the oppressed.

But when we live within the paradigm of *Us against Them*, which is always based upon fear, we become so confused that we cannot conceive that someone who cares about Palestinians could also care about Israelis. We assume that if someone is pro-Palestinian they must also be anti-Israeli. This is the kind of dualistic thinking that is doomed to perpetuate conflict.

RM: You just published a book called [“Breakthrough. Transforming Fear Into Compassion – A New Perspective on the Israel-Palestine Conflict.”](#) Could you kindly explain to us what your new vision contributes to resolving the conflict?

RF: The vast majority of people who would seriously study the history of Israel-Palestine would conclude that the primary issue is land, two peoples competing for one land. And they would acknowledge that the religious and cultural disparagement between the two sides is a consequence of that competition. However, I see Israel-Palestine as primarily a spiritual problem. From my perspective, the root cause of the problem is, as you might deduce from my answer to your first question, the attachment to a limited identity and the beliefs and images that emanate from and reinforce that identity.

The real solution to this problem is for each of us to transform our consciousness from *Us against Them* to tolerance and understanding. Once enough individuals have made that leap in consciousness, society itself will be transformed. So my vision requires each of us to practice what I call – and many of the great spiritual masters of mankind’s collective inheritance call – self-inquiry. We must begin to inquire within. We need to develop a capacity for self-reflection and inquire into our indoctrination, into the beliefs and images we have absorbed through our culture, our parents, our schools, our religions, etc. If we do that we will find that much of what we have taken as fact is simply untrue and is designed to support a certain world view that keeps us imprisoned in this world of separate selves, or egos, that creates, for its own apparent self-preservation, a world of separation, of *Us against Them*. And society needs to educate its members to develop critical thinking skills, to question everything they have been taught.

If each of us takes responsibility for our beliefs and if society teaches us to think for ourselves we will be free from the indoctrination that favors one group and demonizes another. We will be freed from our life-negating enemy images. We will no longer unconsciously

superimpose these images onto the world and then assume that the world we see is reality. Then we will no longer scapegoat particular others as being solely responsible for the state of our world. Our interpretations of our religious teachings will also be transformed. We will see that the objective of every true religion is to transcend the religion itself, to go beyond being a Jew, a Muslim or a Christian to being a human being who is part of an infinite and interconnected mystery that every human being contributes to. The bottom line is that before we can find peace in the world we first must find it within ourselves.

RM: The day after the United Nations voted to give Palestine observer status, Israel announced plans to build a new settlement close to Jerusalem which will further divide the West Bank into two parts and will create a huge problem in the future. What is your opinion about this?

RF: First of all, we have to understand that for every Israeli government since Israel became a state in 1948, peace has been secondary to the acquisition of more land. One only has to read the history as found within Israeli state archives and the writings of Israel’s leaders to come to this obvious conclusion. Benjamin Netanyahu’s announcement that Israel will build in area E-1 and make impossible a contiguous Palestinian state is in line with the objectives of the Jewish only settlement project that began in 1967 with the occupation of the West Bank and Gaza. The Likud platform, Netanyahu’s political party, explicitly rejects a Palestinian state and calls for the Jordan River to be “the permanent eastern border of the State of Israel.”

Year after year we hear Israel claim that it wants peace while it continues to make peace impossible. Seizing Palestinian land, throwing Palestinians out of villages they have lived in for generations, stealing their water, destroying their olive orchards, restricting their movement and their access to education and medical care, allowing settler fanatics to terrorize women and children while the army looks on with approval are not the actions of a country that is interested in peace. Nor would a country interested in peace declare that Jerusalem is and must be the “undivided” capital of a Jewish state. All of Israel’s

leaders know that any Palestinian leader who would surrender a right to East Jerusalem would become a pariah throughout the Muslim world. Most of the world is upset with Israel’s treatment of its non-Jewish inhabitants, but its immoral and illegal abuse of non-Jews will not stop until the United States government finds the courage to stand up to Israel’s powerful lobby and put justice ahead of the prejudice that enables and encourages the abuse.

RM: Thousands of Palestinians have died since 1948; five million live as refugees... most people around the world see Netanyahu with the same eyes that they used to see Hitler because actually, he is doing the same things Hitler did. Do you think Israel’s colonization of Palestinian territory will end any day?

RF: I would not go so far as to say that Israel is doing the same thing to Palestinians as Hitler did to the Jews. There are no extermination chambers and, as far as I know, no plans to warehouse and murder Palestinian men, women and children. However, I do not want to minimize the hatred many Israeli politicians and religious leaders, not to mention soldiers and settlers (colonizers), routinely express toward Palestinians. When a rabbi writes a book, endorsed by other rabbis and barely criticized by Israel’s government, that claims the Torah allows for the killing of Palestinian infants because they will grow up to be “terrorists,” I can only conclude that segments of Israeli society have fallen to a level of inhumanity that is a threat not only to Palestinians but to the integrity of Judaism itself. Briefly, I want to say that I do not condone Palestinian violence toward Israel, but it has to be understood within the context of the Occupation. The fact is that Palestinian resistance has mostly taken the form of nonviolence. However, Israel has so delegitimized Mahmoud Abbas and his Fatah party and their attempts to nonviolently come to a peace agreement with Israel, not to mention deported, arrested and assassinated over decades many of the leaders of Palestinian nonviolence that one has to consider the possibility that Israel is more comfortable with violence than with nonviolence. Certainly, Israel can more easily divert the world’s attention from its colonization of Palestinian land towards Palestinian violence.

Regarding Israel’s colonization, at some point either the world, with the United States in the decisive role, will sanction Israel like it sanctioned South Africa and force the colonization to end or Israel will complete its ethnic cleansing of Palestinians to the extent it deems necessary to fulfill the Zionist dream of a Greater Israel; and the Palestinians will be left with a few cities and small pockets, or Bantustans, that will be separated from other Palestinian areas. And the world will hold up its hands and say that it is too late to do anything about it.

RM: The last ‘war’ between Israel and Gaza ended about one month ago (November 22). It all started when an Israeli air strike killed Hamas military chief Ahmed Jabari. Nevertheless, International Media said a rocket launched by Hamas started the war. What is your opinion about International Media?

RF: I was part of a human rights delegation, sponsored by InterFaith Peace Builders, which visited Gaza from November 5 to November 11. On November 8, Israeli artillery fire killed thirteen year old Hamid Abu Daqqa while he was playing soccer with his friends in front of his house in the village of Abassan Kabira. The next day, our delegation went to the boy’s funeral. We met with his family and with his friends who witnessed the killing. We went to the boy’s house and saw exactly where he was shot. Abassan Kabira is about one and-a-half kilometers from the border with Israel. Israel has created a buffer zone that is supposed to extend three-hundred meters into Gaza where only Israeli Occupation forces are allowed to enter. However, Israeli soldiers sometimes enforce the buffer zone up to a kilometer away. Furthermore, prior to the “war” Israeli tanks entered Gaza on average six days a week. When the tanks enter, Israeli soldiers begin shooting indiscriminately. A woman I met in Abassan village asked me a rhetorical question: “Do you sleep with your shoes on?” Gazans who live close to the border are terrorized almost every day by Israeli soldiers. They sleep with their shoes on so they can get up out of bed at a moment’s notice and run to areas that provide them with greater safety.

International media that claims the war was started when Hamas shot a rocket into Israel are irresponsible. The war started with Israel’s occupation that began over forty-five years ago. It started when Israel killed a boy who was playing soccer with his friends, something millions of boys do every day all over the world. And it started when Israel violated a two day old truce by killing Jabari, who had agreed to a longer term truce.

If international media wanted to provide their readers with real and useful information, they could report on a joint statistical analysis performed by the University of Tel Aviv, MIT and a Harvard graduate student that demonstrates that 79% of all ceasefires were violated by Israel, 8% by Palestinians and 13% by both sides on the same day; and that of twenty-five ceasefires lasting longer than a week Israel violated twenty-four; and that Israel violated all fourteen ceasefires that lasted longer than nine days.

RM: How do you perceive the ideological bent of the news and what do interests obey?

RF: In the United States, the mainstream news favors the Israeli government perspective. Actually, perspective is not the most accurate word. Propaganda would be more appropriate. One example is the constant reference to rocket attacks into Israel from Gaza. There is nothing inherently wrong with reporting on such incidents, but what is egregious is that little or no mention is ever made of the fact that rocket attacks into Gaza from Israel are far more lethal and far more numerous. According to Israel’s Intelligence and Terrorism Information Center, from 2000 through 2008 Palestinian groups fired a total of 8,088 mortars and rockets into Israel. Contrast that figure with the nearly 8,000 rockets and mortars Israel launched into Gaza in the nine months between September 2005 and June 2006.

Most American journalists use language that has been cultivated for many years and favors the Israeli side. For example, Israelis who shoot at and kill Palestinians are *soldiers* but Palestinians who shoot at Israelis are *terrorists*.

When the government of Israel attacks a Palestinian village it is defending itself in the name of *security*, but when Palestinian groups shoot projectiles into Israel they are *terrorizing* an innocent population. Critics of illegal Israeli policy toward Palestinians want to *delegitimize* the Jewish state but Israeli behavior that brings on the criticism is not seen as delegitimizing the prospects for peace. And as I said earlier, people who care about the rights of Palestinians are labeled *anti-Israeli*, whereas people, especially U.S. Congressmen, who enable Israel’s daily violations of international law, are *friends* of Israel who simply want peace between the two sides.

RM: Have you ever planned to return to Israel, the West Bank and Gaza to do some type of activity?

RF: Currently I do not have plans, but I expect to return in the near future. I will go anywhere I think my message can educate and bring a measure of clarity to people. Peace through internal transformation is the heart of my message. And this transformation can take place much more easily when people make themselves available to hear the truth, even when the truth is not congruent with the beliefs and images that constitute their indoctrination.

RM: Thank you so much to Richard Forer for being with us while you are very busy in this period and share with us your thoughts; our readers will really appreciate it and wish you all the best.

RF: Thank you for the opportunity to share my thoughts with your readers.

Be in contact with Mr. Forer:

E-mail: richforer@gmail.com

Home Page: <http://www.richardforer.com/>

Facebook: <http://www.facebook.com/richforer?sk=wall>

Twitter: <https://twitter.com/#!/RichFore>



A RACE TO THE FUTURE

Woroud Sawalha is a Palestinian Olympic Athlete. She is one of two runners, along with *Bahaa Al Farra*, among the five athletes who represented Palestine in the 2012 Olympics in London. She competed in the women's 800m, placing 8th in her heat. She was also flag-bearer at the closing ceremony. Because Palestine does not have training facilities, she often travelled to Qatar, Egypt, and Jordan for training, to prepare for the Olympics Games.



Ruth Marjalizo with Woroud Sawalha

Ruth Marjalizo: Hello everybody from Nablus, West Bank. Today, I am going to interview Woroud Sawalha. As you might know, she was the first female representing Palestine in the London Olympic Games 2012. Assalamu 'alaikum Woroud, thank you so much for being with us while you are busy with your exams. How are they going on? We hope you are doing well.

Woroud Sawalha: I have done my exams well, thank God.

RM: You were not the first Arabic woman participant in Olympic Games, but you were the first woman who represented Palestine in Olympic Games. Do you want to share your experience with us?

WS: Palestinians were so proud of me to represent my nation and Islam in such a good way.

RM: How do you think that it was the impact into the people when they saw you running in hijab?

WS: Nevertheless, it was something new for the world when they saw a woman running and playing wearing hijab, because the participation of a woman wearing hijab was rare in international sports games.

RM: How they behaved you for putting on hijab?

WS: Even though I knew that wearing a hijab might have had a negative effect on my performance, wearing it stemmed from an internal desire and did not discourage me of wearing it and participate freely in front of the world.

RM: What value or what does sport mean to you as a woman?

WS: Sports for me is my world that I use to make my dreams come true; those dreams that one day would possibly become real despite the harsh circumstances that we Palestinians live through.

RM: What did you want to transmit? Did you want to send a message to the people around the world or to the Palestinian girls?

WS: My participation wasn't personal but it was a wish that came true to send a message to all girls who love sports; and especially the ones who wear hijab that you could make the impossible if you break your own limits. I hope to be an example to follow for many Palestinian girls.

RM: I think the education is a mainstay of society. According to Palestinian Central Bureau of Statistics (PCBS), there were 116,703 illiterate individuals aged (15 + years) in 2011. The illiteracy rate varies considerably between the sexes: 2.1% for males compared to 7.4% for females. The percentage of students in West Bank is high, 85.5%, but only 12.8% go to the University. What do you think about the education in West Bank? How it works here?

WS: Education has a high percentage in West Bank compared with other countries, but the quality of education is still relatively low because higher education and many majors need by the local community aren't available in Palestine and many of educated people and elites and innovative minds leave to work and study abroad and only a few of them comes back.

However, there is an evolution compared to previous years, there are new innovations on many different levels.

But speaking about sports, it has been deteriorating that there is a huge negligence in many sport games that are important for practicing and should come first when teaching in school and that's referred for many reasons and it's not a human resources problem but it's a financial and administrative problem.

RM: In your country, people have to apply for a loan in order to study at University. Obviously, in a country where the basic wage is so low and studying at the University is so expensive, there are no so many chances. How do you believe that affects the society in a cultural level?

WS: Palestine has many poor families. The minimum wage is low and school and higher education tuition fees are high; which plays a huge role. It has a negative reflection on our education and it affects both society and behavior.

There is a good example that applies to me, except for my academic excellence I would have had a huge set back at the university or not studying at all, but through the academic scholarship I'm in my major now, because my father has my other five sisters to teach and he can't teach us all.

Most Palestinian families tend to get their daughters married so that the husband would pay his wife's education expenses; some people just stop their education and start learning how to make handmade crafts; many others just send half of their children to school and the rest stay without education and that's the reality that Palestinian families live.

RM: I know that you have to pay taxes to West bank and also to Israel. How do you feel the political situation right now?

WS: Regarding the political conditions that Palestinians live I wish that it'll get better and there will be an independent Palestinian country, hoping it'll make better and livable economical conditions for people, these things that now are controlled by the occupation which is the reason of all the disasters we live through.

RM: What do you think about the globalization? How does globalization affect Palestine?

WS: There are many negative effects and loss of privacy, though there are many positive aspects especially connecting with the world.

RM: Actually, you are studying in Nablus at An Najah University. Nablus is a conservative city. How much is important the religion for you? What about your city?

WS: Religion is my relation with God and the opinions of others are irrelative and unimportant for me regarding this.

RM: UNRWA (The United Nations Relief and Works Agency) is the agency for Palestinian refugees. Did you hear about them? Do you feel that they are helping you?

WS: Yes, I've heard about the UNRWA and they provide many help for Palestinian families. Yes, it does provide help and support but these aids are the right of the refugee deprived Palestinian people and you can't call it aids because it's their stolen rights.

RM: The majority of Palestinians are living in poverty about 25.8% in 2011. Similarly, about 12.9% of Individuals were living below the deep poverty line in 2011. Sadly, until our global society breaks down and total reformation occurs this will continue to be a world problem. The Palestinian Central Bureau of Statistics holds that 57% of employees in Palestine live below the poverty line. What do you think is the problem in Palestine?

WS: I believe that the main reason of poorness and the high percentage of people living below the poverty line goes back most importantly to state policy, the unfair distribution of estates and the huge differences in the proportion of salaries of the government staff and the priorities go to those in higher positions on the expense of the rest of the nation or most of them.

RM: Recently, you have been in Egypt picking a prize up, could you explain to us why you received it?

WS: I was invited to Egypt in the Arab Youth Forum distinctive which is held every year in one of the Arab countries to encourage Arab youth to excellence, received a certificate from the Forum for Excellence in the field of sports at the level of Palestine for the year 2012.

RM: The 29th of November will be a date nobody will forget. Palestine got recognition as a state in the United Nations. Do you think that is going to help you?

WS: Palestine as an observer state is very important recognition for Palestinians diplomatically. It will be a very important step to gain the independence in the future, which is the goal we seek.

We will have the right to hold the Zionists for their crimes against Palestinians. But the question here is whether countries in the United Nations will be with the oppressed or whether it will remain supportive of the Zionists...

RM: Thank you so much for the interview. We wish you all the best in your career, and we hope West Bank will improve further.

WS: Thanks to my friend Ruth for your huge interest in these matters that needs to go under the world wide spotlights and to be discussed to come out with better results and circumstances.

Métamorphose radicale de l'éducation pour l'humanité



La crise économique survenue en 2008 a conduit des millions de personnes à travers le monde vers des conditions de vie précaires qui les amènent à vivre en dessous de la ligne de pauvreté, obérant l'avenir de leurs enfants, et augmentant ainsi le nombre de personnes qui se trouvent déjà dans une situation de grande pauvreté avant le début de la crise. Mais ceci n'est pas quelque chose de nouveau. Pendant toute notre histoire comme humanité, nous avons permis qu'une grande partie de la population mondiale franchisse le seuil de pauvreté qui fait que des millions de personnes n'ont pas accès à la couverture de leurs besoins essentiels (eau potable, produits de première nécessité) ni même aux soins de santé primaires. La violence n'est pas seulement des agressions physiques, mais aussi c'est enlever la dignité aux êtres humains n'ayant pas des moyens de subsistance les plus basiques. Là où l'imposition est remplacée par un processus de dialogue et de partenariats qui nous mèneront à une culture de la paix et de la non-violence. Selon les statistiques de l'ONU, près de 800 millions de personnes manquent d'eau potable et plus de 850 millions de personnes souffrent de sous-nutrition. Une situation humaine gravissime qui cause la mort de 30.000 personnes chaque jour, bien que les raisons mentionnées précédemment soient évitables.

Du point de vue pédagogique, nous sommes convaincus que l'éducation est la structure qui permettra aux futurs citoyens de se former et donc, celle qui les aidera à façonner leurs valeurs, compétences et capacités au sein de la société. Alors nous devrions nous arrêter et réfléchir sur le modèle éducatif que nous proposons actuellement lorsque la pauvreté s'étend chaque année de plus en plus parmi les habitants du monde. Nous continuons à être fier de l'éducation pour le développement de l'humanité, mais pour ceci il est nécessaire d'entreprendre une attitude analytique de la situation, comprendre les erreurs et travailler pour établir des systèmes éducatifs en faveur d'un développement humain comme priorité.

Nous considérons que l'éducation actuelle est obsolète car celle-ci compare le processus éducatif à une opération économique. En calculant les coûts et les bénéfices, en cherchant l'efficacité économique et en oubliant le fait que les «matériaux» avec lesquels nous travaillons sont des personnes, personnes comme êtres historiques, uniques et extraordinaires. Par conséquent, la planification d'un processus éducatif qui ne considère pas les caractéristiques individuelles et sociales des élèves ainsi que le contexte éducatif, manque de cohérence. L'homogénéisation des apprentissages au moyen d'un outil tel que le manuel scolaire qui soumet l'ensemble des élèves au même rythme et style d'enseignement, est

absurde. Et la logique est encore absente lorsque nous continuons à donner des sujets atomisés sans chercher les rapports inhérentes à d'autres sujets. Ceci n'est qu'une taupinière dans la grande montagne des critiques multidirectionnelles qui existent dans l'environnement scolaire et qui mettent en évidence le mécontentement général face au système éducatif actuel.

À notre avis, devrait initier un processus de métamorphose radicale visant à établir des systèmes éducatifs dans lesquels les seuls protagonistes soient les étudiants et pas les marchés ; des systèmes éducatifs dont l'éducation (et pas l'économie) soit la clé de voûte du développement humain) et pas économique; des systèmes qui favorisent la coopération au lieu de la compétition, proposant un enseignement complexe et multidisciplinaire plutôt que l'enseignement atomisé imposé aujourd'hui et où l'imposition est remplacée par un processus de dialogue et de partenariats qui nous mèneront à une culture de la paix et de la non-violence. En définitive, des systèmes éducatifs où l'éducation soit au service de l'humanité afin d'éradiquer la misère et la violence dans le monde et entrer ainsi dans une nouvelle période de splendeur humain.

Une métamorphose radicale entendue comme un changement profond dans la philosophie et épistémologie éducative. Un changement qui situe l'éducation à l'avant-garde de la justice sociale, qui s'oriente vers la culture de la paix et de la non-violence et qui promeut le développement humain tant au niveau national qu'international, car nous comprenons que les frontières ne devraient pas devenir des barrières qui empêchent ce développement et donc, l'éradication de la pauvreté et la terreur touchant des millions de personnes. Nous constituons l'humanité entre tous et nous devons lutter contre ces malaises, en espérant qu'un jour nous pourrions étudier les guerres, la famine ou la pauvreté comme des faits historiques passés. Nous sommes des personnes rationnelles, alors est-il rationnel de laisser mourir des millions de personnes à cause des besoins si basiques?

José María Barroso Tristán

Secrétaire d'Alternatives Education



Metamorfosis radical educativa para una situación humana radical



La crisis económica que empezó por el 2008 ha arrastrado a millones de personas en el mundo hacia una situación de precariedad y miseria laboral que los ha empujado a atravesar la línea de la pobreza, condicionando con ello el futuro de sus hijos, y sumándose a los ya millones de personas que se encontraban en situación de pobreza antes de que estallase la crisis. Pero esto no es algo nuevo, durante toda nuestra historia como humanidad hemos permitido que exista una gran parte de la población mundial viviendo bajo ese umbral que hace que millones de personas carezcan de agua potable, alimentos básicos o una sanidad mínima que evite muertes por falta de atención primaria. La violencia no solo se encuentra en las agresiones físicas, el arrancar la dignidad a seres humanos que carecen de los elementos más básicos para la subsistencia, eso, también es violencia. Cerca de 800 millones de personas carecen de agua potable y más de 850 millones personas se encuentran subnutridas en el mundo, según las estadísticas de las Naciones Unidas. Una situación humana radical que entre ambos motivos deja (porque se podría evitar) morir a 30.000 personas diarias.

Desde el ámbito social en general, y el educativo en específico, se tiene la firme convicción de que la educación es la estructura en la que se forman los futuros ciudadanos, y por ende, la que configurará los valores, competencias y capacidades que prevalecerán en la sociedad. Entonces deberíamos pararnos y reflexionar sobre qué tipo de educación estamos proporcionando cuando la pobreza se extiende cada año más entre los pobladores de nuestro mundo. Seguimos confiando en la educación para el desarrollo de la humanidad, pero para ello es necesario emprender una actitud analítica de la situación, comprender los errores y trabajar para establecer sistemas educativos que persigan el desarrollo humano de forma inexorable.

Consideramos que la educación actual se encuentra obsoleta al tratar el proceso educativo como si de una operación económica se tratase. Calculando costes y beneficios, buscando la eficiencia económica y olvidando que los “materiales” con los que trabajamos son personas, personas como seres históricos, únicos e irrepetibles. Por tanto, carece de sentido planificar el proceso educativo ignorando las características individuales y sociales del contexto educativo en el que se realiza el aprendizaje; es absurdo pretender homogeneizar los aprendizajes tras un material como el libro de texto que trata a todo el alumnado como si tuviesen los mismos ritmos y estilos de aprendizaje; y la lógica se sigue ausentando cuando en un mundo tan interrelacionado continuamos impartiendo materias atomizadas sin buscar las

relaciones inherentes a otras materias. Esto es solo un grano de arena en la gran montaña de críticas multidireccionales que existen sobre la educación por parte de estudiantes, educadores y sociedad, que evidencia el descontento generalizado ante el actual estado de la educación.

Desde nuestro punto, de vista la educación debe emprender un proceso de metamorfosis radical que sea enfocado a establecer sistemas educativos donde los auténticos protagonistas sean los estudiantes y no los mercados; donde la finalidad de la educación sea el desarrollo humano global antes que el económico; donde se fomente la cooperación antes que la competición; donde los conocimientos sean complejos y multidisciplinares apartándose de la atomización impuesta hasta hoy día; donde la imposición sea sustituida por procesos de diálogo y alianzas que nos lleven a una cultura de Paz y No-Violencia ; en definitiva, donde la educación este al servicio de la humanidad y su desarrollo para perseguir la erradicación de la miseria en nuestro mundo y que comience un nuevo periodo de esplendor humano donde la miseria y la violencia sea observada como un hecho histórico pasado, y que nunca volverá.

Una metamorfosis radical entendida como un profundo cambio en la filosofía y epistemología educativa. Un cambio que establezca a la educación a la vanguardia de la justicia social, que avance hacia una Cultura de Paz y No-Violencia y que persiga el desarrollo humano tanto a nivel nacional como internacional, ya que entendemos que las fronteras no deben ser muros para perseguir un desarrollo humano global que permita erradicar las condiciones de pobreza y terror que recaen sobre millones de personas. La humanidad la formamos entre todos y contra sus males debemos luchar para que llegue el día en el que las guerras, el hambre y la pobreza sean estudiados como un hecho histórico pasado. Somos personas racionales, ¿Pero es racional dejar morir a millones de personas por elementos tan básicos?

José María Barroso Tristán

Secretario de Alternativas Educativas



Research Papers

Millennium Development Goals

Pachamama: una iniciativa de educación para la paz.

M^a Carmen y Miguel Ángel Moreno Luna

Global Forum & Bangladesh: The Situation and Obligations of Bangladesh Migrants

Sheikh Nasir Ahmed

Los Pilares de la Educación y la Interculturalidad.

Mónica Moya López

De Madres de Soacha a sujetas políticas: Capacidad de agencia ante la impunidad en Colombia

Rocío Mateo Medina

Esperanto kaj neperforto

Javier Alcalde



Global Education

Raising Awareness of Global Education Amongst Young People *Okafor Akachukwu*

Educación para el Desarrollo y Animación Sociocultural: un enfoque desde la participación comunitaria. *Itahisa Pérez-Pérez*

Una Esperanza en Medio del Conflicto. *Karen Nathalia Cerón Steevens*

Entre planejamento e execução: atividades de Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos brasileiros. *Valdir Lamim-Guedes, Pedro Luiz Teixeira de Camargo e Cidnei Marschalk*

Peacebuilding and Trauma Transformation. *Cvijeta Novakovic*

Transversal Studies

Anticoncepção de Ensino de Filosofia para a Educação Básica Global: a Aprendizagem Filosófica Dialógica Transdisciplinar

Dante Augusto Galeffi

The Peace Process Will Not be Tweeted

Mónica Curca

El Ecoturismo como herramienta para mejorar la Educación Ambiental: el caso de la República Dominicana

Francisco Orgaz Agüera

The Life Vest Inside™ Kindness Curriculum

Lydia Criss Mays

La evaluación del impacto de la formación en los trabajadores

Fátima Romera Hiniesta

SECTION I

Millennium Development Goals

DESVENTURAS DE un Mondo difficile

CAPITULO 1
"MONDO DIFFICILE
NECESITA AYUDA"
DAR



Why is petrol bad for the environment of “Mondo Difficile”?

Pachamama: una iniciativa de educación para la paz



Resumen: Pachamama es un término que en lengua Quechua quiere decir Madre Tierra, una divinidad que representa a la Tierra, pero no sólo la tierra geológica o la naturaleza; es todo en su conjunto. Y siguiendo esa concepción de conjunto, Pachamama busca hacer comprender a los más pequeños la importancia de respetar nuestro entorno y a las demás personas, promoviendo para ello el conocimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) e inculcando a los niños y niñas la necesidad de trabajar por ellos. Pachamama promueve la colaboración entre niños y niñas de distintas partes del mundo para que puedan expresar sus formas de ver el mundo y la sociedad en la que viven, y puedan encontrar caminos de cooperación, superando las barreras geográficas a través de un trabajo online. Siendo el detonante de todo esto el trabajo en pro de los ODM. De esta forma, niños y niñas aprenden a buscar y poner en práctica estrategias comunes de aceptación y respeto por el otro, su cultura, su religión y su forma de ver el mundo. En esta iniciativa trabajan actualmente niños y niñas de 7 a 12 años de Argentina, Bolivia, Colombia, España, Guatemala, México y Marruecos. Pachamama no es un proyecto puntual sino que se enmarca en una línea de trabajo de educación para la paz que comenzó en 2010 con el proyecto Radiominiatura, y la mayoría de los niños del actual proyecto ya han trabajado en Radiominiatura. Decidimos trabajar con niños de esas edades tan tempranas porque la evolución infantil de esta etapa se aleja progresivamente del egocentrismo de etapas anteriores y va dejando paso a una etapa de socialización. Los niños comienzan a descubrir que son miembros de una sociedad y eso hace que cobre mayor sentido la colaboración y el trabajo en grupo. Por lo tanto, creemos que éste es el momento más importante para empezar a trabajar sobre las ideas maestras que mueven este proyecto. Partimos de una metodología activa y participativa, en la que los participantes son los protagonistas en todo el proceso de creación, fomentando el trabajo en equipo y potenciado la organización y la responsabilidad. Todo el trabajo se organiza en torno a talleres de audio y video, la elaboración de una revista y la creación y gestión de un blog que nos permite la participación de todos y abrir el proyecto al resto de la sociedad.

Palabras clave: Educación, Intercultural, Niños, Cooperación, Aceptación.



Mª Carmen Moreno Luna

Diplomada en Magisterio de Educación Infantil. Cofundadora del la Asociación Juvenil Acción Solidaria para el Cambio Social

e-mail: carmenmluna@hotmail.com

Pachamama: An Education Initiative for Peace

Abstract: Pachamama is a word taken from Quechua language. It means Mother Earth, a deity symbolizing the Earth. But not only the geological earth nor nature: it symbolizes everything as a whole. Keeping in mind that idea, Pachamama goes after the children understanding for the importance to take care of our environment and of any other other person. The way for it is promoting the knowledge of the Millennium Development Goals (MDG) and filling the children's minds with the need to work for achieving them. Pachamama promotes collaboration between boys and girls from different parts of the world so they can show their particular point of view, the society they live in, so they can find a way for collaboration, overcoming geographical barriers through an online work. The trigger of all this is working for MDG achievement. Children learn and put in practice, in this way, common strategies for acceptance and respect for the others, their culture, religion and their different points of view. Nowadays, boys and girls aged 7 to 12 are working in this initiative. They are from Argentina, Bolivia, Colombia, Spain, Guatemala, Mexico and Morocco. Pachamama is not an isolated work, but framed in a course of education for peace which began in 2010 with the Project Radiominiatura. Most of the children in the nowadays project have already worked in Radiominiatura. We decided to work with such younger children because their development at this stage is progressively moving away from the characteristic egocentrism from earlier stages and gives way to a socializing stage. Children discover that they are members of a society. So the teamwork and collaborative tasks are reinforced. For this reason, we think this is the most important moment to start working with the main ideas guiding this project. We start from an active and participative methodology where the participants are the protagonists through all the creative process, encouraging teamwork and promoting organization and responsibility. All the tasks goes around audio and video workshops, the production of a journal and the creation and management of an online blog. This procedure allows the involvement of everybody and opens new channels to the rest of the people.

Keywords: Education, Intercultural, Children, Cooperation, Acceptance.



Miguel Ángel Moreno Luna

Estudiante de Educación Social, miembro del Colectivo Docente Internacional de Innovación y Praxis Educativa INNOVAGOGIA. Cofundador del la Asociación Juvenil Acción Solidaria para el Cambio Social.

e-mail: mamorlun@alu.upo.es

Introducción

La dinámica de nuestro mundo y, muy especialmente, la visión segada que muchas veces nos ofrecen los medios de comunicación, a los que se ha unido Internet, que es prácticamente incontrolable, potencia el miedo a lo desconocido, a lo extraño, al diferente. Esto hace que nos cerremos sobre nosotros, sobre nuestra cultura particular y veamos a la otra como una amenaza.

Sin embargo, no somos tan diferentes. Es cierto que, en los aspectos exteriores, nuestras culturas se muestran diferentes unas de otras, pero no tanto las personas, que, en el fondo, tenemos los mismos problemas y nos emocionamos por las mismas cosas.

Desde el mundo educativo podemos aprovechar las mismas estrategias que usan los medios de comunicación para ofrecer una perspectiva diferente del mundo y darnos cuenta que es mucho más lo que nos une que lo que nos separa. La historia de conquistas y guerras que no terminan nunca, también ayuda a ese sentimiento de miedo al diferente, del que hemos hablado, y lo retroalimenta hasta hacerlo llegar a la paranoia, al miedo sin sentido. Pero, si somos capaces de superar esos miedos y aprender a colaborar superando culturas, fronteras y credos, nos daremos cuenta de que no somos tan diferentes, que, en el fondo, compartimos muchas cosas y que ese fondo común puede ser la base para trabajar juntos y comprender y aceptar nuestras formas de ver el mundo.

Los educadores y profesores que trabajamos en este proyecto estamos convencidos de esto. Y creemos que a través de la educación para la paz llegaremos a ese conocimiento mutuo que nos permita una colaboración entre las personas y entre los países, rompiendo el espíritu de competición que nos ha llevado a la situación actual.

Para ello, usamos las nuevas tecnologías y las redes sociales, las ponemos al alcance de los niños y niñas que trabajan en el proyecto de forma controlada, para desarrollar una estrategia común de educación.

La Iniciativa Pachamama es un proceso continuo de educación para la Paz que comenzó en octubre de 2010 y que se concreta en iniciativas o proyectos concretos que van desarrollando este proceso educativo y que nos permite mantener una tensión adecuada en los más pequeños, a los que además se les ofrece un horizonte más concreto. Así, entre 2010 y 2011 se desarrolló el proyecto *Radiominiatura: un mundo para compartir* y en enero de 2012 comenzó *Pachamama: Los niños y los Objetivos del Milenio*.

Pachamama trabaja sobre lo que nos une, que es el auténtico camino para una paz duradera con la que construir una solidaridad real, basada en el conocimiento del otro y en el respeto mutuo. Esta iniciativa asume nuestra responsabilidad y actúa desde las bases de nuestra sociedad, los niños, ya que serán los futuros constructores de nuestras sociedades y en

ellos recaerá la responsabilidad de cuidar nuestro planeta y hacer de él un mundo habitable y justo para todas las personas independientemente de su origen, cultura, lengua, raza o creencia.

En este artículo, a fin de ser concretos, hablaremos del último proyecto de esta iniciativa, ya que, en el fondo, los objetivos, metodología y procedimientos de trabajo son los mismos.

Metodología

Mantener la tensión necesaria en los niños y niñas participantes nos obligaba a objetivos a no muy largo plazo. Por ello, decidimos dividir este proceso de educación para la paz en proyectos más concretos en los que los niños y niñas pudiesen ver una meta final.

Pretendemos que este proceso sea continuo, abierto y sostenible en el tiempo, de ahí que estos proyectos se vayan conectando unos con otros, y en todos ellos los niños son y se sienten los protagonistas, estableciendo lazos con sus compañeros de otros lugares.

Como ya se ha dicho este proceso se inició en 2010 con *Radiominiatura: un mundo para compartir* y ahora continúa con *Pachamama: los niños y los Objetivos del Milenio* que durará hasta diciembre de 2013, fecha en la que se iniciará el siguiente.

Partimos de una metodología activa y participativa, en la que los niños son los protagonistas en todo el proceso de creación, fomentando el trabajo en equipo y potenciado su responsabilidad. Se fomentan las discusiones grupales sobre los temas a tratar, donde cada participante desarrolla brevemente un tema de interés que pueda convertirse en un tema de interés general aceptado por todos.

La metodología de trabajo es similar en todo el proceso educativo que se inició en 2010, pero por operatividad vamos a centrarnos en el proceso concreto que se está llevando a cabo en *Pachamama: los niños y los Objetivos del Milenio* por ser este el proyecto en desarrollo.

En este último, en sesiones previas, se trabaja sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), qué son, cómo conseguirlos, qué hacer... Después, una vez se conocen los ODM, motivamos a los niños para buscar caminos concretos para la realización de esos objetivos desde su realidad particular, desde su entorno concreto, adaptándolo a la realidad de cada país participante.

El rol del educador, en esta faceta, es la de animador, la de favorecedor del proceso creador, sin coartar ni forzar ideas. Es un facilitador de la función creativa de los niños y niñas, respetando en todo momento su personalidad particular, así como su proceso

madurativo. El siguiente paso, es la puesta en marcha de talleres y actividades concretas que permiten la realización de las ideas propuestas por los niños.

Finalmente, el trabajo realizado en los talleres es difundido a través de las redes sociales y de un blog (figura 1) creado al efecto <http://pachamamaodm.blogspot.com.es/>, que ofrece una plataforma para el debate y la participación abierta al resto de la sociedad.



Figura 1. <http://pachamamaodm.blogspot.com.es/>

Este proyecto es un proceso *abierto y flexible*, que nos permite modificar sus recorridos en función de los cambios que se vayan produciendo al ponerse en práctica las actividades previstas.

Selección de los participantes

En esta iniciativa trabajan actualmente niños y niñas de 7 a 12 años de siete países, concretamente de Argentina, Bolivia, Colombia, España, Guatemala, México y Marruecos y, puntualmente, también colabora la Escuela primaria Ana Höch de Berlín. La decisión de trabajar con esas edades vino motivada por la propia evolución en la socialización que se produce en los niños en esta etapa, que pensamos que era la idónea para trabajar la idea.

Más concretamente, esta iniciativa hunde sus raíces en trágicos sucesos, los atentados terroristas de 11 de septiembre de 2011 en Estados Unidos y los del 11 de marzo de 2004 en Madrid. A partir de esos hechos y del tratamiento que ofrecieron los medios de comunicación del mundo occidental y el musulmán como entes antagónicos e incluso enemigos, dos educadores amigos, uno de España y otro de Marruecos, que trabajaban con niños comenzaron a rumiar un proyecto que permitiera una visión real de estas realidades, superando el hecho religioso o cultural, para centrarlo en las personas. Nació así un primer proyecto muy concreto que fue la semilla del primero de los proyectos de esta iniciativa.

Posteriormente el profesor de Marruecos, viajó a España para estudiar un master de educación para la paz y, en él, comparte habitación con un educador palestino y otro guatemalteco, que conocieron la iniciativa y se unieron a ella. A partir de ahí, la noticia del proyecto se extendió por las redes sociales y más profesores se unieron a esta iniciativa.

Así pues, la selección de los centros educativos participantes fue un poco fruto de la casualidad y del poder que tienen las redes sociales como motor de proyectos educativos.

Desarrollo de la experiencia

El trabajo de los proyectos que conforman esta iniciativa se estructura por fases. Estas fases permiten organizar mejor el trabajo y secuenciarlo adecuadamente.

- *Fase de preparación (desde octubre de 2011 a enero de 2012)*

Este periodo nos sirvió concretar la idea inicial, nos sirvió también para ir aprendiendo de experiencias previas ya realizadas y ver y solucionar pequeños problemas técnicos y de gestión que nos aparecían. Además, fuimos haciendo pruebas de los talleres, que después propondríamos a los niños para trabajarlos conjuntamente, para ver que problemas podrían presentar y resolverlos antes de empezar la iniciativa.

En esta fase, responsables del proyecto nos reunimos, en diciembre de 2011, con el Primer Teniente Alcalde de Mairena del Aljarafe (Sevilla) para hablarle del proyecto y tener una primera toma de contacto con el Ayuntamiento de la localidad desde la que se coordina esta iniciativa. En esa reunión, se le presentaron las líneas generales del proyecto. El objetivo de esta reunión fue crear sinergias y ver la posibilidad de compartir recursos locales para potenciar los resultados de la iniciativa.

Durante esta fase, también se tienen reuniones con los padres de los niños participantes, a fin de explicarles el proyecto y pedirles su autorización escrita para la participación de sus hijos e hijas en el mismo.

- *Fase de sensibilización (febrero)*

El siguiente paso fue la presentación del proyecto a los niños y niñas participantes.

En esta parte del proyecto, los niños entraron en contacto con los Objetivos de Desarrollo de Milenio (ODM); empezaron a conocerlos y saber cual es la situación de otros niños en otros lugares del planeta, cómo viven, cuáles son sus problemas y sus esperanzas.

Esto se hizo mediante talleres lúdicos. En esta fase las dinámicas fueron la forma de enseñarles qué son los ODM. A través de estos talleres y dinámicas los niños y niñas aprendieron técnicas de reciclado y construyeron los elementos y recursos que después se utilizaron en las siguientes fases del proyecto.

Comenzamos cada sesión con juegos grupales (juegos de presentación, de confianza o simplemente divertidos), que permitieron ir integrando a los niños que venían de diferentes centros educativos. Después, se prepararon unos powerpoint divertidos para explicar a los niños qué son los ODM, finalmente se hacían asambleas donde se discutían sobre si son importantes o no, cómo conseguirlos...

- *Fase de desarrollo (de marzo de 2012 a marzo de 2013)*

El trabajo creativo y de comunicación es un catalizador de esta iniciativa y quisimos con las actividades realizadas aprovechar ese potencial.

En la fase de desarrollo se realizan cuatro actividades principales para aprovechar el potencial creativo de los niños y niñas y favorecer su aprendizaje.

♦ *Radio Pachamama*: como ya hemos dicho hemos pretendido aprovechar las estrategias de los medios de comunicación para dotar a los niños de recursos que les permitan defenderse de su influencia y desarrollar en ellos un pensamiento crítico.

Comenzamos, en la primera sesión de trabajo, dando unas nociones básicas de cómo funciona una radio y qué es una cápsula radiofónica, haciendo con los niños varias pruebas de grabaciones, que después ellos mismos escuchan en las propias sesiones. Esto les sirve para comprobar su trabajo y ver cómo mejorarlo. A partir de ahí se forman dos equipos de trabajo, el de redacción y el de comunicadores, que son rotatorios para favorecer que el trabajo sea compartido por todos los participantes.

En asamblea se concretan las actividades y estrategias que proponen los propios niños para trabajar sobre los ODM, y cómo difundirlos y hacer una labor de sensibilización.

Todas las sesiones de trabajo posteriores comienzan con una reunión del equipo de redacción que elabora los contenidos de la cápsula radiofónica que después graba el equipo de comunicación, encargado de transmitir los mensajes, esto se hace la semana previa a la grabación. Durante esa semana los dos grupos trabajan juntos para desarrollar los contenidos

y el falso directo, es decir la grabación final de su cápsula radiofónica, que se graba cada dos semanas. Cada mes se dedica a un ODM.

Lógicamente todos estos contenidos sobre ODM se adaptan a las edades de los niños para que sean mejor aprendidos y asumidos. Hay que señalar que no es necesario un equipo complicado, con un ordenador portátil y un micrófono es suficiente.

Finalmente se monta el programa que se emite dos veces al mes, colgándose en las redes sociales y en el **blog** creado al efecto para que el programa pueda ser escuchado. Este blog permite además hacer comentarios a los programas y abre el proyecto a la sociedad..

Las sesiones terminan con una pequeña asamblea, de unos 5 a 10 minutos. en la que se habla sobre cómo ha ido el trabajo, qué han sentido y cómo podemos mejorar, estas reuniones nos sirven al mismo tiempo para que los niños se sientan responsables de su trabajo y para un feedback constante sobre el proyecto.

♦ *Pachamama TV*: en este taller se trabaja en la realización de pequeños cortos de sensibilización sobre los ODM, siguiendo la misma filosofía que en la actividad anterior.

La producción cinematográfica requiere de un estrecho trabajo en equipo y eso es fundamental en nuestra iniciativa.

Comenzamos dando unas nociones básicas de cómo funciona una televisión y cómo debe ser un programa televisivo. Hay que tener en cuenta que hoy en día la televisión es punto de referencia obligado en la organización de la vida familiar en muchos países. Está siempre disponible, ofrece su compañía en todas las horas del día. La televisión tiene por tanto un potencial muy importante de influir y de formar y con Pachamama TV hemos querido aprovecharlo. Otra de las líneas de actuación de esta actividad fue la de formar una conciencia crítica en los niños y niñas participantes que les permita alguna defensa ante el constante bombardeo televisivo.

Estos cortos se cuelgan en el blog. Este blog sirve no sólo como medio de difusión sino que proporciona un foro para fomentar el diálogo y debate vivo. Este blog funciona, además, a modo de canal de TV on line.

Cada sesión de trabajo se inicia con las dinámicas grupales y, tras esos minutos, el grupo se reúne en asamblea y entre todos se discute sobre cada ODM y se propone hacer entre todos un guión, con ese guión se hacen unos dibujos que hagan referencia a los que escribe. Esto se hace en la 1ª semana del mes. La 3ª semana se dedica a grabar el audio del corto, terminar los dibujos y hacer unas fotografías de los niños esas imágenes se introducen después en los dibujos. Todos los niños graban audio, realizan dibujos y son los actores en

los cortos. Con los dibujos, las fotografías y el audio se monta finalmente un corto sobre cada uno de los ODM.

En un tercer paso, el blog y trabajo realizado se difunde a través de las redes sociales con objeto de multiplicar el impacto y dar visibilidad al trabajo realizado.

Los talleres de Pachamama radio y de Pachamama TV se alternan semanalmente, de manera que una semana se dedica al primero y la siguiente al segundo. El esquema concreto es: 2ª y 4ª semana Pachamama Radio y 1ª y 3ª Pachamama TV.

♦ *Presentaciones en los centros escolares:* queriendo que sean los propios niños los protagonistas y responsables de esta iniciativa se propuso a los niños participantes que presentaran el proyecto en sus colegios a sus propios compañeros y en otras clases.

La iniciativa fue muy favorablemente acogida tanto por los propios niños como por los centros educativos y se llevó a cabo durante el mes de octubre de 2012.

En estas sesiones, donde se presentaba el proyecto y las actividades y talleres que se realizaban, los niños y niñas participantes presentaban su proyecto con un powerpoint que hicieron en compañía de sus profesores y educadores, que los acompañaron por si les hacía falta una ayuda, pero finalmente demostraron la implicación que tenían y lo bien que conocían su propio proyecto y respondieron a todas las preguntas que sus compañeros formularon.

♦ *Edición de una revista bimensual:* para dar a conocer cómo se va desarrollando el proyecto en cada una de los centros y países participantes, así como las noticias que va generando el proyecto, cada dos meses nos reunimos en asamblea y, como pequeños redactores, los niños y educadores deciden cuales serán los contenidos de su revista, que han llamado PACHAMAMA NEWS.

Esta revista se edita en papel y también se envía en pdf a



Figura 2

numerosas instituciones y particulares que la piden a través de correo electrónico y redes sociales; es un medio muy importante para difundir la iniciativa y para que los propios niños se hagan responsable de su proyecto y asuman la importancia que tiene su trabajo.

• *Fase de evaluación (hasta final del proyecto)*

Tenemos un proceso de evaluación continuo, que nos permite corregir errores y resolver problemas concretos. De esta forma, esta fase se solapa con las distintas fases del proyecto, esa es la razón que no lleve fecha definida.

Para hacer la evaluación tendremos en cuenta dos aspectos:

- El proceso de trabajo
- El resultado de los mismos.

Respecto a los participantes, dado que todo este trabajo se hace voluntariamente, los aspectos en los que nos fijaremos para hacer estas evaluaciones son:

- 1.- Grado de implicación
- 2.- Grado de participación

Los elementos que utilizamos para evaluar son la observación directa de las distintas tareas que se hacen en las sesiones de trabajo previstas, asambleas de grupo tras cada sesión de trabajo y cuestionarios de preguntas abiertas tanto a los niños como a sus familias.

Se contemplaron también dos sesión de evaluación intermedia; estas sesiones en las que participa el grupo de educadores nos permite poner sobre la mesa aquellas cosas que pensamos que pudieran ser mejoradas.

Al final del proyecto tendremos una sesión de evaluación final. Para ésta se pasarán los cuestionarios a las familias y a los niños para que sean ellos los que nos hagan una evaluación, tanto del proyecto en sí, como del trabajo realizado por los educadores. Esto nos permitirá mejorar aquellos aspectos que no se hayan mejorado a lo largo de estos meses, para continuar trabajando en esta línea con la red de centros que formamos esta iniciativa. Ya que ésta no es una iniciativa finalista sino que buscamos continuar este trabajo al concluir la duración oficial de este proyecto.

Materiales y recursos utilizados

Los materiales y espacios necesarios para una realización positiva de este proyecto son: una sala amplia de reuniones con una mesa grande en el centro, otra sala con buena acústica y



buena luz para donde se realizan tanto las grabaciones de radio como los cortos; respecto al material fungible ha sido necesario tanto material de oficina como otros elementos más específicos como cartulinas, colores, papelógrafo o plastilina, materiales estos usados en las dinámicas.

Por otro lado, se utiliza también un ordenador portátil, así como una cámara de video ambos con micrófono.

Respecto al material bibliográfico utilizado, se han tenido en cuenta los siguientes:

Materiales de Educación en valores. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Manos Unidas. 2007. Madrid.

Sólo con tu voz. Guía de acción de la Campaña del Milenio. 2002. Nueva York. The Millennium Campaign.

También se utilizaron las posibilidades que nos ofrece la red; entre esta documentación utilizada destacamos para mayor información:

<http://es.scribd.com/doc/6996500/Manual-de-Dinamicas>

<http://www.educacionsinfronteras.org/files/292652>

http://www.consumer.es/web/es/solidaridad/proyectos_y_campanas/2011/05/04/200451.php

Resultados y conclusiones

Con los resultados obtenidos hasta el momento con las evaluaciones realizadas a lo largo del proceso de la iniciativa Pachamama mostramos seguidamente los resultados más relevantes:

- Respecto a los niños y niñas participantes:

- La mayoría de los niños participantes han tenido una mejora en lectura y escritura.

- Los niños ha adquirido nuevas competencias sociales, necesarias para poder trabajar en grupo y trabajar cooperativamente.

- Al trabajar conjuntamente niños de diferentes confesiones religiosas (católicos, evangélicos y musulmanes), de diferentes países, de diferentes etnias y razas (árabes, negros, blancos, xincas, mulatos, gitanos...) hemos conseguido romper tópicos y prejuicios y se ha desarrollado en todos los participantes una sensación de pertenencia a una gran familia, en la que se tiene presente a la persona, por encima de cualquier otra consideración.

- Otro elemento importante ha sido el comportamiento que ha mejorado notablemente en los grupos.

- Respecto a las familias:

- Las familias se han implicado cada vez más al ver como sus hijos e hijas se implicaban en todas las actividades del proyecto.

Por otro lado, son numerosas las instituciones y entidades que han felicitado y apoyado los proyectos que forman parte de esta iniciativa, entre estas encontramos, a la Presidencia del Gobierno de España, la Alianza de Civilizaciones de la ONU, la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universidad Jaume I, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y la Universidad de Antioquia (Colombia).

Todos estos resultados nos hace pensar que el camino escogido es el correcto, ya que la iniciativa no deja de crecer y extenderse, el trabajo sigue siendo todo voluntario lo que da aún mayor valor al trabajo realizado. Aún no tenemos los resultados definitivos de la experiencia ya que está acabará en el verano de 2013, pero los que conocemos hasta ahora son esperanzadores y nos confirman en nuestra línea de trabajo.

Referencias

Martín-Nieto Ríos, Sonia. Arellano Ayllón, David. Hoyos Santamaría, Eloisa. (2009) *Los Objetivos del Milenio a través del teatro.* Fundación Iberoamericana para el Desarrollo. Castilla-La Mancha.

Segovia Aguilar, Blas. *El comic: comunicación e imagen.* (1999). Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. VVAA. (2009). Burbujas de Ilusión. Sevilla. Diputación de Sevilla.

VVAA. (2007). *Materiales de Educación en valores. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio.* Manos Unidas. Madrid.

VVAA. (2002). *Sólo con tu voz. Guía de acción de la Campaña del Milenio.* Nueva York. The Millennium Campaign.

Global Forum & Bangladesh: The Situation and Obligations of Bangladesh Migrants

Abstract: With an area of 147,570 square km, Bangladesh is overpopulated with 140 million people. Less than half of its population is said to live below poverty level. A high rate of unemployment and the demand for foreign exchange has led to government policies to promote migration of workers to labor deficit countries. But we think with importance that Migrant worker issues are most important for our social, economical, education & development

Key words: Bangladesh, Poverty, Government Policies, Migration, Social Development, Economic Development, Education.



Sheikh Nasir Ahmed

Graduat, University of Rajshahi, Bangladesh

e-mail: sheikhnasirahmed@gmail.com

Number and destinations of Bangladeshi migrant workers:

Bureau of Manpower, Employment and Training (BMET) Bangladesh records show that from 1976 where Bangladeshi overseas worker was 6087 (Six thousands eighty seven), whereas in present in 2006 according to the records of BMET it reached 377591 (Three Lakhs seventy Seven Five Hundred Ninety one). During this precarious process, migrants encounter risks and challenge, including fraud and deception by recruiters and abuse, exploitation and physical and sexual intimidation from employers in host countries. Currently Bangladeshi workers are migrating to more than 100 countries. Between 2002 and 2006, an average of 275000 Bangladeshi workers left the country for temporary overseas employment. The number rose to 377591 in 2006.

But in these migrant worker there have only 1.05 are documented (with legal papers) and rest of them in GCC countries (e.g. in Saudi Arabia, Bahrain, United Arab Emirates, Oman, Qatar, Kuwait). Besides these GCC countries, Bangladeshi's are working now in Korea, Laos, Brunei, Libya, Malaysia, Mauritania, Singapore, and Japan. In Bangladesh, female migrant constitute only 1% up to 2004. After 2004 type of trend is changed and achieved about 5%.

According to the record of BMET in 2000 Bangladeshi migrants sent remittance to Bangladesh 1.95 Billion US Dollar. But in 2006 it was increased 5.48 Billion US Dollar. But now besides GCC countries Bangladeshi migrant workers of USA, UK European and from other countries especially South East Asia are also sent their remittance legally. It is very important that in 2006 according to the record of BMET the quantity of remittances of overseas migrant workers was more than nine times larger than the foreign direct Investment received the same year. It is significance example for Bangladesh if awareness is build up to send remittance in Bangladesh legally or properly it will become strong economical growth for Bangladesh. Some seminar it is pointed out that the flow of remittance could be double to \$12 billion from existing 5.48 billion if procedural complicacies were removed and Bank branches were brought under electronic connectivity. Bangladesh is a major country of origin for this temporary labor migration between 1976 and April 2007, 4.55 Million Bangladeshis went abroad to work as temporary labor migrants. According to the information of The Honorable Advisor Dr. Iftekhar Ahmed, in 2007 January to November 521171 migrants went abroad for job. Cumulatively, they remitted US dollar 5.99 billion during 2006-07 fiscal year.

According to World Migration Report, Bangladeshis have migrated to different parts of the world, over the last six decades. It is difficult to establish absolute figures, since a large number of undocumented workers go overseas through irregular channels and may not be recorded as workers. All the macro level, remittance plays a key role. In 2006, total remittance was equivalent to 11 per cent of GDP. It was estimated that remittance accounted for 35 per cent of export earnings and are the country's single largest source of foreign currency.

Job nature:

Bangladeshi workers are employed as labor especially in Constitutions sector, garments factory, business center etc. In the years 1996-1999, only 4236 women had been registered as overseas workers with the BMET. It is not possible to assess the number of women migrant workers from Bangladesh. Since the government ban on women migration for domestic work, an irregular migration of women has been taking place from Bangladesh. Upon irregular migration women workers lose their bargaining capacity and their undocumented status makes them victim of force labor physical and sexual abuse.

Labor laws in the country of employment do not protect migrant workers from Bangladesh. In fact they become vulnerable to racist and discriminatory state policies of host countries. In the absence of bilateral agreements between the Bangladesh government and the receiving countries, they are exploited in terms of wages, job security, work conditions, accommodation, Leave, Medical, Period of contact, Maternity leave for woman workers, Working hour, access to social welfare service etc. Generally recruiting agencies in Bangladesh do not have any connection with employers or accurate information to appraise employment trends in receiving countries.

National legal and policy framework:

The Immigration Ordinance 1982 is only the key instrument regarding migration of Bangladeshi workers. But it is concerned with procedural aspects of immigration rather than protection and welfare of migrant workers. Under section 24 of this ordinance a migrant worker is liable to imprisonment if he/she returns home without completing terms of his/her employment. This is violation of all norms and rights. Another setback is that the migrant workers do not have the right to seek direct legal redress. Only government can lodge complaints for violation of provisions of the ordinance. But the recruitment agencies are quite influential and have been able to procure privileges from the government. As a result the government against the recruitment agency has filed no case.

The Bureau of Manpower, Employment and Training (BMET) is responsible for registration of migrant workers, gathering information on labor market, controlling recruiting agencies, issuing clearance to migrant workers and facilitating the repatriation of migrant workers. But there is no monitoring system upon these functions whether the functions are going on or not.

In these circumstances to reserve and to protect Overseas Migrant Workers Rights & the rights of their family, United Nations passed a convention at 18 December in 1990. As usual Bangladesh signed in that convention at 07.10.98 but still not ratify it. So Bangladeshi Migrants people who are in problem according to deceleration of UN convention, they could not claim and deceived/Deprived from their rights from receiving country.

As a result Bangladeshi migrant workers face problems at different phases:

Levying of invalid charges:

- Traveling under false documents
- Undercutting of wages
- False recruitment to non existing company
- Repatriation (Illness, War, Conflict) without any penny
- Oppression by employers as well as law enforcing agencies
- Forced to do extra work without over time, paid irregularly.
- Harassment by immigration authorities
- Detention by transit authorities
- Deportation
- Expulsion
- Loss of goods at airport
- Forced extortion
- Cheated of their savings

According to news reports several daily newspapers published on January-November 2006 that a total of 5585 Bangladeshis are languishing in the prison of 42 countries all over the world. But it is not a confirm source. It is logically that now it is increased a lot of. The cabinet committee of Bangladesh asked the foreign ministry to direct the Bangladeshi mission concerned to arrange legal aid for the Bangladeshis languishing in foreign prisons through legal aid organizations working in the respective countries.

1. What we can do:

Over the last two decades Bangladesh has experienced positive economic social and change. Migration, both internal and international is very important livelihood strategy of the people of Bangladesh.

But none of the actors in development field think migration as a poverty reduction tool and attempted to manage migration with comprehensive policy and action.

If migration is efficiently managed through long term policy it may play an important role in reducing poverty in different ways:

Firstly: migration may reduce the poverty of individual.

Secondly: migration may reduce the poverty of households and communities.

Thirdly: It may contribute to enhance the economic development of the country by initiation of remittances.

2. Key policy Gaps and Recommendations.

In recent time international migration is decreasing for factors operating both in the receiving countries and also in Bangladesh.

However, globalization encourages and facilitates migration but artificial restriction on the movement of migration and increased cost of migration hinder the poor to get benefit from migration.

The successive government of Bangladesh has underscored the importance of labor migration. However, it identifies some areas where specific policy changes are needed. These are discussed below.

The Immigration Act 1922 was replaced through the promulgation of a new Emigration Ordinance 1982. Since 1980 global labor migration process has experienced major changes. The demand for female labor has increased. The UN International convention on Rights of All Migrant Workers and members of their families seek to protect the rights of the migrant workers. The Emigration ordinance 1982 does not reflect the current reality of the labor market, nor does it reflect the right-based approach.

Successive Bangladesh government's policy either puts a complete ban or imposing restriction on migration of certain categories of women contribute a lot to irregular migration and to a large extent, made potential women migrants vulnerable to poor working conditions and trafficking.

International labor migration is the highest foreign exchange earning sector. However, the ministry in charge of managing this sector suffers from severe lack of resources including weakly trained manpower and equipment in the training institute. Instead of going through the govt. official clearance process, in many instances, migration is taking place through the recruiting agencies. A mechanism for effective inter-ministerial and inter-agency coordination

is yet to emerge. Institutional arrangements are yet to be worked out for incorporating migrant workers association and other civil society organizations in policy formulation regarding migration. Due to emergence of a system of selling and purchasing visas by intermediaries in Bangladesh, it becomes near impossible for the poor to migrate. In order to overcome the above-mentioned gaps, some policy recommendations are suggested below.

3. Recommendations.

3.1.1.1) Government, migrant workers, civil society organizations and the private sector collectively need to shape a comprehensive migration policy reflecting all kinds of migration, i.e. short-terms, long-term and irregular migration within South Asia. The policy has to reflect the right based approach of 1990 UN convention. The policy should strive to ensure enabling environment for the poor who choose to migrate. A motional action plan has to be framed to identify roles and functions of Government, non-government and private sector in implementing the policy.

Bangladesh govt. has signed the UN convention on the protection of the rights of all migrant workers and members of their families. It has missed the opportunity to be the twentieth country to accede to the treaty that has made the convention comes into force. As a labor sending country, it is in Bangladesh interest to accede to the convention immediately and frame necessary enabling motional legislation.

The policy of legal restriction on migration of unskilled women needs to the reevaluated in the light of the reality that it has given way to undocumented migration of women.

3.2.1.4) Different measures including credit facility for the poor have to be undertaken to overcome the constraints in the way of migration of poor people.

3.2.1.5) In 2001 the then Interim Govt. prepared a policy and strategy guideline for streamlining the labor recruitment process. The committee is to be constituted with representatives of different in this regard ministry, public and private banking and business sector, recruiting agencies, migrant groups, researchers and persons of repute integrity. The committee may act as inter-ministerial agency watchdog with legal authority to monitor the progress of implementation of the comprehensive national migration policy. In addition Government can get the decision to collect the cost of all kinds of fees of Migration By Bank or any other Government Agencies in accurately.

4. Recommendations for managing different types of migrations:

4.1) Short term Migration:

4.1.1) In spite of all governmental efforts, the 1982 Emigration Ordinance has become ineffective to look after the interests of migrant workers. The Ordinance needs to be replaced by a rights based legislation reflecting the 1990 UN convention and other relevant ILO convention.

4.1.2) BMET should be relieved of its functions pertaining to local employment and concentrate its effort on international labor migration. A separate agency may be created under the labor ministry to look after local employment and internal migration.

4.1.3) BMET needs to identify areas of future foreign needs disseminate information to potential training providing organizations. Government should also encourage NGOs and private sector to take up training programs targeted to foreign employment including scholarship to support poor people.

4.1.4) To protect the rights of migrant workers preventive measures should be given equal priority as legal remedy. Irregular migration should be discouraged.

4.1.5) Government should encourage selected specialized agencies, NGO and migrant support groups to impart residential, pre-departure orientation training in different migrants. BMET may prepare a list of selected NGOs where recruiting agents will send their potential migrants to take those training.

The role of foreign missions in labor receiving countries has to be redefined. Protection of the rights of migrant workers should be considered as priority concern. Establishment of a migrant workers resource center may be considered under embassies to provide counseling services, welfare assistance, information and advisory program etc.

4.1.7) Having considered the constraints of opening new branches of nationalized commercial and Private Banks in grass roots sector, the latter may be encouraged to get involved in remittance transfer process. In these matter there can also involved the local established NGOs with the government Laws & regulation with strong monitoring system and easy posses.

4.1.8) To encourage small savers proper incentive programs need to be undertaken and bonds, shares and mutual funds at attractive rates may be offered.

4.1.9) Provisions should be made so that returnee migrants can register in the database, which is being developed by BMET easily. Attractive pro-poor incentive packages for the returnee migrants could be offered.

4.2) Irregular migration within south Asia:

4.2.1) Migration within south Asia is major livelihood strategy for a section of poor men and women. Migration of Bangladeshis to different states of India has become a major area of concern between the two countries. It is important to develop our knowledge in this respect.

Population movement in South Asia is linked to other issues, which are regional in nature. All there issues need to be studied leading to collaborative research to ensure the human rights of irregular migrants.

4.2.4) All the solutions to cope the problems associated with irregular movements of people have to be based on a regional approach.

4.2.5) The government of Bangladesh may strive to engage its counterpart in the region for de-politicizing the issue of movement of people within the region.

4.3) Long-term International Migration:

4.3.1) The Ministry of Expatriate welfare and overseas Employment along with the Ministry of Foreign Affairs need to develop a pragmatic plan of action to enter into the labor market of industrialized countries.

4.3.2) Government along with other labor sending countries may engage in dialogues with industrialized space for orderly migration.

4.3.3) In order to link the long term expatriate Bangladeshi with the country's development process appropriate research is necessary to identity avenues for such linkage.

4.3.4) The government of Bangladesh and the private sector would be able to effectively influence the public policy of the host country in favors of the industries in Bangladesh where internal migrants are employed.

5. Conclusion:

5.1) This report has attempted to capture different aspects of voluntary migration from and within Bangladesh on the basis of available secondary information. The issue that has not received attention in the policy making of labor migration is the issue of inclosing inaccessibility of the rural poor to choose to migrate. Different aspects of migration within South Asia are getting to be properly understood.

5.2) This report suggests various recommendations for efficient management of the Government & Non Governmental sector and to ensure the rights of the poor to benefit from migration.

Los Pilares de la Educación y la Interculturalidad.

Una aplicación práctica para trabajar la educación intercultural desde las imágenes y la música.

Resumen: Los Cuatro Pilares de la Educación han determinado los fundamentos de la educación en las últimas décadas y han influido en la educación intercultural y en el desarrollo de las competencias básicas en los sistemas educativos, de manera que se hace necesario desarrollar actividades para trabajar en las aulas a partir de estas concepciones. Por ello proponemos una intervención que desarrolla los Cuatro Pilares de la Educación desde una metodología activa y cooperativa, de carácter inclusivo, a partir del análisis de imágenes y de música.

Palabras clave: Educación, interculturalidad, actividades, metodología educativa, trabajo cooperativo.

The Pillars of Education and Interculturality.

A practical application for work intercultural education from images and music.

Abstract: The Four Pillars of Education have determined the bases of education in the last few decades and have influenced the intercultural education and development of basic competencies in the education systems, so that it is necessary to develop activities to work in the classrooms from these conceptions. We therefore propose an intervention that develops the four pillars of education from a methodology active and cooperative, inclusive, on the basis of the analysis of images and music.

Key words: Education, interculturality, activities, educational methodology, cooperative work.



Mónica Moya López

Orientadora Educativa, especializada en e-learning y TICs,

Universidad de Salamanca, Facultad de Educación.

e-mail: monicamoya@usal.es

website: <http://about.me/monicamoya> /
<http://diarium.usal.es/monicamoya/>

Introducción (I)

“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. (...) al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.”

Delors, (1996, p. 6)

Los Cuatro Pilares de la Educación han determinado los fundamentos de la educación en las últimas décadas, influyendo en la educación intercultural y en el desarrollo de las competencias básicas en los sistemas educativos, manifestando la actualidad del Informe Delors: “La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI”, realizado en el año 1996 y presidido por Jacques Delors. De manera que se hace necesario desarrollar actividades para trabajar en las aulas a partir de estas concepciones. Por ello proponemos una intervención que desarrolla los Cuatro Pilares de la Educación desde una metodología activa y cooperativa, de carácter inclusivo, a partir del análisis de imágenes y de música.

El Informe Delors y los Cuatro Pilares de la Educación

“La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.”

Delors, (1996, p. 9)

La idea fundamental del Informe es superar los niveles de analfabetización a nivel mundial, y conseguir una equidad a nivel educativo con el fin de hablar de una aldea global, de toda la comunidad humana. Porque es a través de la educación desde donde podemos avanzar. Para ello el marco teórico que propuso la UNESCO en el 1996, a partir de este Informe, es una educación basada en:

- Un proceso que se alarga toda la vida, también conocido como “long life learning”.
- Con un objetivo global o mundial común.
- Erradicando la analfabetización.
- Partiendo de la comunidad social a la comunidad mundial.
- Favoreciendo la participación democrática.

Con la finalidad siempre de ir de la comunidad de base a la sociedad mundial, ya que estamos inmersos en un proceso de mundialización, en el que se hace necesario crear un clima de tolerancia y de inclusión social y por tanto educativa.

Así, partiendo de estas premisas, el Informe establece que se puede hacer posible y que la educación debe fundamentarse en los cuatro pilares, que serán los principios sobre los que la educación y los sistemas educativos han de desarrollar sus competencias y sus currículos:

- **APRENDER A CONOCER:** Este pilar consiste en que cada uno aprenda a comprender y a interpretar el mundo que le rodea, de manera que le permita vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Por lo que la educación obligatoria debe la formación inicial debe proporcionar a todos los alumnos los instrumentos, conceptos y modos de referencia resultantes del progreso científico y de los paradigmas de la época.
- **APRENDER A HACER:** Este pilar consiste en que cada uno aprenda a hacer, y por tanto este saber hacer está estrechamente vinculado al primer pilar que es aprender a conocer, por lo que van unidos y tiene el sentido de poner en práctica los conocimientos que se van adquiriendo.
- **APRENDER A VIVIR JUNTOS:** También llamado aprender a vivir con los demás. Este pilar consiste en que cada uno aprenda a relacionarse con los demás, de manera que evite los conflictos y la violencia, y los solucione de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas, de sus lenguas, de sus tradiciones, etc. Siendo más tolerantes, inclusivos y por tanto multiculturales e interculturales, para poder vivir en un entorno pacífico fomentando una educación para la paz y la no-violencia, respetando las diferencias que es lo que nos enriquece e intentando no fomentar más desigualdades.
- **APRENDER A SER:** Este pilar consiste en que cada uno se desarrolle en toda su riqueza, su complejidad, sus expresiones y sus compromisos, siendo ciudadano y productor, inventor de técnicas, durante toda su vida, para ello se necesita el autoconocimiento, por lo que la educación debe ser ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad y del carácter.

Los Pilares de la Educación y la Educación Intercultural

Ahora bien, partiendo de lo establecido en el Informe Delors, nos planteamos la siguiente cuestión:

¿De qué manera los cuatro pilares de la educación están relacionados con el desarrollo de la educación intercultural?

Para abordar la respuesta diremos que la educación intercultural debe ir en el mismo sentido que los cuatro pilares de la educación, es decir, la educación intercultural debe garantizar el aprender a conocer (que serían los contenidos curriculares en el sistema educativo), debe garantizar también el aprender a hacer, de manera que los contenidos curriculares deben ser al mismo tiempo que teóricos, prácticos, así la transferencia de conocimientos es mejor, y se potencia un aprendizaje significativo fundamental para el alumno. Además de enseñar a vivir juntos, ya que como especie humana estamos hechos para vivir en comunidad, y por tanto, esto es un aspecto clave a trabajar en la escuela, a partir de distintos contenidos y programas, como por ejemplo los planes de convivencia. Y por último, aprender a ser, la educación multicultural debe enseñar a ser a cada uno como ser individual, propio, con sus diferencias y diversidades. Por tanto, la educación ya sea multicultural o intercultural debe garantizar estos aspectos básico, además de que la idea del Informe Delors es educarnos para una comunidad mundial, por tanto multicultural, sin exclusión de nadie, y favoreciendo la igualdad de oportunidades.

De manera que si elegimos el pilar de Aprender a Vivir Juntos, que consideramos que es el pilar que engloba o recoge la esencia de los otros tres, es decir, para vivir con los demás necesito primero conocerlos, y para conocer a los demás necesito ser yo, esto es conocerme a mí mismo, tener consciencia de mi ser, de mis posibilidades y mis limitaciones, para poder conocer al otro, o darle identidad y reconocimiento, y con todo ello, para poder vivir juntos, además de conocer al otro necesito saber hacer, o lo que es lo mismo, tener la competencia de que puedo aportar algo a los demás y los demás me lo pueden aportar a mí, entonces la relación con la educación intercultural significa que para poder vivir juntos las distintas culturas, primero debemos saber cómo somos a nivel individual, posteriormente conocernos y tener constancia los unos de los otros, lo que suele ser tener identidad e identificarnos antes los demás miembros de la comunidad, para poder construir juntos un entorno común, a partir de los distintos saber hacer o competencias y así poder garantizar una vida plena en la comunidad conviviendo las distintas culturas al mismo tiempo, teniendo las mismas oportunidades a partir de la diversidad y de las diferencias que aportamos cada ser humano.

Los Cuatro Pilares de la Educación y las Competencias Básicas

Según hemos ido viendo, los Pilares de la Educación establece las condiciones que debe tener la persona para poder estar adaptada al entorno en el que vive, y que deben desarrollarse a lo largo de las distintas etapas educativas.

A su vez, los sistemas educativos deben de desarrollar los contenidos y las actividades a partir de las Competencias Básicas, que establecen los requisitos que debemos tener adquiridos al finalizar los niveles educativos de la enseñanza obligatoria, y tienen como finalidad que seamos individuos autónomos, independientes y capaces de asumir la vida futura, la toma de decisiones, la convivencia en sociedad, que estemos desarrollados de forma

integral a nivel personal, por tanto, las competencias básicas reflejan lo que debemos de tener asumido, que al mismo tiempo garantizará el desarrollo personal futuro.

Por lo que podemos establecer que las Competencias Básicas deben responder a los Cuatro Pilares de la Educación, es decir, que en su desarrollo deben garantizar los principios del Informe Delors.

Siendo así, y de manera ilustrativa hemos desarrollado la siguiente tabla, en la que se inscriben las distintas competencias en cada uno de los pilares de la educación que desarrollan.

TABLA I. Relación entre los Pilares de la Educación y las Competencias Básicas

PILARES DE LA EDUCACIÓN	COMPETENCIAS BÁSICAS
<p style="text-align: center;">APRENDER A CONOCER</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia en Comunicación Lingüística 2. Competencia en Razonamiento Lógico-Matemático 3. Competencia en el Conocimiento y en la Interacción con el mundo físico 4. Competencia en el Tratamiento de la Información y Competencias Digital 5. Competencia Social y Ciudadana 6. Competencia Cultural y Artística 7. Competencia para Aprender a Aprender 8. Competencia en Autonomía e Iniciativa Personal
<p style="text-align: center;">APRENDER A HACER</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia en Comunicación Lingüística 2. Competencia en Razonamiento Lógico-Matemático 3. Competencia en el Conocimiento y en la Interacción con el mundo físico 4. Competencia en el Tratamiento de la Información y Competencias Digital 5. Competencia Social y Ciudadana 6. Competencia Cultural y Artística 7. Competencia para Aprender a Aprender 8. Competencia en Autonomía e Iniciativa Personal

Fuente: elaboración propia

APRENDER A VIVIR JUNTOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia en Comunicación Lingüística 2. Competencia en el Conocimiento y en la Interacción con el mundo físico 3. Competencia en el Tratamiento de la Información y Competencias Digital 4. Competencia Social y Ciudadana 5. Competencia Cultural y Artística 6. Competencia para Aprender a Aprender 7. Competencia en Autonomía e Iniciativa Personal
--	--

APRENDER A SER	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia en Comunicación Lingüística 2. Competencia en el Conocimiento y en la Interacción con el mundo físico 3. Competencia en el Tratamiento de la Información y Competencias Digital 4. Competencia Social y Ciudadana 5. Competencia Cultural y Artística 6. Competencia para Aprender a Aprender 7. Competencia en Autonomía e Iniciativa Personal
---------------------------	--

Estrategias Metodológicas para el desarrollo de los Cuatro Pilares de la Educación y de las Competencias Básicas

Las estrategias metodológicas que mejor garantizan el desarrollo de los Pilares de la Educación y de las Competencias Básicas son:

- El trabajo en equipo, es decir cooperativo, todas las actividades en todas las etapas educativas están basadas en el aprendizaje cooperativo.
- El trabajo colaborativo, ya que implica cierta parte de trabajo individual, y también cohesión grupal y de relaciones sociales en el grupo.
- El aprendizaje socio-afectivo, es decir, que parte de la base que somos seres sociales y grupales, por tanto debemos aprender a convivir con el resto, y por ello a conocernos a nivel individual con nuestros potenciales y nuestras limitaciones, con el fin de poder aportar lo mejor y más adecuado al grupo en cada momento, y así podernos beneficiar todos, por tanto también nos beneficiamos a nivel individual.

- Aprender haciendo, o “learning by doing” que hace referencia a una metodología de autoconocimiento y desarrollo de carácter individual.

De manera general este tipo de metodología de carácter activo, nos lleva a las teorías de los Movimientos de Renovación Pedagógica, donde los aprendizajes estaban basados en la propia experiencia y en la cooperación e interrelación con los demás y con el medio cultural en el que se desarrolla la persona, de manera que le garantiza un aprendizaje significativo y latente en el tiempo, gracias a la propia experimentación y aplicación de lo aprendido. Recordar a los exponentes más relevantes de estas pedagogías activas como Celestin Freinet en Francia, María Montessori en Italia, Paulo Freire en Brasil y Ferrer i Guardia en el caso español.

Ahora debemos plantearnos la relevancia de estos enfoques metodológicos y cómo pueden contribuir al desarrollo de la competencia intercultural en las personas. Así, diremos que la competencia intercultural significa primero conocerse a uno mismo, con sus talentos y sus limitaciones, para así poder conocer e identificar al otro, poder convivir con el otro, sea de la cultura que sea, con sus talentos y sus limitaciones, y de esta manera se fomenta la colaboración el aprendizaje cooperativo y socio-afectivo, y el desarrollo y potenciación de unas habilidades sociales y una conciencia de pertenencia a un equipo o grupo pluridisciplinar y por tanto pluricultural que enriquece al equipo.

Este enfoque fomenta la participación, la convivencia, la tolerancia, el respeto, la paz, la no violencia, y otra serie de valores que permiten el desarrollo de una competencia intercultural.

Además de que Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovecharlas posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia y aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aplicación práctica para trabajar la educación intercultural desde las imágenes y la música

La siguiente propuesta de actividad se basa en la interpretación de las distintas imágenes y de la música que acompaña el audiovisual.

El audiovisual seleccionado es: “Una marea de niños al mismo compás...”. Adaptación realizada por el CREI CyL. Este audio es adecuado para relacionarlo con el contenido del área de matemáticas, ya que las imágenes y la letra hablan de “*iguales y diferentes y todos al mismo compás*”, pues a partir de esta frase de Dani Macaco, nos surgió que en matemáticas se trabajan las igualdades y las diferencias, y que esto lo podemos relacionar con las culturas.

Es un buen material para introducir el proyecto cooperativo de historia de las matemáticas, que siempre resulta poco atractivo a los niños, podíamos iniciar el taller de historia de las matemáticas con las igualdades y las diferencias entre las culturas, y que ellos vean a partir del audio, que todos los niños son iguales, y van a la escuela, pero que al mismo tiempo éstas son distintas, diferentes, y que cuando aprenden contenidos, también aprenden cosas diferentes, como los sistemas de numeración, por tanto, el audio es perfecto para introducirlos en el tema, desde una perspectiva más social, más cercana, en la que luego ellos pueden ir viendo que efectivamente, las matemáticas pueden ser distintas, y que el conocer a los demás nos enriquece y nos hace a todos un poco más iguales, o que vayamos al mismo compás.

Las características del centro dónde se pondría en práctica:

Debería de ser un centro caracterizado por la colaboración del claustro de profesores, es decir, que estuviesen dispuestos a experimentar y a poner en práctica otras metodologías, y que les gustara trabajar por proyectos o programas a nivel de trabajo cooperativo. Que estuviera relacionado con los movimientos de renovación pedagógica, y motivados al trabajo en equipo y a la innovación.

¿Con que planes o actividades del centro estaría vinculada esta actividad (plan de atención a la diversidad, plan de acogida, plan de acción tutorial, etc.)?

Al ser una actividad que trabaja distintas áreas curriculares, la podemos vincular al plan de atención a la diversidad, porque la metodología de trabajo atiende la diversidad del alumnado en todos sus aspectos.

También quedaría recogida en el plan de acción tutorial, por la transmisión de valores que se desarrollan a lo largo de un proyecto de aprendizaje cooperativo.

Si se opta por iniciar el curso con la actividad, entonces la podemos vincular también al plan de acogida del centro.

Como aspecto principal estaría vinculada al plan de convivencia del centro, ya que el aprendizaje cooperativo implica el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas y la relación, conocimiento y convivencia con el resto de la comunidad educativa del centro.

¿A qué curso iría dirigida?

En cuanto al nivel educativo, aunque se puede adaptar, sería recomendable para los alumnos de 4 curso de Educación Primaria en adelante, eso sí, teniendo claro que en función que se aumenta de nivel se deberían de aumentar los contenidos y las exigencias en los proyectos.

El perfil del alumnado debería ser heterogéneo, y está abierta a la diversidad, ya que al trabajar en grupo y hacer grupos cooperativos, la diversidad queda atendida, porque cada alumno trabaja en función de sus competencias, habilidades y limitaciones, y donde uno no llega, el compañero lo puede paliar.

¿Qué objetivos persigue la actividad?

- Aprender a convivir y a trabajar en grupo.
- Resolver los conflictos que genera la diversidad o la diferencia.
- Fomentar los valores de respeto, tolerancia, solidaridad.
- Valorar el conocimiento de la diversidad.
- Respetar a los demás y ser respetados de forma individual.

¿Qué competencias básicas intenta desarrollar?

Las competencias básicas que se desarrollan en el proyecto son:

1.- COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

Al referirse al uso del lenguaje para comunicar, y el proyecto se realiza a nivel escrito, se desarrolla dicha competencia a nivel de comunicación escrita, pero al mismo tiempo se desarrolla la competencia de lenguaje oral ya que el trabajo en grupo cooperativo implica el comunicarse con el resto de iguales.

2.- COMPETENCIA EN RAZONAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

Esta competencia se desarrolla ya que el tema elegido para el trabajo cooperativo es un tema del área de matemáticas, concretamente el de los sistemas de numeración, aquí se resaltan las características de los distintos sistemas de numeración a lo largo de la historia

y en distintas culturas (Ejemplo: el sistema de numeración Maya, el Egipcio, el Chino, el Árabe, el Romano por indicar algunos, o enmarcado en distintos Continentes).

3.- COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y EN LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

El grupo y cada uno de sus componentes debe interactuar con otras personas, además debe de buscar información relacionada con la temática (el sistema de numeración de otras culturas) y esto le lleva a buscar en otros organismos o instituciones de su entorno cultural y social.

4.- COMPETENCIA EN EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL

El grupo debe elaborar un trabajo final, por escrito, pero para ello primero debe de realizar la búsqueda de documentación e información, por lo que una de los recursos que puede utilizar es a través de internet. Además para presentar el proyecto lo deben de hacer con el programa informático que deseen, bien Word, porwerpoint, un blog, etc.

5.- COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANÍA

El trabajo de búsqueda de información en matemáticas, y sobre la realidad cultural y escolar de otros países, les implica el desarrollo de la competencia social y ciudadana ya que les obliga a realizar una reflexión sobre los materiales encontrados, y al mismo tiempo compararlos con otras culturas y con el paso de la historia, para poder entender mejor nuestro sistema de numeración, su funcionamiento, su origen. Para ello se fomentará el uso del diálogo, la participación en el grupo, la toma de decisiones sobre los argumentos a utilizar en el trabajo, etc.

6.- COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

Como se trata del sistema de numeración, algunos grupos podrán ver como en otras culturas el sistema de numeración formaba parte del arte de la propia cultura. Al mismo tiempo, pueden desarrollar esta competencia a nivel creativo en el trabajo o documento final que recoja sus reflexiones, pudiendo elaborar posters explicativos, etc.

También se puede comparar el sistema de escuelas que aparecen en el audiovisual con el nuestro, y de paso relacionarlo con los sistemas de numeración de otras culturas.

7.- COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER

Cada alumno desarrolla la competencia en función de sus capacidades y limitaciones, y se complementa con las de sus compañeros de grupo.

Además las experiencias de trabajos de investigación y documentación en grupos cooperativos estimulan y motivan a los alumnos hacia el aprendizaje individual, ya que ponen en práctica tareas de descubrimiento, de autovaloración, de autoavance y progreso en el conocimiento de nuevos contenidos, partiendo de sus propias experiencias.

8.- AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

El proyecto permite que cada alumno tome sus propias decisiones, al mismo tiempo que le ayuda al grupo a tomarlas, asumiendo las consecuencias que tendrá para todo el equipo, potenciando la autonomía y la independencia de los alumnos y del propio grupo en el avance de su propio aprendizaje, que le favorecerá en la toma de decisiones futura, aprendiendo a resolver la distintas situaciones, afrontando los fracasos y resolviendo los conflictos que les vayan surgiendo.

¿Qué contenidos trabaja?

El contenido que desarrolla es del área de matemáticas, concretamente de historia de la matemática y del sistema de numeración. Por lo que el audiovisual “Marea” lo utilizaría de forma introductoria a la actividad, para mostrar a los niños que en otros países, en otros lugares, hay culturas distintas, con sistemas escolares distintos, y que esto se puede ver reflejado en los contenidos de las distintas materias, como por ejemplo en los sistemas de numeración, y para ello, se va a realizar la investigación en matemáticas.

También trabaja contenidos del área de lengua castellana ya que es el idioma que se ha seleccionado para la elaboración del texto escrito, aunque no se descarta que se pueda traducir y presentar en inglés, así también se puede trabajar otra área.

El área de conocimiento del medio al centrarse en el aspecto histórico de las matemáticas y su relación con las distintas culturas a lo largo de la historia, y como han manejado el proceso del número. Se puede hacer hincapié en la historia y el conocimiento de las culturas que se trabajan. Que asocien dichas culturas a las imágenes del audiovisual. Para ello pueden hacer un apartado de comparación de las escuelas de distintos países.

Además podemos trabajar el área de educación plástica, si proponemos al grupo que elaboren un mural en forma de síntesis para poder realizar una exposición al final del proyecto sobre cada uno de los sistemas de numeración.

Descripción del desarrollo de la actividad:

El audiovisual se utilizará como introducción a las diferencias, a los distintos sistemas escolares y de enseñanza. Así a partir de los contrastes de las imágenes y del contenido de la letra de la canción, que puedan ver que efectivamente somos distintos, y vamos a la escuela,

pero no siempre aprendemos las mismas cosas. En la siguiente Tabla se detalla la metodología, las actividades, los recursos y la temporalización.

TABLA II. De desarrollo de la actividad

METODOLOGÍA	ACTIVIDADES	RECURSOS	TEMPORALIZACIÓN
<p>La metodología es una metodología activa y participativa, para ello se trabaja en pequeño grupo, de unas 4 o 5 personas.</p> <p>Es necesario que cada miembro del grupo tenga una función o un cargo, con el fin de que el grupo pueda avanzar.</p>	<p>Las actividades que se proponen son las siguientes:</p> <p>1.- Visionado del Audiovisual como introducción al tema de las diferentes escuelas y enseñanzas en el mundo.</p> <p>2.-Búsqueda de documentación e información sobre el tema.</p> <p>2.- Lectura y comprensión de los documentos y de la información.</p> <p>3.- Elaboración de los contenidos del tema, desarrollo, propuestas, curiosidades, etc.</p> <p>4.- Exposición del trabajo a los compañeros y al resto del centro.</p>	<p><u>MATERIALES:</u></p> <p>Libros de la biblioteca del centro.</p> <p>Libros de casa o de otras bibliotecas.</p> <p>Material fungible para la elaboración de los proyectos.</p> <p>El audiovisual Marea.</p> <p>Enlace: http://youtu.be/lkOYGN9q0Ic</p> <p><u>INFORMÁTICOS:</u></p> <p>Aula de ordenadores.</p> <p><u>ESPACIALES:</u></p> <p>Aula del grupo</p> <p>Biblioteca del Centro</p> <p>Aula de informática.</p>	<p>La temporalización prevista para el proyecto es entre uno y dos meses de trabajo, depende de si se hace de forma exclusiva o si se combina con otro tipo de actividades y otras áreas curriculares.</p> <p>Podemos establecer unas 3 ó 4 sesiones por actividad, en el caso de que el proyecto no se pueda realizar de forma transversal.</p>

Fuente: elaboración propia

¿Cómo sería la evaluación de su puesta en práctica?

Al ser una propuesta de aprendizaje cooperativo, la evaluación se hará de forma continua, y se propondrá un ejercicio de autovaloración a cada grupo y también de forma individual para

que puedan valorar lo que han aprendido y lo que les ha aportado el proyecto y la metodología aplicada.

Sería a partir de un cuestionario cualitativo, para que pudieran reflejar distintos aspectos.

También se valorará el resultado obtenido, que es el proyecto final, el mural o lo que hayan decidido realizar para compartir con el resto de compañeros.

Notas:

(I) En relación al uso del lenguaje a lo largo de todo el artículo, en especial a la utilización de la forma genérica masculina no implica el desconocimiento de las diferencias de géneros existentes.

Referencias bibliográficas

Besalú, X. y Tort, J. (2009). Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero. Madrid: Eduforma.

Delors, J. (Ed.) (1996). La Educación: encierra un tesoro. Barcelona: Editorial Santillana.-Ediciones UNESCO. Recuperado de:
http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/6bebccef-888c-4dd6-b8c1-d0f617656af3/La_educacion.pdf

Referencias de Audiovisual para la Actividad

Audiovisual: “Una marea de niños al mismo compás...”. Adaptación realizada por el CREI CyL.

Fuente: Colección de Fotos “Escuelas de otros mundos” de Kim Manresa y Música “Mensaje del agua” de Macaco.

Enlace: <http://youtu.be/lkOYGN9q0Ic>

De Madres de Soacha a sujetas políticas: Capacidad de agencia ante la impunidad en Colombia

Resumen: La presente investigación de carácter cualitativo desde un paradigma feminista, indaga, cuestiona, reflexiona y analiza, el proceso de transformación de las subjetividades e identidades de género hacia la configuración de sujetas políticas de las Madres de Soacha. Un grupo de mujeres que comienzan a organizarse en el 2008, para luchar por la búsqueda de verdad, justicia, reparación y no repetición, ante la desaparición forzada, tortura y ejecución extrajudicial de sus hijos. En un contexto social y político atravesado por un conflicto armado donde se origina una sistemática vulneración de los derechos humanos de la población civil, con un fuerte impacto de género. Una de las piedras angulares del presente trabajo investigativo, es el análisis de la capacidad de agencia de las mujeres, clave para el desarrollo como libertad, ejercida a partir de su participación individual y colectiva en espacios públicos, tejiendo vínculos asociativos y politizando su rol como madres.

Palabras clave: Subjetividad, identidad de género, sujeta política, capacidad de agencia, politización de la maternidad, víctima, violencia sociopolítica, derechos humanos.

Mothers of Soacha Policy Subject: Agency Capacity in Colombia Face of Impunity

Abstract: This qualitative research from a feminist paradigm, inquire, question, reflect and analyze, the process of transformation of subjectivities and gender identities subject to the policy of de Soacha's Mothers setting. A group of women who began to organize in 2008, to fight for the search for truth, justice, reparation and non-repetition, before the disappearance, torture and extrajudicial killing of their children, in a social and political context pierced by a conflict armed which causes a systematic violation of human rights of the civilian population, with a strong gender impact. One of the cornerstones of this research work is the analysis of the capacity of women's agency, key to development as freedom, exercised from their individual and collective participation in public spaces, weaving associative links and politicizing its role as mothers.

Key words: Subjectivity, gender identity, political subject, agency capacity, politicization of motherhood, victim, sociopolitical violence, human rights.



Rocío Mateo Medina

Abogada especialista en Género. Comisión para la Investigación de Malos Tratos a Mujeres-Delegación Andalucía

e-mail: rmateomedina@gmail.com

Introducción

Colombia es un país con una realidad sociopolítica de una gran profundidad y complejidad, un país que vive inmerso en un conflicto económico, social, político y armado interno de alta intensidad, desde hace sesenta y cuatro años, dando lugar a una permanente situación humanitaria grave, y a una sistemática vulneración de los derechos humanos. Siendo la población civil la que mayor impacto sufre a consecuencia de los abusos de derechos humanos e infracciones del derecho internacional humanitario.

Una de las manifestaciones más graves de la referida crisis humanitaria, son las ejecuciones extrajudiciales llevadas a cabo por el Ejército del Estado colombiano entre el 2002 y 2009 contra la población civil (mayoritariamente personas campesinas, indígenas, trabajadoras, líderes y lideresas comunitarias, jóvenes y personas marginadas), existiendo en la actualidad más de 3.500 casos registrados.

Las ejecuciones extrajudiciales responden a muertes intencionadas que no se dan en medio de un combate, con participación directa o indirecta de agentes del Estado, ya sean como autores intelectuales o materiales, o como cómplices. Las personas reclutadas son vestidas de guerrilleros, simulando un falso escenario de combate, con el fin de presentar a la sociedad colombiana y a la comunidad internacional, que se estaba combatiendo la guerrilla.

Entre enero y agosto de 2008 fueron reclutados, desaparecidos y posteriormente ejecutados 16 jóvenes de la localidad de Soacha.(I)

Fueron los medios de comunicación quienes denominaron a las *Madres de Soacha de los "Falsos positivos"*, cuando el 23 de septiembre de 2008, las familias de los jóvenes de Soacha se encontraban en el Instituto de Medicina Legal, siendo informadas de los trámites para ir a identificar los cuerpos de sus hijos, los cuales se encontraban en una fosa común en Ocaña.

Según, (Sen, 1999) una de las cuestiones más descuidadas en los estudios de desarrollo, es el enorme alcance de la agencia de las mujeres, siendo esta un aspecto de suma importancia del desarrollo como libertad. Sen, considera crucial el reconocimiento en la economía política del desarrollo, la participación y el liderazgo en el terreno político, económico y social de las mujeres.

Planteamiento del problema investigativo

- *Pregunta como punto de partida:* El proceso colectivo por la búsqueda de la verdad, justicia, reparación y no repetición que llevan a cabo las *Madres de Soacha* ¿les ha constituido como sujetas políticas?

- *Hipótesis:* No toda acción colectiva origina la constitución de sujetas políticas, pero sí una transformación en las identidades y subjetividades.
- *Objetivos:* Indagar qué transformaciones se han producido en las identidades y subjetividades de las madres de Soacha durante su proceso colectivo por la búsqueda de la verdad, justicia, reparación integral, y si ha originado en ellas su constitución como sujetas políticas.

Método

El presente trabajo es un estudio cualitativo, el cual lo he desarrollado desde una base metodológica feminista, entendiéndolo como:

Que la investigadora considera a la o las propuestas de investigación tomado explícitamente el punto de vista de las mujeres. La aplicación de la metodología feminista forma parte de un proyecto científico más amplio que tiene como propósito que las mujeres sean los sujetos activos de la investigación, de manera que esta se haga con y para ellas.

(Labrecque, 1998)

La Academia Feminista inserta la crítica epistemológica, rechazando la objetividad (Massolo, 1998), cuestionando que el único conocimiento válido y legítimo sea aquel que provenga de la cuantificación-medición de los fenómenos sociales, y la dicotomía entre el sujeto investigador y el sujeto investigado.

En este orden de ideas, (Harding, 1996) se cuestiona ¿Puede entonces existir una investigación independiente de los valores? La cuestión sería más bien realizar investigaciones con valores sociales que incrementen la objetividad y no plantear de entrada que la investigación es independiente de los valores.

Con la presente investigación, planteo de entrada una postura política feminista, con unos valores específicos, encaminada a contribuir en la transformación de la realidad social, con una clara intención de aportar elementos para la construcción de ideas, reflexiones, debates, con el objetivo de mejorar las actuaciones llevadas a cabo en proyectos de cooperación al desarrollo. Así, como en el ámbito del Derecho, con la finalidad de aportar igualmente, ideas, reflexiones, debates para vencer los obstáculos que origina los sesgos androcéntricos que caracteriza a la generalidad de la teoría y praxis jurídica.

Asimismo, otro aspecto que caracteriza a la epistemología feminista, es la teoría del conocimiento situado, la objetividad feminista trata de la localización limitada y del conocimiento situado, no de la trascendencia y el desdoblamiento del sujeto y objeto (...)

toda observación, todo análisis está situado y es subjetivo, parcial, incompleto en sí mismo: pero al mismo tiempo real, privilegiado y necesario. (Haraway, 1995).

En este sentido, es necesario situar desde el lugar en el que como investigadora en formación he interactuado con las personas actoras para la exploración de la realidad, a través de la cual he obtenido la información que me ha permitido el análisis, para las posteriores conclusiones. En este orden de ideas, he desarrollado la presente investigación como “mujer”, “blanca”, “española”, “abogada”.

El trabajo de campo lo realicé durante tres meses, desde diciembre de 2011 hasta febrero de 2012, en la ciudad de Bogotá y en el municipio de Soacha, a este último me desplazé en siete ocasiones.

Para la recogida de datos, realicé una continua revisión bibliográfica y de literatura académica relacionada con la temática investigativa, realicé un total de seis entrevistas individuales semiestructuradas en profundidad, tres a las *Madres de Soacha*, y otras tres a personas profesionales del caso (psicóloga-forense de una organización civil, personero de la Personería Municipal de Soacha, y abogada-delegada de Derechos Humanos de la referida administración pública local). Llevé a cabo una observación participante, consistente en asistir a aquellos eventos educativos, sociales, judiciales y políticos de la vida cotidiana de las tres sujetas de la investigación. Y por último, a lo largo de todo el trabajo de campo, utilicé el cuaderno de campo/diario de campo, o sea, llevé a cabo ambos registros en un mismo cuaderno, donde fui anotando de un modo literal aquellos comentarios, expresiones de las tres sujetas investigadas, que me resultaron de interés, las ideas que me surgieron de mi observación, así como algunas notas, tras los diálogos informales que mantuve con algunas personas a lo largo del trabajo de campo.

¿Quiénes son las protagonistas de esta historia?: Su lugar de partida

Cuando me dispuse a analizar las entrevistas transcritas, observé que tenía una información muy valiosa de las vidas de estas mujeres, sin haber pretendido en la metodología investigativa realizar propiamente historias de vida, observé que mis preguntas introductorias del guión que construí para las entrevistas, dio paso a que estas mujeres me relataran etapas de sus vidas anteriores a los hechos que han dando lugar a que se convirtieran en las llamadas *Madres de Soacha*.

Se exponen sus retratos biográficos, como punto de partida del que parten estas tres mujeres “verracas” (II), para recorrer un camino de lucha, que ya dura casi cinco años hacia su constitución como sujetas políticas.

De la búsqueda individual de sus hijos a la acción colectiva por la verdad, justicia y reparación: Una travesía hacia su conformación como sujetas políticas.

MARÍA UBILERMA SANABRIA



Casa de la Cultura de Ciudad Bolívar; durante un acto político en el que participaron las Madres de Soacha.

María, 54 años, procede de una familia campesina muy humilde del Departamento de Boyacá, es la menor de tres hermanas. Desde los once años dejó de vivir con su familia, y se marchó de su pueblo para buscar mejores oportunidades de vida.

Con 19 años, tuvo su primer hijo, ha tenido un total de nueve hijos/as, fruto de dos relaciones con las que no contrajo matrimonio. Jaime Steven Valencia Sanabria, de 17 años de edad, su hijo asesinado, era el séptimo hijo, fruto de su segunda relación.

“[...] yo pagaba quien me cuidaba el niño, para yo poder trabajar, ya después yo quería tener dos hijos en la vida, yo jamás soñé tener tantos hijos, [...] yo planifiqué con una cosa, planifiqué con otra y ninguna cosa me dio resultado [...]”.

María, terminó su bachillerato cuando estaba embarazada de su séptimo hijo, después consiguió estudiar auxiliar de enfermería:

“yo terminé mi bachillerato cuando estaba embarazada de mi niño, el que se llevaron [...] estudiaba de 6.30 a 9.30 de la noche, entonces como ya me estaba creciendo la barriguita no cabía en el pupitre, me tocaba sentarme de medio ladito”.

María, siempre ha sido una jefa de hogar, ya que los padres de sus hijos no asumieron su responsabilidad, trabajó de zapatera, de costurera, reciclando, como dependienta, vendiendo empanadas, vendiendo helados, de auxiliar de enfermería, etc.

María, también sufrió el desplazamiento forzado desde Boyacá a Bogotá, a consecuencias que una de sus hijas de doce años de edad, fue amenazada tanto por la guerrilla como por el ejército.

CARMENZA GÓMEZ ROMERO



Carmenza en su casa

Carmenza, 55 años, procede de una familia campesina muy humilde del Departamento del Meta, tuvo que desplazarse de su tierra a consecuencia de la violencia socio-política del país. Carmenza, es la onceava hija de un total de catorce hermanos/as.

A los 12 años, dejó de vivir con su familia, para irse a trabajar a otra región, como empleada de hogar interna, por ello sólo pudo estudiar hasta quinto de primaria:

“tenía doce años, trabajaba y estudiaba en esa época, mi madre me mandó a trabajar a Villavicencio, en una casa de familia hasta que cumplí quince años”.

Ha tenido un total de ocho hijos/as, tres mujeres y cinco hombres, fruto de dos relaciones con las que no contrajo matrimonio. Fue víctima de violencia de género por parte de su primera pareja:

“Me tocó salir huyendo por problemas intrafamiliares con mi compañero. En 1982, un día a las cuatro de la mañana salí de

Villavicencio con mis cinco hijos hacia Bogotá, donde yo no conocía a nadie, sabía que vivía una hermana pero no sabía en qué barrio, me tocó dormir en la calle con mis cinco hijos hasta que me pude comunicar con mi hermana”.

Carmenza, siempre ha sido una jefa de hogar, ya que los padres de sus hijos no asumieron su responsabilidad, ha trabajado principalmente de cocinera, de limpiadora y de empleada de hogar. Víctor Fernando Gómez Romero, de 23 años de edad, su hijo asesinado, era el sexto de sus hijos, fruto de su segunda relación.

Carmenza, ha tenido que sufrir una segunda pérdida, la de su quinto hijo. John Nilson Torres Gómez, asesinado después de recibir diferentes amenazas de muerte y un atentado contra su integridad personal, a consecuencia de la búsqueda por la verdad, justicia y reparación de su hermano.

LUZ MARINA BERNAL PARRA



Última sesión de entrevista en casa de Luz

Luz Marina, 52 años, procede de una familia campesina muy humilde del Departamento de Boyacá, es la hija de una familia de cinco hermanos/as.

Estudió hasta el séptimo grado de Bachillerato, *“Me casé en 1980, entonces ya nació mi primer hijo, dejé los estudios de lado, [...] me casé y mi esposo no fue que me dio un apoyo así como suficiente”.*

Luz Marina, se casó a los 21 años, fruto de su matrimonio ha tenido dos hijos y dos hijas. Fair Leonardo Porras Bernal, de 26 años de edad, cariñosamente le llamaban “Gringo”, su hijo asesinado, era el segundo de sus hijos. Padecía una discapacidad mental del 53%, tenía una edad neurológica de 9 años.

En el 2002, a consecuencias de circunstancias económicas familiares, Luz Marina, comenzó a trabajar como dependienta en unos almacenes textiles, *“La causa de mi retiro fue por petición de mi marido, él decía que él quería que yo estuviera las 24 horas en la casa, entonces él hizo una negociación, digamos así donde él decía que el me pagaba el mínimo para que estuviera en la casa”.*

De la búsqueda individual de sus hijos a la acción colectiva por la verdad, justicia y reparación: Una travesía hacia su conformación como sujetas políticas.

• Los cambios en sus subjetividades e identidades

“Pues, el derecho de nosotras las mujeres, de que no es solamente parir hijos y cocinarles, y lavarle al marido, sino que los valores que nosotras tenemos y hacernos valorar como somos mujeres, y tenemos derecho a ser valoradas y respetadas en todo sentido”. (Carmenza Gómez Romero)

“La madre de hogar las 24 horas ya no existe, la destruyeron totalmente, hicieron un cambio extremo, totalmente de los pies a la cabeza [...] he tenido que recorrer sitios que yo no conocía, he tenido que recorrer calles por una lucha, por mi hijo, que yo nunca había recorrido, he tenido que recorrer departamentos y países, que dentro de mi proyecto de vida nunca había imaginado [...]”. (Luz Marina Bernal Parra)

• Las estigmatizaciones sufridas a lo largo de su lucha

“No arriendan así en las partes donde voy a tomar un apartamento en arriendo porque me distinguen por televisión que porque yo estoy amenazada no me arriendan que porque llegan a matarme a mí y acaban con toda la familia que haya”. (Carmenza Gómez Romero)

“[...] ser una Madre de Soacha, es ser una madre con dolor, una madre estigmatizada, una madre señalada, [...] cuando vamos caminando por la séptima, visibilizando la muerte de nuestros hijos, [...] dicen -otra vez estas viejas (III) cuando se irán a callar- [...]”. (Luz Marina Bernal Parra)

• Sus percepciones y aprendizajes de las organizaciones de mujeres y organizaciones feministas

“[...] tenemos que ser conscientes de nosotras, porque vamos a luchar y ¿qué es lo exigimos? Que tenemos que estar todas unidas para saber ¿qué es lo que necesitamos? Y que se cumpla”. (María Ubilerma Sanabria)

“[...] entonces cada una de las estas organizaciones fueron portadoras de grandes ideas para las Madres de Soacha, a ver las Madres de la Plaza de Mayo, la señora Martha, la señora Gladis, la señora Mirta, ellas nos decían –ánimo mujeres, que nosotros para organizarnos, también fue muy difícil, hay muchos conflictos, muchos pensamientos opuestos [...] una organización no se puede hacer de la noche a la mañana, ni en dos ni en tres años, eso se va haciendo poco a poco- entonces eso fue lo que ella nos enseñaron [...]”. (Luz Marina Bernal Parra)

• La politización de su maternidad

“[...] ¿has intentado buscar la verdad?, ¿has intentando que haya culpables? ¿no?, entonces ¿qué estamos haciendo?, si nosotras con nuestro dolor que tuvimos para parir nuestros hijos y el dolor que nos invade a todas no ponemos nuestro grito en alto entonces ¿Cuándo va a parar esto?, ¿Cuándo para ese reguero de sangre tan terrible? Sangre inocente, mujeres ¿entonces cuando? [...] porque de nosotras depende que haya paz en Colombia, de nosotras que sentimos el dolor.” (María Ubilerma Sanabria)

• Su proceso de conformación como sujetas políticas

“Antes no tenía conocimiento por lo que tenía que luchar, sabía que había algunos derechos pero no sabía cómo exigirlos [...], hoy en día sé que sí tenemos derechos y que tenemos que exigirlos [...] no tenemos que pedir el favor, es que tenemos que exigirlo [...]”. (María Ubilerma Sanabria)

“yo, antes no sabía los derechos de nosotras las mujeres y en que nos podíamos identificar porque yo era del trabajo a la casa y sujeta a mis hijos, y hoy en día me siento sujeta política porque he aprendido a luchar por la verdad de que se haga justicia por la muerte de mis dos hijos”. (Carmenza Gómez Romero)

“[...] ahora es una lucha de dignidad, de exigencia, yo tengo que reconocer que a raíz de lo que le pasó a mi hijo, yo creo que me he convertido en una sujeta política porque entre esa lucha y esta exigencia, en eso es que las víctimas hemos convertido, para poder exigirle a un país [...] compartir con otras mujeres que están en la misma situación”. (Luz Marina Bernal Parra)

“[...] lo que nosotros hemos vivido con estas madres, es el proceso de transformación de personas en condición de manifiesta vulnerabilidad, en sujetos políticos, con una capacidad que son admirables, todavía la defensa y las víctimas en Colombia es incipiente [...]”. (Luis Fernando Escobar, Personero de la Personería Municipal de Soacha)

• El sufrimiento, la angustia, la incertidumbre: Negligencia de las autoridades en la ruta de la búsqueda de sus hijos

“[...] ocho meses y yo ya lo había buscado por cielo y tierra [...] mi otra hija, ella me llama a las 7 de la mañana y me dice mami prenda el televisor que están diciendo que los muchachos desaparecidos de Soacha están muertos en fosas comunes en Ocaña, Norte de Santander [...] yo dije Dios mío, mi niño no, me volví nada, yo salí a ver donde quedaba Fiscalía [...]”. (María Ubilerma Sanabria)

“[...] yo lo busqué por el periodo de ocho meses, fueron terribles, ocho meses de búsqueda desesperada, yo fui a todo lado, coloqué denuncias y coloqué la foto de mi hijo en televisión, él salió, pero no hallé nada positivo [...]”. (Luz Marina Bernal Parra)

• Amenazas y hostigamiento sufridos a lo largo de su lucha: Absoluta impunidad.

“Una mañana, el 7 de marzo de 2009, [...] cuando veo es que la moto se viene encima de mí, al mismo tiempo que se viene encima de mí, saca la llanta hacia allá y se baja el parrillero y me toma por el cabello y me pega contra la pared pero durísimo así, usted vieja la queremos calladita, usted habla mucho, está hablando mucho, usted quiere quedar como quedó su hijo, con la jeta llena de moscas [...]”. (María Ubilerma Sanabria)

“[...] me costó la vida del otro hijo, de John [...] pues sé que está en investigación, pero ya vamos para tres años y a mí, no me han llamado [...] me hicieron varias llamadas al teléfono [...] me dijeron de que dejara de dar tanta pantalla porque yo salía bastante en televisión que dejara de dar tanta pantalla porque iba a parecer con la jeta de moscas como había aparecido mis hijos”. (Carmenza Gómez Romero)

“[...] a partir del 2009 han venido sucediendo una serie de amenazas para ocho familias, donde el caso de mi hijo mayor John Smith, fue abordado por dos señores en una moto, el parrillero se bajó y empezó amenazarlo, después llegaron mensajes de celular, después mensajes físicos por debajo de la puerta”. (Luz Marina Bernal Parra)

• Vulneración del derecho a la honra y a la dignidad: La criminalización de sus hijos. El “Leit motiv” de su lucha

“[...] ver a Álvaro Uribe Vélez, diciendo en los medios de comunicación que los muchacho de Soacha no se habían ido precisamente a coger café, si no con propósitos delincuenciales, eso para mí fue muy duro [...] eso me tocó a mí, yo dije, se acabó mi silencio, porque mi hijo le quitaron su voz para defenderse, pero estoy yo [...] yo tengo que exigir, yo soy la voz de mi hijo, entonces rompí el silencio totalmente”. (Luz Marina Bernal Parra)

ALGUNAS IDEAS A MODO DE CONCLUSIÓN

Comienzo aclarando, que lo que a continuación se expone es una aproximación, porque el estudio del caso que ha centrado mi investigación, está vivo y en permanente evolución, por ello, difícilmente se puede concluir algo, cuando hemos realizado una investigación cualitativa, donde se ha analizado particularmente una realidad personal, social y política de tres mujeres, pero que abarca a un contexto mucho más amplio, como es la realidad social y política de Colombia.

El concepto de sujeta política, envuelve una enorme complejidad, por ello, se abrió el análisis a otras categorías, estrechamente relacionadas, con el fin que la exploración y posterior conclusión fuese de un mayor enriquecimiento teórico y analítico. En este sentido, se ha utilizado el concepto de subjetividad, identidad, agencia y politización de la maternidad, lo

cual ha permitido, extraer una valiosa información acerca de los cambios que estas tres mujeres han experimentado en sus vidas, tanto a nivel individual como colectivo.

De acuerdo, con (Rauber, 2003) “sin sujeto no hay transformación social posible y no hay sujetos sin sus subjetividades, sin sus conciencias, sus identidades, sus aspiraciones, sus modos vivenciales de asumir (internalizar, subjetivar, visualizar, asimilar, cuestionar o rechazar) las imposiciones inerciales del medio social en el que viven”.

Se afirma que las tres protagonistas de esta investigación se encuentran en un proceso de una continua conformación de nuevas subjetividades e identidades, provocado dicho proceso por una imposición vivencial a consecuencia del medio social en el que viven, un contexto socioeconómico atravesado por una fuerte inequidad social, un escenario político altamente hostil, inmerso en un conflicto armado interno, donde sus hijos fueron reclutados, desaparecidos y ejecutados por el ejército del Estado colombiano.

Este hecho traumático, en las vidas de estas tres mujeres, además de haberlas convertido en víctimas, ha originado que sus subjetividades e identidades se transformen. Ahora ellas se sienten voceras, lideresas, defensoras de derechos humanos.

Comienzan a tener una conciencia de género, donde cuestionan el rol social reproductivo asignado a las mujeres.

De igual modo, ese hecho vital, ha transformado su rol de madres, han trascendido al ámbito público, haciendo que su dolor no sea una cuestión privada, sino política, donde a través de una lucha colectiva no sólo reivindican la búsqueda de la verdad, justicia, reparación integral y no repetición, del caso de sus hijos, sino de todos los casos de Colombia.

Las Madres de Soacha han politizado su maternidad, haciendo uso de su poder como madres, lo que Foucault denominó la “circulación del poder”, utilizando su maternidad para rebelarse, organizarse y reivindicar justicia por las desapariciones forzadas y posteriores ejecuciones tanto de sus hijos, como de todas las desapariciones forzadas y ejecuciones extrajudiciales que se producen en Colombia (Foucault, 1976; citado en Luna et al., 2004).

Si bien, el origen del llamado grupo de las Madres de Soacha es una construcción mediática. No existiendo aún la constitución de un grupo organizado formalmente, donde han existido rupturas, y persisten dificultades, tales como, diferentes intereses, falta de formación política, falta de medios socioeconómicos, entre otras.

No podemos obviar, que ese discurso mediático, de acuerdo con (Luna, 2009) quién mantiene que las prácticas discursivas de los medios de comunicación intervienen en la construcción de los sujetos, ha influido para que hoy no estemos hablando de sólo las víctimas de los mal llamados “falsos positivos”, sino de unas mujeres que han ejercido su

capacidad de agencia, ya que han optado por posicionarse por unos valores en los que creen, con el fin de originar cambios sociales, jurídicos y políticos.

Unas madres, que se vienen conformando en sujetas políticas cuyo discurso es el de derechos humanos, de justicia, de lucha contra la impunidad. Resaltar que de las tres mujeres entrevistadas, dos de ellas, se nombran a sí mismas como sujetas políticas.

Asimismo, hay que decir, que ejercer la capacidad de agencia, no siempre significa bienestar, ya que posicionarse públicamente desde un paradigma político frente a un Estado y a una sociedad, conlleva un costo personal. Se ha visualizado la estigmatización y amenazas que han vivido estas tres mujeres, incluso en el caso de Carmenza, tales amenazas se materializaron con el asesinato de un segundo hijo.

Me aproximo a concluir que la acción colectiva por la búsqueda de la verdad, justicia, reparación integral y no repetición que llevan a cabo María Ubilerma Sanabria, Carmenza Gómez Romero y Luz Marina Bernal Parra, ha transformado sus subjetividades e identidades, dando lugar, a un proceso continuo de conformación en sujetas políticas.

NOTES

(I) Soacha es un municipio a 18 km de Bogotá, es un lugar que favorece los asentamientos de personas desplazadas dando lugar a bolsas de gran pobreza y por ello a un alto nivel de vulnerabilidad. De igual modo, Soacha hace parte de un corredor geoestratégico, siendo el paso de los grupos armados ilegales, ya que conecta a varios departamentos del país hacia el sur.

(II) Término coloquial colombiano, para referirse a aquellas mujeres luchadoras

(III) El término “viejas” es utilizado en Colombia de un modo despectivo.

Presentado parcialmente como comunicación a «II Jornadas de Investigación: Mujeres y hombres del siglo XXI. Retos del Feminismo», Universidad de Córdoba, España, 15-11-12. Cátedra de Estudios de las Mujeres “Leonor de Guzmán”. Universidad de Córdoba. Córdoba, España.

Referencias bibliográficas

Haraway Donna J. (1995): “Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial”, en: Ciencia, cyborgs y mujeres, la reinención de la naturaleza, Madrid, Ediciones Cátedra.

Harding, Sandra (1996): Ciencia y Feminismo. Madrid. Ediciones Morata.

Labrecque, Marie France (1998): Metodología feminista e historias de vida: mujeres, investigación y estado, Universidad de Laval, Canadá, en LULLE, T., VARGAS, P. y ZAMUDIO, L., 1998, Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales (I y II), Antrhopos, Rubí, Barcelona

Luna, Lola G. (2004): El sujeto sufragista. Feminismo y Femenidad en Colombia, 1930-1957. Cali.

Luna, Lola G. (2009): Familia y maternalismo en América Latina. Siglo XX. Salamanca. Universidad de Salamanca.

Massolo, Alejandra (1998): Testimonio autobiográfico femenino: un camino de conocimiento de las mujeres y los movimientos urbanos en México, UAM-Unidad Iztapalapa, en Lulle, T., Vargas, P. y Zamudio, L., 1998, Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales (I y II), Antrhopos, Rubí, Barcelona.

Rauber, Isabel (2003): América Latina: Movimientos sociales, representación política. Ediciones desde abajo.

Sen, Amartya (1999): Desarrollo y libertad. Editorial Planeta, 2000.

Esperanto kaj neperforto

En 1887 Ludoviko Lazaro Zamenhof prezentis sian proponon por internacia helpa lingvo. Ĉi juda okulkuracisto, edukita en la rusa, vivis en Bjalistoko (nun en Pollando), kie estis oftaj streĉiĝoj inter la diversaj etnaj grupoj vivantaj en la urbo. Lia lingvo estis popole konata per la nomo de Esperanto, la pseŭdonimo uzita de la aŭtoro ('tiu kiu havas esperon').

Ekde la komenco la celo estis, kaj estas, plifaciligi komunikadon kaj komprenon inter la popoloj per facila kaj neŭtrala lingvo (kiu apartenas al neniu). Laŭ popola diro, 'homoj kompreniĝas parolante' kaj Zamenhof kredis, ke tiel konfliktoj kaj militoj povus esti evitataj. Tiu ĉi celo estas konata kiel 'la interna ideo' kaj eble tio ĉi estas kio malsamigas ĉi lingvon disde ceteraj planitaj lingvoj (hodiaŭ pli ol 1000!), kiuj neniam atingis la popularecon de Esperanto. Esperanto estas regula kaj intuicia lingvo, kun granda propedeŭtika valoro (lerni Esperanton faciligas la lernadon de fremdaj lingvoj).

125 jaroj post ĝia naskiĝo kaj sen ekonomia aŭ politika apogo, ĝi restas vivanta lingvo. Unuflanke, Esperantistoj distingiĝis pro sia defendo de lingvaj rajtoj, ekzemple, tradukante artaĵojn de minoritataj literaturoj. Ili ankaŭ kreis unikan kulturon, riĉa kaj diversa, ampleksanta la kvin kontinentojn. Ekzistas tre aktiva Esperanto-komunumo en Francio, Germanio, Pollando, Hungario kaj Flandrio aŭ en Brazilo aŭ Ĉinio. Parte pro la Interreto, Esperanto vivas nuntempe duan juncon. Ĝi estas unu el la plej aktivaj lingvoj en la reto, kiel montras la kvanto (kaj kvalito) de artikoloj ĉe Vikipedio, ĝia ĉeesto en google tradukisto aŭ sennombraj portaloj por lerni la lingvon senpage, facile kaj rapide.



Javier Alcalde

Doctor en ciencias políticas por el Instituto Universitario Europeo de Florencia. Actualmente es investigador sobre temas de desarme y movimientos sociales en el Instituto Catalán Internacional por la Paz.

e-mail: jalcalde.icip@gencat.cat

El Esperanto y la No-violencia

En 1887 Luis Lázaro Zamenhof presentaba su propuesta de lengua auxiliar internacional. Este oftalmólogo judío, educado en lengua rusa, vivía en Białystok (en la actual Polonia), donde eran frecuentes las tensiones entre los diversos grupos étnicos que habitaban en la ciudad. Su lengua fue conocida popularmente con el nombre de esperanto, por el pseudónimo que usó el autor ('el que tiene esperanza').

Desde el principio el objetivo era, y es, facilitar la comunicación y la concordia entre los pueblos mediante una lengua sencilla y neutral (que no pertenece a nadie). Dado que 'hablando la gente se entiende', se creía que así se evitarían conflictos y guerras. Este objetivo es conocido como 'la idea interna' y es quizás lo que diferencia esta lengua de los otros intentos de lenguas planificadas (ya día de hoy más de 1000!) que no han alcanzado la popularidad del esperanto. El esperanto es una lengua regular, intuitiva y con un gran valor propedeŭtico (aprender esperanto facilita el aprendizaje de lenguas extranjeras).

125 años después de su nacimiento y sin contar con apoyo político ni económico, sigue siendo una lengua viva. Por un lado, los esperantistas se han caracterizado por la defensa de los derechos lingüísticos, traduciendo, por ejemplo, obras clásicas de literaturas minorizadas. Además, han creado una cultura propia, rica y diversa, presente en los cinco continentes. Existen comunidades esperantistas muy activas en Francia, Alemania, Polonia, Flandes o Hungría y también en Brasil o China. En parte gracias a Internet, el esperanto está viviendo una segunda juventud. Es una de las lenguas más activas en la red, como muestra la cantidad (y calidad) de los artículos en la wikipedia, la presencia en el google translator o los innumerables portales para aprender la lengua de manera gratuita, fácil y rápida.

Ĝiaj uzantoj dividas la humanismon de Zamenhof kaj lian sindevontigon por neperforto, eksplacite rekonitan de pli ol 100 jaroj. Zamenhof plurfoje estis kandidato por la Nobel-pacpremio. En 1910 li komenciĝis kiel unu el la pelj firmaj, sed fine la premio estis donita al la International Peace Bureau. En 1915, malmulte antaŭ sia morto, la iniciatinto de Esperanto petis en malfermita letero al diplomatoj, kiuj devos rekonstrui Eŭropon post la Granda Milito, la kreon de Unuiĝintaj Ŝtatoj de Eŭropo kaj ankaŭ la kreon de Eŭropa Kortumo; proponojn kiuj tiam ne estis majoritataj kaj kiuj nun ŝajnas evidentaj kaj eĉ nemalhaveblaj.

La etika kaj tutmonda projekto, en kiu Zamenhof inkluzivas Esperanton kiel baza ilo de komunikado ekestis do en kunteksto de imperiismaj luktoj kaj en foresto de monda registaro aŭ de institucioj pri rezolucio de konfliktoj inter nacioj. En ĉi tiu projekto estas ankaŭ serio da bazaj principoj kaj universalaj reguloj de konduto, kiuj povus esti konsiderataj kiel precedentoj de homaj rajtoj, kaj kiuj bone asociiĝas al neperforto de Tolstoj. Eble pro tio la rusa verkisto estis forta subtenanto de internacia helpa lingvo. Fakte, la Universala Esperanto-Asocio (UEA), estas unu el la unuaj organizoj, kiuj subtenis la celojn de la Unuiĝintaj Nacioj, aldonante punkton al sia statuto, kiu konstatas, ke respekto al homaj rajtoj estas esenca kondiĉo por ĝia laboro.

Aliflanke, la ligo de esperantistoj kun la aspiroj de libereco kaj egaleco inter la homoj kaj inter la popoloj estas profunda. Ekde ĉi tiu perspektivo ni povas mencii la aktivecojn per Esperanto, kiuj okazis dum la Hispana Interna Milito, inkludante gravan laboron de propagando, precipe el Katalunio kaj Valencio. Tiam oni eĉ pensis fari Esperanton lingvo de komuna interrilato inter la internacibrigadistoj, kaj en iuj kazoj ĉi tio estis farita. Tamen, praktikaj konsideroj kondukis al la organizado de homogenaj grupoj laŭ lingvo kaj fine al lernado de la hispana kiel maniero por integriĝi en la lando.

Konkrete en la kampo de paco, la Esperanto-movado faris gravan kontribuon al la idealo de neperforto: Mallonge, tra la bezono por praktika apliko de filozofio por paco, kiu historie trovis malfacile bildigi ideon tiel abstrakta kiel tiu de paco. En Esperanto, la serĉo de paco konstruiĝas per reciproka kaj egala interkompreno. Estas per komunikado, ke oni atingos la utopion fratigan de Esperanto.

Sus usuarios comparten el humanismo de Zamenhof y su apuesta por la noviolencia, reconocida explícitamente desde hace más de 100 años. Así, Zamenhof fue varias veces candidato al premio Nobel de la Paz. En 1910 partía como uno de los favoritos, pero finalmente el premio fue otorgado a la International Peace Bureau. En 1915, poco antes de su muerte, el iniciador del esperanto pidió en una carta pública a los diplomáticos que reconstruirían Europa después de la Gran Guerra la creación de unos Estados Unidos de Europa y también de un Tribunal Europeo de Justicia; propuestas que entonces no eran mayoritarias y que hoy nos parecen evidentes e incluso indispensables.

El proyecto ético y global en el que Zamenhof incluye el esperanto como herramienta básica de comunicación surge, pues, en un contexto de luchas imperialistas y en ausencia de una institución de gobierno mundial o de resolución de conflictos entre las naciones. En este proyecto hay también una serie de principios básicos y universales, unas reglas de conducta que podrían considerarse como precursoras de los derechos humanos y que se complementan bien con la noviolencia de Tolstói, ferviente partidario de la lengua auxiliar internacional. De hecho, la Asociación Esperantista Universal (UEA, por sus siglas en esperanto) será una de las primeras organizaciones en proclamarse de acuerdo con los objetivos de las Naciones Unidas, añadiendo un punto en sus estatutos en los que se establecerá que el respeto a los derechos humanos es una condición esencial para su trabajo.

Y es que el vínculo de los esperantistas con las aspiraciones de libertad e igualdad es profundo. Es desde esta perspectiva que podemos mencionar las actividades esperantistas que tuvieron lugar durante la Guerra Civil española, incluyendo una importante labor de propaganda, sobre todo desde Cataluña y el País Valenciano. Incluso se pensó en hacer del esperanto el idioma de relación común entre los brigadistas, y en algunos casos así se hizo. Sin embargo, las consideraciones prácticas condujeron a la organización de grupos homogéneos en materia lingüística y finalmente al aprendizaje del castellano como manera de integrarse en el país.

Pero es estrictamente en el ámbito de la paz que el movimiento esperantista ha realizado una aportación fundamental al ideal de la noviolencia. En concreto, en la necesidad de aplicación práctica de la filosofía para la paz, la cual históricamente ha encontrado muy difícil cristalizar una idea tan abstracta como es la de la paz. Desde el esperanto, la búsqueda de la paz pasa por llegar a la mutua intercomprensión en igualdad de condiciones. Es a través de la comunicación, pues, que se llegará a la utopía fraternizadora del esperanto.

Kiel meti tiujn idealojn en praktiko? Certe ekzistas inspiraj ekzemploj, kiel la japanaj kiuj unue tradukis al Esperanto la personajn spertojn de la tragedio de Hiroŝimo kaj Nagasako, kio faciligis, ke Esperantistoj el aliaj landoj tradukis ilin al lokaj lingvoj, ebligante ke internacia civila socio konsciĝis de la suferado de la viktimoj de la atombomboj. Ankaŭ la agado de la esperantistoj de diversaj landoj post la Dua Mondmilito, kiuj sin kunordigis por gastigadi aŭstriaĵn infanojn, kiuj restis en situacio de malriĉeco kaj senhelpeco, montras la potencialon de la lingvo kaj ĝiajn valorojn.

Ne estas hazardo, ke Esperanto atingis sian plej altan nivelon de populareco kaj influo en la intermilita periodo, en kiu estis seriozaj provoj por uzi internacian helpan lingvon en la nova internacia politika arkitekturo, kiu ekaperis post la Granda Milito. Oni pensis tiam, ke la uzo de Esperanto en la Ligo de Nacioj (antaŭulo de UNO) faciligus komunikadon inter homoj tiel, ke povus esti evitata la Dua Mondmilito. Esperantistoj alvokis al starigo de novaj juraj kontroloj en la rilatoj inter ŝtatoj, kune kun spirito de reciproka kompreno.

En tiu momento, la faktoj ŝajnis konsenti kun ili. Kun dekoj da miloj da personoj lernante la universalan helpan lingvon, la espero de pli justa socio ŝajnis ebla. Ankaŭ en ĉi tiu epoko oni kreis la Katolikan Internacion, kiu uzis Esperanton en klopodo kunigi Katolikismon kaj pacismon.

Faciligante komunikadon inter homoj trans limoj, Esperanto malfaciligis la kontrolon de la informado en totalismaj reĝimoj. Pro tio, ĝi estis brutale persekutita en diktaturoj dum kaj post la Dua Mondmilito, kaj ankaŭ en aliaj landoj (ekz., en Usono dum la Macarthismo). En la koncentrejoj mortis judoj, ciganoj, gejoj ... kaj esperantistoj. En ĉi tiu periodo, oni dokumentis la ekziston de esperantistoj en la koncentrejoj, kiuj instruadis la lingvon; aliaj, kiuj kaŝis judojn; kaj aliaj kiuj estis savitaj, ĉar la soldato persekutante ilin rimarkas ke ambaŭ (persekutanto kaj persekutito) estas subtenantoj de ĉi tiu kaŭzo.

Similaj agadoj okazis en aliaj konfliktoj, kiel en la bosnia milito, kvankam en pli malgranda skalo. Ankaŭ konataj, estas la pontoj de paco inter la blokoj de Oriento kaj Okcidento, konstruitaj per Esperanto dum la Malvarma Milito. Plie, en malsamaj kuntekstoj Esperanto estis tre utila ilo por havigi vizion de historio, kiu povas esti uzata de pluraj nacioj kun konfliktantaj historiaj vidpunktoj.

¿Cómo poner en práctica estos ideales? Hay ejemplos ciertamente inspiradores, como los japoneses que tradujeron las primeras vivencias personales de la tragedia de Hiroshima y Nagasaki al esperanto, lo que facilitó que esperantistas de otros países los tradujeran a las lenguas vernáculas, haciendo posible así que la sociedad civil internacional fuera consciente de los sufrimientos vividos por las víctimas de las bombas atómicas. También la acción de los esperantistas de diferentes países tras la I Guerra Mundial, coordinándose a la hora de acoger a niños austríacos que habían quedado en una situación de pobreza y desamparo, muestra el potencial de la lengua y de sus valores.

No es casualidad que el esperanto lograra sus máximas cotas de popularidad e influencia en el período de entreguerras, en el que hubo serios intentos para usar la lengua internacional auxiliar en la nueva arquitectura política internacional surgida tras la Gran Guerra. Se pensaba entonces que el uso del esperanto en la Sociedad de Naciones (el precedente de la ONU) habría facilitado la comunicación entre los pueblos hasta el punto de que habría podido evitar la Segunda Guerra Mundial. Los esperantistas pedían la creación de nuevos controles legales en las relaciones entre estados, junto con un espíritu de entendimiento mutuo.

Eran momentos en que los hechos les daban la razón. Con decenas de miles de personas aprendiendo la lengua auxiliar universal, la esperanza de una sociedad más justa se veía posible. También en esta época se creó la Internacional Católica, que usaba el esperanto en un intento de unir catolicismo y pacifismo.

Al facilitar la comunicación entre las personas por encima de las fronteras, el esperanto hacía muy difícil el control de la información en los regímenes totalitarios. Por este motivo, fue brutalmente perseguido en las dictaduras que sacudieron Europa durante y después de la Segunda Guerra Mundial, así como en otros países (por ejemplo, en EEUU durante el Macarthismo). En los campos de concentración murieron judíos, gitanos, homosexuales... y también esperantistas. En este período, se ha documentado la existencia de esperantistas en los campos de concentración que enseñaban la lengua, otros que escondían a judíos y otros que fueron salvados, porque el soldado que les perseguía se dio cuenta de que ambos (perseguidor y perseguido) eran partidarios de esta causa.

Actividades similares han tenido lugar en otros conflictos, como en la Guerra de Bosnia, aunque a menor escala. Conocidos son también los puentes de paz entre los bloques del Este y del Oeste, construidos por esperantistas durante la Guerra Fría. Además, en diferentes contextos el esperanto ha sido una herramienta muy útil a la hora de ofrecer una visión de la historia que pudiera ser compartida por varias naciones con visiones históricas conflictivas.

Estas ĉi tiu lingvo, kiu naskis embrian esplorado pri paco, studantan la sociajn kaj ekonomiajn radikojn de konfliktoj. Fakte, multaj gravaj pacistoj de la lasta fru jarcento estis ankaŭ esperantistoj. En tiu tempo, pacisto kaj esperantisto estis preskaŭ sinonimaj vortoj, kiel evidentiĝas en la aktiveco de intelektuloj kiel Edmond Privat (la amiko de Mahatma Gandhi kaj Romain Rolland), unu el la ĉefaj aktivuloj de la esperantismo post la morto de Zamenhof kaj neperforta pacisto, kiu kampanjis por sendependeco de Pollando, Barato kaj Alĝerio. Aliaj tre aktivaj pacistaj esperantistoj estis Albert Ŝkarvan, Louis Couturat, Gaston Moch, Paul Berthelot, Jean Jaurès, Édouard Vaillant, Alfred Fried, Alfred Moscheles, Josef Metzger, Hector Hodler aŭ Julia Isbrücker. Rilate al la disvastigantoj de Esperanto en pli larĝaj sektoroj de pacismo, oni povas menciigi Bertha von Suttner aŭ Romain Rolland, kvankam ĉi tiuj lastaj du ne parolis ĝin flue.

La kontribuo de Esperanto estas trans la interkompreno inter ŝtatoj, kaj celas pli la pacan kunekzistadon de la popoloj, de la homoj. Tial, internaciaj institucioj kiel UNESKO alvokis al ĝia studado kaj instruado en lernejoj kaj universitatoj. UNESKO diras en sia enkonduko, ke paco komenciĝas en la mensoj de homoj. Kaj tie ĉi estas kie agas la propono verkita de Zamenhof. Preter la oficialaj kanaloj de komunikado kaj preter abstraktaj deklaroj de internacia kunlaboro, la trafa okazas per personaj kontaktoj.

Tiel, ni povas reliefigi la fratecon inter popoloj kaj judoj dum la fruaj jaroj de la historio de Esperanto, senperfortan aktivismon kontraŭ japanaj koloniigoj en Koreio kaj Tajvano en la jaroj 1920 kaj 1930 aŭ la kunekzistadon inter judoj kaj araboj en Esperanto-organizo en Palestino dum la Brita mandato. En Ruando post la genocido de la jaroj 1990 ekzistas komunumoj kie, malgraŭ ke ili parolas la saman lingvon, ĝiaj membroj kelkfoje uzas Esperanton, ĉar tio ĉi ebligas esprimi libere kaj sen neceso utiligi la diversajn formojn, kiuj la loka lingvo rezervas al ĉiuj etnaj grupoj. Ankaŭ en landoj kiel Ĉinio, kie dekoj da lingvoj kunekzistas, Esperanto funkcias en iuj sociaj grupoj kiel pontolingvo, pli efika ol aliaj lokaj lingvoj, malfacile lerneblaj kaj ligitaj al sektoro de la loĝantaro kaj al rilatoj de povo.

Alia areo, kie la rilato inter Esperantismo kaj pacismo fruktiĝas estas esperanta literaturo. Inter la plej elstaraj ekzemploj, notindas la verkoj de aŭstralia Trevor Steele kaj hungara Gyula Baghy, kune kun aliaj kiel Kiel Akvo de l'Rivero de la franca Raymond Schwartz, La Granda Kaldrono de la skota John E. Francis, Kroata milita noktlibro de la kroata Spomenka Štimec aŭ la epopeo en verso Poemo de Utnoa de la kataluna Abel Montagut. Ankaŭ menciindaj estas membiografiaj tekstoj pri spertoj de milito, kiel Maskerado de Tivadar Soros, en kiu la patro de la fama financisto George Soros klarigas siajn spertojn kaj tiujn de sia familio dum la Dua Mondmilito. Tre rekomendita legado estas ankaŭ la taglibro de la esperantisto Petr Ginz, originale skribita en la ĉeĥa kaj memorigante al la fama taglibro de Anne Frank.

Es en esta lengua que se hizo una embrionaria investigación para la paz, que estudiaba las raíces sociales y económicas de los conflictos. De hecho, muchos de los principales pacifistas de principios del siglo pasado eran también esperantistas. En aquella época eran palabras casi sinónimas, que se evidencian en la actividad de intelectuales como Edmond Privat (el amigo de Mahatma Gandhi y de Romain Rolland), uno de los principales impulsores del esperantismo tras la muerte de Zamenhof y pacifista noviolento que hizo campaña por la independencia de Polonia, de la India y de Argelia. Otros pacifistas muy activos en el esperantismo fueron Albert Ŝkarvan, Louis Couturat, Gaston Moch, Paul Berthelot, Jean Jaurès, Édouard Vaillant, Alfred Fried, Alfred Moscheles, Josef Metzger, Hector Hodler o Julia Isbrücker. Por lo que respecta a los difusores del esperanto en sectores más amplios del pacifismo podemos mencionar a Bertha von Suttner o al mismo Romain Rolland, aunque estos dos últimos no llegaron a hablarlo con fluidez.

La aportación del esperanto va más allá del entendimiento entre los estados al facilitar la coexistencia pacífica de las personas, de la gente. Es por ello que instituciones internacionales como la UNESCO han pedido que se estudie y enseñe en las escuelas y en las universidades. Dice la UNESCO en su preámbulo que la paz comienza en la mente de las personas. Y es aquí donde actúa la propuesta de Zamenhof. Más allá de los canales oficiales de comunicación y más allá de las declaraciones abstractas de cooperación internacional, es en los contactos personales donde se produce el impacto.

Así, podemos destacar la fraternidad entre polacos y judíos durante los primeros años de la historia del esperantismo, el activismo noviolento contra la colonización japonesa en Corea y Taiwán en las décadas de 1920 y 1930 o la coexistencia entre judíos y árabes en las organizaciones esperantistas en Palestina durante el mandato británico. En Ruanda tras el genocidio de la década de los 1990 hay comunidades donde, a pesar de hablar la misma lengua, sus miembros utilizan en ocasiones el esperanto, porque ello les permite expresarse en libertad y no tener que utilizar los diferentes registros que la lengua local tiene reservados a cada uno de los grupos étnicos. También en países como China, donde coexisten decenas de lenguas, el esperanto ha funcionado en algunos grupos sociales como lengua puente, más eficiente que otras lenguas locales difíciles de aprender y ligadas a un sector de la población y a unas determinadas relaciones de poder.

Otro campo donde ha fructificado la relación entre pacifismo y esperantismo es la literatura. Entre los ejemplos más destacados, cabe señalar las obras del australiano Trevor Steele y las del húngaro Gyula Baghy, junto con otras como Kiel akvo de l'rivero del francés Raymond Schwartz, La grande kaldrono del escocés John E. Francis, Kroata milita noktlibro de la croata Spomenka Štimec o la epopeya en verso Poemo de Utnoa del catalán Abel Montagut. Fuera del ámbito propiamente literario, existen textos autobiográficos sobre experiencias de guerra como Maskerado, de Tivadar Soros, donde el padre del conocido especulador George Soros explica sus vivencias y las de su familia durante la II Guerra Mundial. Muy recomendable es también la lectura del diario del esperantista adolescente Petr Ginz, escrito originalmente en checo y con reminiscencias al tristemente célebre diario de Ana Frank.

Nuntempe, en la konverĝo de malsamaj agendoj de sociaj movadoj, la pioniroj de Esperanto devus esti rekonitaj en la esenco de alimondisma neperforto promociita de aktivistoj por internacia solidareco. Se oni konsideras la problemon de la foresto de monda helpa lingvo kune kun aliaj sociaj aferoj, oni konkludas, ke la sorto de Esperanto estas ligita al la starigo de pli paca kaj justa internacia ordo. Mallonge, oni povas diskuti pri la farebleco de la lingva propono, sed la kontribuo de Esperanto al la teorio de neperforto estas nedubebla.

Actualmente, en la convergencia de agendas de los distintos movimientos sociales, los pioneros esperantistas se reconocerían en la esencia de la noviolencia altermundista promovida por los activistas de la solidaridad internacional. Si consideramos el problema de la ausencia de una lengua auxiliar mundial unido a otras cuestiones sociales, llegaremos a la conclusión de que el destino del esperanto está ligado al establecimiento de un orden internacional más pacífico y justo. En definitiva, aunque podamos discutir la viabilidad de la apuesta lingüística, la aportación del esperanto a la teoría de la noviolencia es innegable.

Literaturo:

Alcalde, Javier (2013) "Pacifism". En David A. Snow, Donatella Della Porta, Bert Klandermans, Doug McAdam (eds.) The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements. Blackwell Encyclopedias in Social Sciences.

Alòs, Hèctor (2012) "Els esperantistes catalans. Un col·lectiu pacifista en un món global". ICIP Working Papers 2012/03. Barcelona: Institut Català Internacional per la Pau. Disponible en la kataluna kaj en la angla.

Del Barrio, Toño kaj Ulrich Lins (2010) "La utiligado de esperanto dum la hispana intercivitana milito". En Hèctor Alòs kaj Francesc Poblet (eds.) Historio de Esperanto en la Kataluna Landaro. Barcelono: Kataluna Esperanto-Asocio.

Lins, Ulrich (2000) "The work of the Universal Esperanto Association for a more peaceful world". Esperanto Documents 45 A. Rotterdam: UEA. Disponibla angle kaj esperante.

Lins, Ulrich (1990) La danĝera lingvo. Studo pri la persekutoj kontraŭ esperanto. Dua Eldono. Mosva: Progreso.

Sikosek, Marcus Ziko (2003) Esperanto sen mitoj. Dua Eldono. Flandra Esperanto-Ligo.

Bibliografía:

Alcalde, Javier (2013) "Pacifism". En David A. Snow, Donatella Della Porta, Bert Klandermans, Doug McAdam (eds.) The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements. Blackwell Encyclopedias in Social Sciences.

Alòs, Hèctor (2012) "Els esperantistes catalans. Un col·lectiu pacifista en un món global". ICIP Working Papers 2012/03. Barcelona: Institut Català Internacional per la Pau. Disponible en catalán y en inglés.

Del Barrio, Toño y Ulrich Lins (2010) "La utilització de l'esperanto durant la guerra civil". En Hèctor Alòs i Francesc Poblet (eds.) Història de l'esperanto als Països Catalans. Barcelona: Associació Catalana d'Esperanto. Disponible en catalán y en esperanto. También disponible en castellano aquí

Lins, Ulrich (2000) "The work of the Universal Esperanto Association for a more peaceful world". Esperanto Documents 45 A. Rotterdam: UEA. Disponible en inglés y en esperanto.

Lins, Ulrich (1990) La danĝera lingvo. Studo pri la persekutoj kontraŭ esperanto. Segunda edición. Moscú: Progreso. (Existe traducción a diversas lenguas, como el alemán, el italiano o el ruso)

Sikosek, Marcus Ziko (2003) Esperanto sen mitoj. Segunda edición. Flandra Esperanto-Ligo.

Global Education



United Nations
International Year of
Water Cooperation



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Con el apoyo de la
**Oficina de
Santiago**



**GLOBAL
EDUCATION
MAGAZINE**



**UNHCR
ACNUR**
La Agencia de la ONU para los refugiados

Raising Awareness of Global Education Amongst Young People

Abstract: Global education is a transformative learning process that is very essential in creating and promoting mutual understanding across racial, cultural, religious, political and geographical divides. Young people as agents of change have a lot of responsibility in fostering global understanding and peace through creating awareness. This paper aims to provide effective ways of raising awareness of global education amongst young people. Quantitative, and survey research methods were applied in analysing the statistical data of young people that are unemployed, children out of school and survey methods was used to determine which programs and initiatives of promoting global awareness works. Direct observation was applied in observing the changes that took place amongst young people that are involving in raising awareness on global education. Youth programs such as Model United Nations programs, debates, fellowships, cultural exchange programs, trainings and the use of technology – social media are very effective ways of creating awareness on global education. Over two-third of young people that are participate in these global education programs remain active in raising more awareness in their communities of the benefit of global education. It also found out that not many young people in rural and urban slums benefit from these programs. It is important for governments, civil society, development organizations, and the private sector to scale up efforts in raising awareness on global education. More importantly see that many of the unreached young people in rural and urban slums are provided with same opportunities as their peers.

Keywords: education, global education, youth, young people, awareness, fellowship, learning, exchange programs, school.



Okafor Akachukwu

International Development Consultant at Nonprofit Organization Management in Nigeria.

e-mail: akachukwu_okafor@yahoo.com

web: www.akachukwu.tumblr.com

“A child is a person who is going to carry on what you have started. He is going to sit where you’re sitting, and when you’re gone; attend to those things, which are important. You may adopt all the policies you please, but how they are carried out depends on him. He will assume control of your Cities, States, and Nation. He is going to move in and take over your churches, schools, universities and corporations. The fate of humanity is in his hands.”

Abraham Lincoln

“Education is our passport to the future, for tomorrow belongs to the people who prepare for it today”

Malcolm X

In today’s ever changing times and events that have consistently changed our views, relationships, and affiliations along the lines of race, culture, and religion, either positively or negatively, we are only left with one choice of building bridges across all divides through global education. I believe that it is global education that Malcolm X was referring to that every child - person needs for a positive fate for humanity.

Maastricht Global Education Declaration (I) defines Global Education as

“Education that opens people’s eyes and minds to the realities of the globalized world and awakens them to bring about a world of greater justice, equity, and human rights for all.”(II)

It further highlights Development Education, Human Rights Education, Education for Peace and Conflict Prevention, Education for Sustainability, Intercultural Education as the components of global education. Today these components have increased to include Citizens Education, Values Education, Interfaith and Interreligious Education if not more. Long after the Maastricht Congress, the question remains how far has this framework helped to?

“Envision a common future with better life conditions for all, connecting local and global perspectives”

For Europe and the rest of the world, challenges, what has worked what has not (experiences) and what better ways (ideas) of achieving global education especially amongst students (young people)?

It is important to note that while developed countries have long developed frameworks and strategies for global education, developing countries especially are still very much finding solutions to providing basic education and skills that is required to discuss what global education is. Recent increases in global youth population, unemployment, political instability, terrorism have impacted negatively on the gains attained through global education. 2012 **UNESCO Education for All Global Monitoring Report (III)** shows that 61 million children are out of school, 32 million of those in school repeat grades, while 31 million of grade repeaters drop out of school. It further indicates that over 200 million youths needs a second chance to learn skills for work. It is equally a global educational challenge especially in developing countries that children in schools get little quality education. More so a 2012 **International Labour Organization (ILO)** publication (IV) indicates that over 74.6 million young people are unemployed. In the face of all these challenges we must continue to work to reverse the tide, evolve new strategies of raising awareness that helps in fostering global education and consolidate on the gains made so far made.



Model United Nations

Model United Nations (V) (MUN) programs can be said to be an effective way of engaging young people and providing global education that really works. Many young people around the world benefit hugely from the experience and education that these programs provide. Many of these young people are today global citizens; building bridges across cultures, faith, and civilizations other than theirs. A case in study is my experience of MUN programs as a university undergraduate, participating as a delegate, conference director, head of university delegation and conference staff and working after graduation with Model United Nations organizations locally and globally to organize these conferences. In each case two-third of conference delegates do continue after their participation to raise

awareness and assist in the work of other programs that promote the ideals of MUN programs. We have always received consistent feedback of various skills of effective communication, peace and conflict resolution, negotiation, diplomacy, leadership, critical thinking, strategic planning, mutual understanding, tolerance, team building, consensus building, community service, volunteerism, and knowledge of development issues gained as a result of their participation. Many universities, organizations, countries around the world run and support MUN programs. It is important to note that only a few MUN programs are held in Nigeria, West Africa and Africa due to lack of support from government, funding and management constraints.

In June 2012, **Life-Link Friendship Schools Ghana (VI)** organized its first MUN conference for tertiary institutions with the support of the United Nations Office Ghana and Ghana’s foreign affairs ministry. All of the university students that participated were full of stories of how the conference transformed their lives and changed their world view. It plans to expand the program to other West African countries and also host a West Africa wide MUN conference Life-Link Friendship Schools Ghana also pioneered a reality TV program called ‘The Delegate’(VII) that aims to promote awareness and understanding of global issues through debates simulated after the UN Security Council. The show has in no small measure increased understanding of global issues among its viewership especially amongst young people who in turn promotes global

education. Many of the show participants now motivated have taken up projects in their schools and communities to raise awareness, share their experiences and knowledge with other young people.

Youth cultural exchange programs, academic fellowships, internships and trainings programs for youth are also ways of promoting global education. These programs are structured for the promotion of academic, scientific, technological cultural and arts exchanges for people from very diverse cultural, religious, racial, socio-economic backgrounds. These programs provide invaluable ways of raising awareness on global

education. While some of these programs can be said to be effective in raising awareness on global education, however records shows that most of these programs focus more on literate youths in urban rich communities, leaving many illiterate youths especially in rural and urban slums with little or no access to such programs. This problem further creates the lack of mutual understanding and cooperation, participation, tolerance, citizenship, that global education seeks to create. It is important that organizations focus some of their resources in developing programs that will benefit poor illiterate youth population in rural and urban slums.

An example of an organization that has committed its resources to the service of the urban poor is **Paradigm Initiative Nigeria** (PIN). Paradigm Initiative Nigeria is an organization in Lagos, Nigeria that is located in the urban slum of Ajegunle and works to equip young people with skills, and knowledge that they need to be global citizens, they do this through various skills training, lectures, exchange programs, and community service work. I have volunteered my time to train some of their youths on social impact, time line, and life skills. because of the need for it – to help build the bridge of mutual understanding, cooperation, tolerance citizenship between these youths and other young people from the rich communities The outcome for them has being life changing leading to personal awareness and understanding of the world around them.

After the trainings we created an online forum on Facebook where we continued to discuss issues and share knowledge. This is possible due to increasing access to mobile phones mobile technology and social media network among young people in Nigeria and other developing countries. This increased access to mobile technology – mobile messaging services, Facebook, Twitter, Youtube ...has a great potential to serve as an effective medium for raising more awareness on global education among young people. We should leverage the wide access and reach of this technology, which in my view should be the next focus of our awareness strategy.

Governments, civil society, religious and cultural organizations, development organizations should develop global education framework for their countries and equally develop national action plan/strategies for its implementation especially in schools, local communities, religious and, cultural centres. It should also provide support to the work and activities of groups that are committed raising awareness on global education. Some of these activities include Global Education Week, workshops and seminars, Model United Nations

programs, training for young people through fellowship, internships, cultural exchange programs and more.

As we look into the future for a peaceful world we must continue against all odds to see that we promote global education which is the education and learning that proves to promote peace that is needed for growth and sustainable development that we look forward to.

Notes:

(I) The Maastricht Global Education Declaration is an outcome document of Europe wide Global Education Congress held in Maastricht the Netherlands, from 15-17 November 2002. The declaration provides a European Strategy Framework for improving and increasing Global Education to the year 2015.

(II) Chapter 1 – Maastricht Global Education Declaration European Strategy Framework for improving and increasing Global Education in Europe to the year 2015.

(III) The UNESCO Education for All Global Monitoring Report is UNESCO’s annual report on the progress of education around the world especially Millennium Development Goals.

(IV) The ILO report: ‘World of Work Report 2012 Better jobs for a better economy’ published by ILO’s International Institute of Labour Studies reports on global work, and unemployment trends

(V) Model United Nations is an academic simulation of the United Nations General Assembly, its organs and organizations especially by young university students in conferences. MUN started in the United States of America in 1946 and have spread to all parts of the world. In 2009 the United Nations Department of Public Information organized its first Global Model United Nations Conference.

(VI) Life-Link Friendship Schools Ghana is a nonprofit organization in Ghana that works in line with the objectives of Life-Link International. It is the only organization in West Africa that is committed to the development of global education through Model United Nations Programs.

(VII) The Delegate shows on Ghana National Television TV5

References

Global Education Congress, (2002). The Maastricht Global Education Declaration -European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education to the Year 2015. Chapter 1. Retrieved in [here](#)

Educación para el Desarrollo y Animación Sociocultural: un enfoque desde la participación comunitaria



Resumen: La sociedad evoluciona de manera vertiginosa, produciéndose cambios de forma tan rápida que la educación no puede dar respuesta a los mismos. Por ello, y para responder a estas nuevas demandas de la denominada “sociedad del conocimiento”, debemos desarrollar nuevas competencias en los futuros profesionales, tal y como señala el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (Libro Blanco). Según Echeverría (2001), “*estos cambios demandan en las organizaciones e instituciones una renovada configuración de la profesionalidad..., en la sociedad del conocimiento empieza a imponerse la movilidad como cultura y ésta requiere una capacidad de adaptación a la realización inteligente de una gama relativamente amplia de funciones, transfiguradas con el paso de los tiempos*” (Libro Blanco, 114-116). En este sentido, y con la adaptación de los planes de estudio universitarios a las directrices de la Declaración de Bolonia (1999), se hace necesario formar a los futuros profesionales del ámbito socioeducativo, en valores y actitudes relacionadas con la solidaridad y justicia social, en busca de vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible. Partimos, como experiencia previa, de dos innovaciones universitarias llevadas a cabo en diferentes cursos académicos y titulaciones, donde se trabaja de manera transversal la Educación para el Desarrollo donde, a través del trabajo en equipo, la lectura documental, debate y reflexión, fomentamos el pensamiento crítico y la sensibilización del alumnado hacia esta nueva disciplina que, poco a poco, va abriendo camino en los nuevos Títulos de Grado y Postgrado. Tras los óptimos resultados conseguidos con estas dos implementaciones, y el afán de establecer nuevas líneas de intervención e investigación socioeducativa, el presente artículo pretende aportar nueva teoría acercando dos conceptos con larga tradición teórico-práctica, y que cobran importancia al relacionarse con la Educación para el Desarrollo, como son la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario. Asimismo, estos tres ejes se interrelacionan a través de la participación comunitaria para lograr una educación para todos, en y desde la comunidad.

Palabras clave: Educación para el desarrollo, participación comunitaria, animación sociocultural, desarrollo comunitario, intervención socioeducativa, innovación universitaria.



Itahisa Pérez-Pérez

Universidad Pablo de Olavide, Facultad de Ciencias Sociales,

Departamento de Ciencias Sociales

e-mail: itahisaperez@gmail.com / twitter: @Itahisa_perez

Development Education and Sociocultural Animation: an approach from the community participation

Abstract: Society evolves exponentially, producing changes in society evolves exponentially, changes occur so quickly that education can't respond to them. Therefore, and to respond to these new demands of the so-called “knowledge society”, we must develop new skills as the White Paper notes the Degree in Education and Social Education (White Paper). According Echevarria (2001), “*these changes demand in organizations and institutions with a renewed professionalism settings...in the knowledge society begins to take over culture and mobility as it requires a capacity to adapt to the intelligent realization of a relatively wide range function, transfigured with the passage of time*” (White Paper, 114-116). In this sense, and with the adaptation of university curricula to the guidelines of the Bologna Declaration (1999), it is necessary to train future professionals socio, values and attitudes related to solidarity and social justice, seeking ways of action to achieve sustainable human development. We start from two university innovations carried out in different academic courses and degrees, which works in collaboration Education for Development, through teamwork, documentary reading, discussion and reflection, encourage critical thinking and awareness of students to this new discipline, little by little, is finding its way into the new Degrees and Postgraduate. Following the excellent results obtained with these two implementations, and the desire for new areas of intervention and research socio This article aims to provide new theory approaching two concepts with theoretical and practical tradition, and become important in relating to Education for Development, such as the Sociocultural Animation and Community Development. It also these three axes are interrelated through community participation to achieve education for all, and from the community.

Keywords: Development education, community participation, sociocultural animation, community development, educational intervention, university innovation.

Introducción

Los acontecimientos históricos que tuvieron lugar desde el siglo V con el feudalismo, pasando por el 1500 al mercantilismo, la revolución industrial de 1750, el periodo entre guerras de 1919 a 1939, la edad de oro del capitalismo en los años 50-80, las décadas neoliberales entre 1980 y 2000 y el extraño siglo XXI, son algunos precedentes claves del Desarrollo.

La palabra desarrollo, como decía ya Wolfgang Sachs (1997) en la revista *Development*, “*significa ya cualquier cosa (...) desde levantar rascacielos hasta instalar letrinas (...) es un concepto de vacío descomunal*”. Muchos autores consideran que quien se niega a desarrollarse en la actualidad tiene connotaciones positivas, al relacionarse con progreso; quien se niega a desarrollarse es quien en su propia cultura o país no existe la palabra desarrollo.

A pesar de la multitud de definiciones que se han ido formulando, incluso contradictorias a veces, Sachs (2007) se acerca a nuestro modo de pensar considerando el desarrollo como “*un vector emocional, más que un término cognitivo. Connota mejoría, avance, progreso; significa algo vagamente positivo. Por eso es tan difícil oponerse a él: ¿quién quiere rechazar lo positivo?*”. Esta palabra está muy usada en el sistema económico internacional lo que provoca que pierda fuerza y sentido. En los últimos años se ha pasado por diferentes categorías en su conceptualización: menos adelantados, menos desarrollados, en vías de desarrollo, desarrollados o, en camino del bien.

Según Sen (2000) “*el desarrollo humano consiste en la ampliación de la capacidad de la población para realizar actividades elegidas libremente y que tienen razón de valorar*”. En esta definición cobra importancia, implícitamente, la participación activa, la reflexión, conciencia y pensamiento crítico, competencias necesarias para que un individuo sea capaz de elegir libremente (previo conocimiento y reflexión) y valorar (pensamiento crítico).

En los últimos años han tenido fuerza las iniciativas orientadas al desarrollo humano, desarrollo sostenible y, más concretamente, educación para el desarrollo. En el ámbito universitario se ha empezado a incorporar también esta temática en cursos de Postgrado (Especialistas Universitarios y Máster –Títulos Propios u Oficiales-), aunque también se empieza a innovar en la docencia universitaria introduciendo la educación para el desarrollo como eje transversal en diferentes asignaturas y carreras.

La adaptación de los planes de estudio universitarios al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una auténtica reforma estructural, aparte de burocrática, en la concepción y metodología universitaria, adaptándola al crédito europeo o European Credit Transfer System (ECTS), tanto en los modos de enseñar como de aprender.

Este artículo consiste en teorizar a partir de las dos innovaciones docentes universitarias que se implementaron en los cursos académico 2010/2011 y 2011/2012 en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Estas experiencias son resultado de las nuevas metodologías docentes, relacionando la Educación para el Desarrollo (EpD) con la Animación Sociocultural (ASC) y el Desarrollo Comunitario (DC), a través de la participación comunitaria.

1. Innovando en la universidad: la sensibilización como punto de partida

La primera innovación implementada se desarrolló en el curso académico 2010/2011, donde se trabajó la Educación para el Desarrollo enmarcada en la asignatura Educación Social ante la diversidad cultural, al considerar la educación intercultural una de las líneas de actuación de la EpD, como propuesta para entender la educación en contextos multiculturales.

El objetivo de esta primera innovación era sensibilizar a los estudiantes ante la educación para el desarrollo como estrategia clave en un mundo multicultural, analizando las desigualdades sociales y estructurales en un mundo diverso. Según la Cátedra de la UNESCO (Febrero, 2008), por sensibilizar entendemos “ayudar a comprender las interrelaciones y las desigualdades existentes hoy, sus consecuencias y las estructuras o instituciones que las hacen posibles”, es decir, “ayudar a no ser indiferentes”.

Debemos concienciarles en conseguir una vida más justa para el conjunto de la sociedad y en la lucha contra las injusticias y las desigualdades sociales. Según Ortega Carpio (2007) “*una acción a corto plazo, que alerta sobre las causas de la pobreza y las estructuras que la perpetúan...no permite profundizar en las causas de las injusticias ni en las propuestas, pero constituye el primer paso para la concienciación, pues rompe el círculo vicioso ignorancia-indiferencia-ignorancia*”.

Los resultados de esta primera experiencia en Educación Social fueron positivos. En primer lugar, pudimos dar a conocer esta modalidad educativa, provocarles interés en relación a las causas que generan desigualdades y entender la EpD como una estrategia de intervención para afrontar dichas causas. Por otra parte, la motivación e interés del alumnado posibilitó que las dinámicas se desarrollasen con facilidad, acogiendo de buen agrado la temática trabajada y la metodología desarrollada. Estos resultados favorables nos obligan a reflexionar y plantearnos la necesidad de seguir realizando actividades de estas características en otras materias académicas.

Como consecuencia de esas primeras conclusiones, surge la necesidad de trabajar la EpD de manera más continuada y enfocada en la participación comunitaria. De esta manera, en el curso académico siguiente, 2011/2012, se implementa una nueva experiencia de relacionar la EpD con la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario, al concebir a este último como una rama del desarrollo humano.

En esta ocasión, existe un valor añadido y es el trabajo en equipo que se desarrolló durante toda la experiencia, fomentando así la escucha activa así como la lectura y el manejo de documentos científicos a partir de los cuales los estudiantes elaboraron diferentes ensayos, identificando las diferencias y semejanzas que existen entre ambas disciplinas científicas.

Los resultados de esta experiencia fueron óptimos ya que muchos estudiantes se han sentido identificados con estas situaciones. Les ha brindado la oportunidad de ampliar sus conocimientos y formación, interesándose en la lectura de los textos facilitados, relacionados con la EpD, los desequilibrios sociales y la relación existente con la ASC.

En definitiva, los estudiantes finalizaron concluyendo que la EpD posee un ámbito de actuación más global, mientras que la animación sociocultural se sitúa en un nivel más concreto, a pequeña escala. Por otra parte, el DC sigue siendo el “deber Ser” de la humanidad, donde se consiga de una manera viable, adecuada y sin hándicaps, llegar al fin en sí mismo.

Tras estas experiencias surgió un gran interrogante, ¿Qué hacer si comunidades, grupos de personas y/o individuos no tienen esos recursos y metodologías?, ¿Qué hacemos si esas necesidades de desarrollo humano (vida saludable y prolongada, educación y recursos de subsistencia) brillan por su ausencia? Ahí es donde es necesario introducir la animación sociocultural como esa herramienta, metodología o instrumento, necesaria para conseguir el fin del desarrollo humano: “una vida mejor para todos”.

2. Tres disciplinas, un mismo enfoque

No es nuevo el término “animación sociocultural” que aparece en los documentos de la UNESCO en 1955 y surge en el contexto francófono como “*necesidad de dotar de sentido de comunidad (anima) a las ciudades reconstruidas*”. A partir de ahí se divulga esta metodología confluyendo con el término “desarrollo comunitario”, cuyo origen tuvo lugar en el ámbito anglosajón. Ambos términos tienen como precedente básico la educación popular de Paulo Freire, centrada en la educación obrera, en esa “praxis liberadora” de educar al marginado, al oprimido.

Quintana Cabanas señala, en el prólogo que realiza a Rezsóhazy (1988), que “*el proceso de liberación de los grupos humanos oprimidos ha de pasar necesariamente por un proceso de educación (...) el llamado desarrollo comunitario o de la comunidad constituye una prolongación del desarrollo individual*”, y “*la idea central (...) representa la superación de una realidad humana actual, llevándola a niveles superiores de perfeccionamiento y de calidad de vida*”.

Al hablar de educación para el desarrollo y animación sociocultural ineludiblemente hacemos referencia a la participación, pero no cualquier participación, sino que para que la implicación sea eficaz, debemos desarrollar una participación activa. Ambas disciplinas

pertenecen a las ciencias sociales, y más aún, a las ciencias de la educación por lo que, para que la educación en general sea efectiva, no basta sólo con la transmisión de la información (instrucción) sino que es necesario también el fomento de la motivación, de las habilidades personales y la autoestima.

Un aspecto fundamental para la continuidad de actividades socioeducativas, es que la comunidad sea consciente de los problemas, es decir, “de sus propios problemas”. Esta idea está muy relacionada, cuando hablamos en investigación e intervención socioeducativa, con la animación sociocultural y el desarrollo comunitario.

Desde esta perspectiva, entendemos la educación para el desarrollo como el “*proceso educativo que favorece la comprensión de las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur; que promueve valores y actitudes relacionadas con la solidaridad y la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible*” (Argibay, 1997: 19).

Por otra parte, Caride (2005: 77) define la animación sociocultural como “una práctica para el desarrollo individual y social, que actúa como mediadora entre la tradición y el cambio, a través de la cual deberá lograrse un amplio conjunto de actores sociales – movimientos asociativos, instituciones educativas y culturales, administraciones públicas, empresas, organizaciones no gubernamentales, etc.- que se sientan corresponsables del quehacer cultural más cotidiano y fomenten actitudes y comportamientos que incentiven la comunicación y la participación cívica, la creatividad y la capacidad expresiva, la autorrealización individual y la transformación social”.

A partir de estas dos primeras concepciones teóricas, podemos resaltar la importancia del desarrollo tanto individual como social en ambas definiciones. Asimismo, las dos se conciben como procesos educativos, por tanto no se trata de acciones puntuales o esporádicas, con un fin en sí mismo. En el caso de la ASC, añade la importancia de la participación para lograr esa ansiada transformación social.

No obstante, podríamos establecer como diferencia que la primera se centra a nivel macro, en las interrelaciones entre Norte y Sur, mientras que la segunda trabaja en el entorno más cercano al individuo. Sin embargo, para poder entender ambos enfoques debemos de tener en cuenta los dos contextos puesto que vivimos en una sociedad interconectada.

En este sentido, nuestro planteamiento coincide con Sarrate (2011), cuando hace paralelismos entre la animación sociocultural y el desarrollo, considerándola un elemento que desempeña un cometido decisivo para la consecución del perfeccionamiento personal y social de los ciudadanos, el respeto y la defensa de la dignidad humana así como la práctica de los derechos humanos orientados hacia el estado de bienestar y justicia social.

Aunque estos tres conceptos resulten aparentemente desconectados, en el devenir sociohistórico aparecen unidos e interrelacionados (Hernando Sanz, 2004). Caride y Rouco (1990) señalaban que los contextos sociales, el territorio y las sociedades que los configuran suponen un marco inexcusable en la percepción e interpretación de los hechos educativos.

3. La comunidad como entorno más cercano del ser social

Para poder comprender este sistema socioeducativo, y teniendo en cuenta que el ser humano es ser social por naturaleza, debemos delimitar en primer lugar, qué entendemos por comunidad.

Basándonos en Pujol y Úbeda (1993), que a su vez se basan en la definición que en su día propuso Lehay, “*la comunidad es un grupo de personas con ciertas características, con intereses comunes y que viven dentro de una misma área, dentro de una sociedad mayor*”. Los elementos a destacar son: grupo de personas, estructura, características comunes, recursos y servicios, y relaciones (Morón Marchena, 1998).

Según Marchioni (1989) y Turabian (1992), el concepto de comunidad identifica cuatro elementos fundamentales, de tipo estructural, que a su vez son factores de conocimiento de la comunidad, que van a participar muy directamente en la acción comunitaria: territorio, población, demanda y recursos. Estos se entienden como:

- Territorio: entidad física y social (y no sólo urbanística) en la que se producen las relaciones sociales que se dan entre las instituciones y la población que en ella se radica.
- Población: a la hora de planificar una acción social interesa hablar de indicadores de población (edad, sexo, clase social, individuos, familias, grupos, colectividad en general y la evolución histórica de la población).
- Demanda: es un concepto de carácter pluridimensional. Marchioni la define proponiendo una serie de dualidades: actual y futura (de carácter inmediato o a largo plazo), explícita e implícita (nivel de conciencia superior o imprecisa), subjetiva y objetiva (en cuanto a la percepción del problema) y, existe o potencial (pueden coexistir).
- Recursos disponibles: fundamenta en el punto de partida, en el desarrollo de la acción social y comunitaria. No obstante, cabe destacar que el primer y principal recurso lo constituye la comunidad y sus miembros.

Por tanto, la comunidad es un sistema relacional e interactivo, formado por distintos grupos, que son: las instituciones políticas, los servicios sociales, los centros educativos, los niños, los padres y madres, los centros de salud y los jóvenes. Además, en una correcta educación para el desarrollo “deben intervenir todo y cada uno de los grupos de manera

coordinada, ya que de lo contrario se conseguiría una actuación parcial y no globalizadora, que es lo que buscamos” (De Miguel, 1997: 267).

De esta manera, cualquier trabajo comunitario debe buscar e incidir, de manera relacional y coordinada, puntos de encuentro y trabajo en común, tarea en la práctica nada fácil. Por ello, en el trabajo comunitario, uno de los objetivos es el cambio, al igual que ocurre con el desarrollo comunitario y la animación sociocultural, que persiguen un cambio social, pero partiendo de las necesidades y participación e implicación de los propios destinatarios.

4. La participación comunitaria como eje vertebrador

En este marco de actuación, consideramos importante introducir el enfoque de la participación comunitaria entendida como “un medio técnico para la implementación de los programas” (Winch et al, 1991). O, como indica la OMS, en la Declaración de Alma Ata (1978), “el único camino para superar las limitaciones y la inequidad en la distribución de los recursos para asegurar la meta de Salud para Todos es el involucramiento de las comunidades locales en la prevención y el tratamiento, y sin el involucramiento y responsabilidad de la comunidad, los programas fracasarían”.

De esta manera, la participación comunitaria es imprescindible para que exista animación sociocultural, ya que ésta consiste en una metodología participativa, en la pedagogía no directiva, que implica dinamismo y desarrollo social. Además, su principal función es la movilización social basada en el grupo y/o comunidad, con el fin último de lograr un cambio o transformación social.

Al igual ocurre con el desarrollo comunitario, donde no se trata de una acción sobre la comunidad, sino una acción de la comunidad en la cual la población toma decisiones y asume las consecuencias (Ander-Egg: 1987). Es decir, consiste en una acción desde la comunidad, para la comunidad y con la comunidad.

Por tanto, consiste en una metodología de trabajo desde la base, que pretende desarrollar las potencialidades del individuo, grupo y comunidades con el objetivo de mejorar sus condiciones de existencia. O, dicho de otra manera, se trata de empoderar a los individuos (empowerment).

En los programas de desarrollo de la comunidad es necesaria e imprescindible la participación popular o comunitaria, otorgándole un valor añadido al implicarse los miembros de la comunidad, los propios destinatarios, en su proceso de aprendizaje.

La participación es un instrumento que puede y debe contribuir a elevar los objetivos que nos planteemos en cada caso (promoción de la salud, desarrollo sostenible, atención

primaria, etc.); de ahí que propuestas estratégicas como la prevención del VIH-SIDA (uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio) en la comunidad o la intervención socioeducativa en un barrio, dan un importante papel a la participación comunitaria.

En otras palabras, relacionando la participación comunitaria, a través de la animación sociocultural para lograr un deseado desarrollo comunitario, destacamos la siguiente reflexión:

“de lo que se trata (en organización comunitaria) es de que la gente identifique y actúe sobre los propios problemas. El resultado de ello es una mayor capacidad de la gente para trabajar en común, para cooperar. Los problemas son una oportunidad para conseguir que la gente trabaje junta. Más que una reforma o un cambio interesa desarrollar integración y cohesión social, incrementar la capacidad de funcionar como una unidad respecto de los problemas comunes” (M. G. Ross, 1967).

5. Conclusiones

A modo de resumen, la ASC supone transformar actitudes y valores, incluyendo el fomento del sentido crítico, de la responsabilidad y de los procesos de concienciación; implica transformar relaciones personales, basándonos en la comunicación, en la expresión. Según Ander-Egg (1978), se trata de una estrategia de intervención que trabaja por un determinado modelo de desarrollo comunitario y su finalidad es promover la participación y la dinamización social mediante procesos de responsabilidad de los individuos en la gestión y dirección de sus propios recursos. Entendiendo por desarrollo comunitario, según el lema de Paulo Freire “*nadie enseña a nadie, todos aprendemos de todos, mediados por el mundo*”.

En definitiva, podemos concluir que la participación comunitaria es necesaria ya que cuando una persona siente una determinada actividad o proyecto como suyo, es decir, se siente identificado y participe del mismo en todo momento, los resultados son mejores que si viene impuesto desde fuera. Por ejemplo, en educación para la salud es evidente y así lo han puesto de relieve diferentes autores “*la salud se ha convertido en un asunto fundamentalmente político, por lo que la participación comunitaria debe ser considerada como un elemento más visible, pero teniendo en cuenta que los ciudadanos o destinatarios deberían ser los máximos protagonistas*” (Turabian: 1992).

No obstante, para que una persona se implique y participe activamente, debe de estar motivada ya que ésta es el impulso que le conduce a elegir y realizar una acción, entre aquellas alternativas que se presentan en una determinada situación. Pero también hay que trabajar en las necesidades de las personas y despertarles su inquietud en la búsqueda de sus

prioridades ya que, según la teoría de Maslow, “*un hombre hambriento no se preocupa por impresionar a sus amigos con su valor y habilidades, sino que más bien, con asegurarse lo suficiente para comer*” (DiCaprio, 1989). Es decir, sólo cuando una persona logra satisfacer sus necesidades inferiores, entran gradualmente en su conocimiento las necesidades superiores, y con eso la motivación para poder satisfacerlas. En este sentido, debemos despertarles la conciencia de la necesidad para poder transformar esas necesidades en un deseo específico e iniciarse en la consecución del incentivo deseado.

Por último, “*sólo las relaciones sinérgicas están en condiciones de acreditar una intervención adecuada..., significa incrementar la coordinación entre los distintos actores y entre las distintas dimensiones de la necesidad, con la participación de todos*” (García Roca, 1999: 52).

Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). Libro blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf.
- Ander-Egg, E. (1978). Hacia una pedagogía autogestionaria. Alicante.
- Ander-Egg, E. (1987). Política cultural a nivel municipal. Buenos Aires: Humanitas.
- Argibay, M. et al. (1997). Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. En Cuadernos de Trabajo Hegoa, nº 19, Bilbao.
- Caride, J. A; Rouco, J. (1990). A educación nos contextos asociáis: a súa caracterización nos medios rural e urbano. En Caride, J. A. (Ed.) A educación en Galicia. Informe Cero. Problemas e perspectivas. Santiago: Instituto de Ciencia da Educación. Universidad de Santiago.
- Caride Gómez, J. A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. En Revista de Educación, núm. 336, pp. 73-88.
- De Miguel Martín, E. (1997). Características de los proyectos de EpS ligados a la comunidad. En Serrano González, Mª I. (Coord. Edit) La educación para la salud del siglo XXI: Comunicación y salud. Madrid: Díaz de Santos.
- DiCaprio, N. S. (1989). Teorías de la personalidad. México D. F: Editorial Mcgraw-Hill.

- Declaración de Bolonia (1999). Ginebra.
- Freire, P. (1987). Política Cultural a nivel municipal. Buenos Aires: Humanitas.
- García Roca, J. (1999). Caminar juntos con humildad. Acción colectiva, relaciones sinérgicas y redes solidarias. Pensamiento en acción. Madrid: Cáritas Españolas.
- Hernando Sanz, Mª A. (2004). El entorno comunitario. En Perea Quesada, R. Educación para la Salud. Reto de nuestro tiempo. Madrid: Díaz de Santos.
- López Noguero, F. Y Pérez-Pérez, I. (2011). Espacios y ámbitos de la intervención socioeducativa: hacia una construcción profesional de la Educación Social. En Cruz Díaz, Mª R; García Rojas, A. D. (Eds). Aportaciones a la Educación Social. Un lustro de Experiencias, pp. 254- 272, Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Marchioni, M. (1989). Planificación social y organización de la comunidad. Madrid: editorial popular.
- Morón Marchena, J. A. (1998). Nuevas demandas de la sociedad actual: Educación para la Salud y Educación para el Consumo. Sevilla: Gripda y Kronos.
- Ortega Carpio, Mª. L. (2007). Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- Pérez-Pérez, I. (2009). La Evaluación en Animación Sociocultural. La Gran Olvidada de la Planificación en Ámbitos Sociales. En López Noguero, F., Métodos de investigación y planificación en intervención socioeducativa. Sevilla: AECID y Universidad Pablo de Olavide.
- Pujol, G., Úbeda, L. (1993). Enfermería Comunitaria. Barcelona: Científicas y Técnicas.
- Rezsóhazy, R. (1988). El desarrollo comunitario. Madrid: Narcea.
- Ross, M. G. (1967). Organización Comunitaria. Madrid: Euramérica.
- Sachs, W. (1997). Upfront Reflections on 50 Years of Development. Development. Pp 50-5.

- Sarrate Capdevilla, Mª. L. (2011). La formación de animadores a través de la educación a distancia. En V Coloquio Internacional de Animación Sociocultural, Zaragoza.
- Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Turabian Fernández, J. L. (1992). Participación comunitaria en la salud. Madrid: Díaz de Santos.
- Winch, P; Kendall, C; Gubler, D. (1991). Community Participation in the Control of vector-Borne Diseases: A Review of Selected Activities in Latin America. Trabalho apresentado no Simpósio “Community Participation and Control Efforts in Developing Countries”, Annual Meeting of the American Mosquito Control Association, Louisiana, 16-21 de marzo.
- Winch, P; Hudelson, P. (1991). Formative Research in Community-Based Vector Control Programs. Trabalho apresentado no Simpósio “Community Participation and Control Efforts in Developing Countries”, Annual Meeting of the American Mosquito Control Association, Louisiana, 16-21 de marzo.

Una Esperanza en Medio del Conflicto.

Caracterización de algunas iniciativas sociales para combatir la violencia pandilleril en Guatemala.

Resumen: A lo largo del presente artículo se examinan algunas respuestas no gubernamentales para combatir la problemática de las maras o las pandillas juveniles en Guatemala. Con esta revisión se pretende mostrar el trabajo incansable que están llevando a cabo estas organizaciones para romper las cadenas propiciadas por la violencia juvenil, mediante estrategias que intervienen en las causas estructurales del problema. A pesar de que la paz se vislumbre como una realidad lejana y mezquina parece posible de consolidar a través de iniciativas integrales de mediano y largo plazo que se construyen paso a paso en contextos como el guatemalteco. Sin embargo, no se pueden desconocer los grandes obstáculos y los enormes retos que aún están pendientes por la complejidad del fenómeno.

Palabras clave: maras y pandillas juveniles, estrategias de prevención de la violencia, rehabilitación y reinserción de los jóvenes a la sociedad. Guatemala.



Karen Nathalia Cerón Steevens

Universidad del Rosario, Facultades de Ciencia Política, Gobierno y de Relaciones Internacionales.

e-mail: nathaliasteevens@gmail.com / ceron.karen@ur.edu.co

A Hope in the Middle of the Conflict.

Characterization of Some Social Initiatives to Attack the Gang Violence in Guatemala.

Abstract: This article examines some non-governmental responses to deal with the problem of the “maras” or youth gangs in Guatemala. This review tries to show the non-stop work that these organizations are carrying out to break the chains caused by juvenile violence, through strategies that intervene in the structural causes of the problem. While peace is glimpsed as a distant reality, it seems to be possible to consolidate it through integral initiatives in the medium and long term that are constructed step by step in contexts as the Guatemalan. Nevertheless, the big obstacles and the enormous challenges because of the complexity of the phenomenon cannot be ignored.

Key words: “maras” and youth gangs, prevention strategies of the violence, rehabilitation and reintegration of young people into society. Guatemala.



Ganadora del 1º Premio
UNESCO / Juan Bosch

América Latina, ha sido un territorio afectado durante muchas décadas por diversas manifestaciones de violencia. La paz positiva en términos galtungianos parece ser una lejana idea cada vez más difícil de alcanzar. Algunos países atraviesan aún por cruentos conflictos armados, unos superaron ya esta etapa y viven en un tenso período postconflicto; y otros están azotados por oleadas de inestabilidad ocasionadas por la peligrosa conjunción entre narcotráfico, crimen organizado, pandillas juveniles, armas y corrupción.

Mientras tanto, muchas problemáticas como la falta de inclusión social, la debilidad de las instituciones políticas, la impunidad, la desigualdad y la perversa lógica del “fin justifica los medios” implantada en las estructuras sociales de algunos de los países de la región, aún están presentes siendo potenciales generadores de conflicto.

En este sentido, a lo largo de este artículo se pretenden exponer ciertas estrategias lideradas por organizaciones de la sociedad civil (1) guatemalteca que buscan combatir uno de los fenómenos más complejos vividos en este Estado. Se trata de la violencia propiciada por las maras o las pandillas juveniles, organizaciones delictivas que con el paso de los años se han fortalecido y evolucionado al punto de consolidar un sofisticado sistema de extorsión mientras realizan alianzas esporádicas con otros actores ilegales del país; situación que complementa la tradicional idea de la pandilla como organización que cuida de ciertos territorios, rivaliza constantemente con la pandilla enemiga y realiza narcomenudeo. En este sentido, esta problemática afecta cada vez más la seguridad y estabilidad del territorio guatemalteco fundamentalmente urbano, mientras las debilidades estructurales e instituciones que caracterizan a este país, siguen obstaculizando una solución para frenar este difícil problema.

Por lo anterior, cabe mencionar las características de aquellas iniciativas pacíficas y civiles que pretenden un cambio necesario para que a pesar de las complicadas condiciones del contexto guatemalteco y las motivaciones de los jóvenes para seguir ingresando a las filas de las maras, se propicien nuevas oportunidades y escenarios de participación para la juventud, buscando acabar con el círculo vicioso de la violencia.

En este orden de ideas, desde hace más de una década diversas organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales están trabajando en torno al fenómeno de las maras en Guatemala. Su trabajo pudo ser constatado luego de visitar la ciudad capital (Ciudad de Guatemala) y debido a la comunicación y al contacto que se estableció con algunas de ellas. En principio, dichas instituciones coinciden en que las políticas integrales son fundamentales para abordar este fenómeno y enfatizan en *la prevención, la rehabilitación y la reinserción* pues reconocen los elevados costos sociales de las actividades violentas y delictivas de las maras. En este sentido, Rueda, directora de la organización Alianza Joven, anota que reinsertando sesenta jóvenes por semana quienes cometen entre 3 o 4 delitos diarios, se está evitando el sufrimiento de casi 1000 guatemaltecos en un mes. Lo anterior,

beneficia no solo a la población sino que también ayuda en la re significación de aquel pandillero como ser humano”. (2)

Las organizaciones consultadas mencionan también, que la política de represión liderada desde el Estado es perjudicial e incompleta y consideran que para lograr solucionar el fenómeno se requiere entre otras cosas, la generación de oportunidades educativas y laborales; el empoderamiento del joven para que sea un ciudadano con derechos y deberes e incluso involucrar a los ex pandilleros en procesos de prevención, realizando campañas de concientización que resalten su experiencia en la pandilla. Cabe mencionar que las iniciativas de estas instituciones en algunos casos, ocupan los vacíos en materia de políticas públicas, que deja el Estado guatemalteco.

No desconocen tampoco la dificultad de trabajar con esta población y más aún cuando salir de la pandilla puede implicar en la mayoría de los casos, pagar con la propia vida. Estas organizaciones comentan también, que a las maras se les atribuye mucho más de lo que propician, y sobre ellas recae la responsabilidad del mayor número de acciones violentas a través del discurso de las autoridades gubernamentales y los medios de comunicación, situación que en momentos no es congruente con la realidad e incrementa el temor y el rechazo hacia estas agrupaciones violentas. Lo anterior, encubre otras fuentes de criminalidad y diferentes tipos de violencias que están presentes en este Estado.

Finalmente, cabe resaltar que sus intervenciones son de corto, mediano y largo plazo y están financiadas fundamentalmente con recursos privados y de cooperación internacional. Por su parte, aunque se está superando la intervención puntual a la problemática con programas más integrales y sostenibles, esperando que la sociedad en su conjunto crea en la rehabilitación; los esfuerzos se ven entorpecidos en algunos momentos, porque a pesar de “la multiplicación de entidades y proyectos que están trabajando con esta población los resultados no parecen sustanciales. Falta mucha coordinación entre entidades pues cuesta colaborar mutuamente. Se requiere de mayor unión para evitar que se repitan las iniciativas y que haciendo lo mismo, se dupliquen esfuerzos”. (3)

Ahora bien, de acuerdo a los resultados del trabajo de investigación adelantado en esta materia, resulta oportuno detallar algunas iniciativas de la sociedad civil para combatir la problemática de las maras. *Alianza Joven*, por ejemplo, trabaja en la prevención de la violencia brindando oportunidades para la niñez y la juventud en riesgo que carece de recursos económicos. Sus actividades están enfocadas en lo que esta organización denomina los *Centros de Alcance*, unos espacios educativos donde se imparten cursos de inglés, computación, teatro, baile y música que han beneficiado a 4800 niños y jóvenes entre los 6 a los 19 años (Siglo 21, 2010).

Siguiendo la misma línea de capacitación y educación, cabe resaltar el trabajo del programa *Caminando por la Paz*, una iniciativa liderada por jóvenes que a través de la

religión católica, la educación y la generación de espacios lúdicos, pretenden prevenir y controvertir la violencia juvenil sin salir de la comunidad misma. El programa está ubicado en Paraíso II, Zona 18 de Ciudad de Guatemala, una zona marginal y denominada por el gobierno como roja, estos jóvenes creen en la necesidad de vivir con la gente, de superar las medidas de corto plazo y del valor del ejemplo. La iniciativa está basada en la educación: desde el nivel básico, bachillerato y universidad (...) “Lo que hacemos es acompañar a los jóvenes con sus tareas en un centro de estudio y con tutores y también tenemos sitio para la meditación y la misa. Hacemos actividades para que mantengan la mente ocupada. Finalmente, influimos en las escuelas, pues sus esquemas son desorganizados en las zonas marginales. Tenemos experiencias muy buenas, dos jóvenes están estudiando en EEUU, ellos van a volver y serán líderes en la comunidad.” (4)

Por su parte, además de prevenir la violencia, *Alianza Joven* según lo expone su directora, dirige sus esfuerzos también en la rehabilitación y lo que algunos autores han llamado la “desmarización” (Hum, Ramos y Monzón, 2006), a través de terapias intensivas, grupos de adicciones, apoyo psicológico y espiritual sin denominación religiosa, capacitación para el trabajo, e incluso mediante el destatuado.

Otro enfoque que ha resultado útil es el *espiritual*. (5) Es decir, que con el apoyo de distintas iglesias (6), se ha conseguido que los jóvenes salgan de la pandilla a través de la creencia en Dios, lo que no solo le da un sentido distinto a sus vidas sino también les muestra un camino diferente al margen de los homicidios y la acción delictiva. En este sentido la experiencia de Ciudad Peronia, conjuga el enfoque espiritual y la rehabilitación a través de la educación de los ex pandilleros (brindando formación en computación, cerámica, cocina, talleres de atención al cliente, entre otros) para que contribuyan al desarrollo de su comunidad mediante proyectos productivos, vendiendo sus productos dentro de la misma y siendo generadores de confianza (7). A lo que Méndez agrega, (...) “estamos trabajando para que todos los jóvenes de Peronia, tengan un trabajo digno dentro de su misma comunidad. El crecimiento de Peronia es nuestro reto con acompañamiento y afecto pues muchos de ellos no saben leer ni escribir y si les preguntamos qué saben hacer, responden, robar y delinquir”. (8)

Esta iniciativa se ha enfrentado a serias dificultades vinculadas fundamentalmente al proceso de creación de confianza en la comunidad que parte de la reconciliación con los pandilleros (los mareros pidieron perdón públicamente) Adicionalmente, hay un reto mayúsculo en cuanto a la importancia de desarrollar capacidades para el trabajo en unos jóvenes que solo saben delinquir. Finalmente, no resulta nada fácil convencer a actores externos para que crean en la conversión de Peronia, por ejemplo a los bancos, buscando que lleven sus sucursales allí.

Por otro lado, luego de tomar la decisión de salir de la pandilla y de ser otro joven para la sociedad, viene la etapa de la reintegración, un escenario en el que deben enfrentarse

a desafíos sustanciales. En primer lugar, debido al estigma con el que quedan estos jóvenes ex pandilleros, muchas veces por el hecho de poseer un tatuaje (9) y en segunda instancia por la dificultad de integrar a un ex pandillero a una empresa debido al miedo y la desconfianza que puede producir en su potencial círculo de trabajo (ya que sus compañeros y superiores pueden haber sido sus víctimas) No obstante, según Méndez y Zuñiga, en la mayoría de los casos, los resultados han sido favorables, dado que los “ex” que han logrado ingresar se han mantenido con éxito, siendo empleados destacados que valoran supremamente la oportunidad que se les ha dado.

Como otro tipo de estrategia, el reality show, *Desafío 10*, buscó reintegrar a la sociedad a cinco ex pandilleros (10), convirtiéndolos en empresarios en medio de un espectáculo televisivo. Con la ayuda de empresarios destacados como Carlos Zuñiga, esta nueva estrategia combatía dos fuentes fundamentales para la perpetuidad de la problemática de la violencia juvenil. En primer lugar, la falta de oportunidades y capacitación para el trabajo y en segundo lugar, la indiferencia y la falta de conciencia de la sociedad ante el fenómeno. (11)

Durante un periodo de quince días, se les mostró a los ex pandilleros opciones distintas al crimen (12) y que necesitan apartarse del resentimiento construido en contra de la sociedad. Frente al segundo objetivo, Zuñiga considera que logró buenos resultados en su empresa y en su familia, sin embargo, resalta la necesidad de que el conjunto de la sociedad sea socialmente más responsable frente a este fenómeno. Finalmente, agrega que quienes tienen facilidades económicas también deben ser concientizados:

“Se necesita también que los niños “bien”, como mis hijos que viven dentro de una bola de cristal, viviendo en Guatemala pero sin conocer la realidad de la misma, sepan lo que está pasando en los barrios pobres, en el campo donde no hay empleo. Pues ellos serán los futuros líderes del país, y si los futuros líderes cada vez conocen menos las realidades sociales ¿cómo saldremos de esta situación? Entonces, ellos no tendrán un país más sano, tendrán que esconderse pues si salen a la calle los van a asaltar, no se puede vivir así y la única manera de cambiar, es cambiar las estructuras, a través de la generación de oportunidades”. (13)

En esta misma vía de concientización, el movimiento *Jóvenes por Guatemala* es un ejemplo de la movilización social liderada por los jóvenes en pro de acciones concretas de cara a las problemáticas del país. Creando espacios de participación para la juventud (14), realizando campañas (15) de sensibilización a la población y valiéndose de las redes sociales, consolidan estrategias para enfrentar la violencia. Según Pedro Cruz, su director,

“buscamos presentar una voz de rechazo ante las injusticias y dificultades que más afectan al Estado guatemalteco (entre esas la violencia) y queremos incidir de manera positiva en la vida nacional. Le apostamos a la transformación ciudadana y al respeto de la dignidad de la vida humana, dejando atrás ideologías, recuperando los valores y centrándonos en la familia y en el dialogo”. (16)

Finalmente, resulta fundamental destacar el papel de la organización Grupo Ceiba, coordinada por Marco Castillo. Desde su fundación desde hace 21 años, Grupo Ceiba ha atendido a un aproximado de 60.000 personas y se constituye como uno de los centros de rehabilitación y reinserción más estructurados y reconocidos incluso a nivel internacional, por sus importantes logros. Con un esquema de capacitación presencial (17), esta institución proporciona un programa de prevención y apoyo en las zonas marginales donde emprenden actividades lúdicas y deportivas así como trabajos comunitarios. Además, el grupo ha jugado el papel de intermediador para la consolidación de pactos de cese a la violencia en épocas particulares del año como la Navidad. Brindan becas para sus estudiantes apoyándolos con el transporte, la comida, la vivienda (en algunos casos) así como buscándoles una oportunidad laboral. En este sentido, Antonio, beneficiario de Ceiba, relata, “me tienden la mano, me aconsejan, para apartarme de las cosas que estaba haciendo, de drogarme, de estar tomado, me dieron el apoyo que no tuve en mi hogar, en Ceiba me dieron la oportunidad de capacitarme y obtener un trabajo”. William, otro beneficiario agrega que “en Ceiba, platicaban conmigo, me subían la moral, me propusieron que me ocupara en algo bueno, pero no tenía casa, trabajo, nada. Entonces, me ofrecieron también, darme el almuerzo, los pasajes y dónde vivir”.

Definitivamente, a pesar de las dificultades, estas organizaciones han asumido un papel activo y responsable para controvertir la violencia, no han desfallecido aunque aún prima el escepticismo cuando de implementar este tipo de políticas se trata, reconocen que los resultados no serán inmediatos y que se requiere mucha más coordinación con el Estado y con otras instituciones que trabajan el tema.

Ante el panorama expuesto anteriormente, es importante combatir la problemática de las pandillas desde una perspectiva integral. Desafortunadamente, los últimos gobiernos del Estado guatemalteco han priorizado un enfoque represivo y de mano dura lo que desconoce la importancia de la inversión social que luce en contra de los factores de riesgo; la identificación de los intereses juveniles (pues es necesario que los jóvenes tengan acceso a oportunidades de educación, empleo, actividades culturales, deportivas y espirituales sin discriminación alguna) la relevancia de reconstruir los núcleos familiares y la necesaria formación en valores, entre otros. Ahora bien, estas estrategias pueden ser fuente de aprendizaje y retroalimentación para otros países latinoamericanos en los que también está presente esta problemática juvenil. En el caso colombiano por ejemplo, se trata de jóvenes hijos de territorios marginales en los que falta la intervención del Estado y donde las oportunidades de

desarrollo son escasas, son aquellos que deciden o son empujados a integrar estas agrupaciones ilegales que amplían cada vez más su portafolio de acciones delictivas. Además, realizan indudables alianzas con otros actores ilegales tales como la guerrilla de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) los paramilitares, las BACRIM (Bandas criminales emergentes) entre otros, aumentando la inestabilidad y propiciando temor en algunas zonas del país. Como en Colombia, en Perú, Brasil, El Salvador, Honduras y en otros países de la región, el fenómeno a pesar de sus diferencias, crece y evoluciona mientras la represión por sí sola no ha logrado acabar definitivamente con esta problemática.

Finalmente, como sociedad tenemos también una gran responsabilidad, necesitamos ser conscientes de los motores que reproducen el fenómeno y tratar de combatirlos o cuando menos dejar de ser indiferentes al problema. Debemos también estar en la capacidad de reconciliarnos y de generar nuevos espacios para aquellos que siempre han permanecido excluidos de nuestro sistema social. Pero ante todo, no podemos poner exclusivamente en manos del Estado y de las organizaciones no gubernamentales la tan anhelada solución a este problema que indudablemente es un síntoma de las condiciones del mundo en el que hoy vivimos. Entre todos podemos evitar este enfrentamiento de pobres contra pobres, lo que se constituye como el *crimen perfecto de la mundialización*, tal y como lo diría el filósofo Jean Baudrillard.

NOTAS

1 En este apartado la sociedad civil está siendo entendida como las instituciones organizadas que buscan dar respuesta a una demanda social particular, por ende se comparte la definición expuesta por Lourdes Hum, quien afirma que “la sociedad civil organizada se ha de entender como la expresión organizada de grupos e instituciones que constituyen la base de las que parten las demandas sociales frente a la entidad del Estado.” Ver: Delgado, Acosta Guillermo (2007). Juventud de Rabinal. Identidad y Cambio (pp. 68-69). Guatemala: AK'Kutan.

2 Entrevista a Vivien Rueda, directora de la organización sin ánimo de lucro Alianza Joven. Ciudad de Guatemala. Noviembre de 2010.

3Entrevista a Nidia Guillermo, coordinadora del proyecto de la OEA. Ciudad de Guatemala. Noviembre de 2010.

4 Entrevista a dirigentes del programa Caminando por la paz. Paraíso 2, Zona 18. Ciudad de Guatemala. Noviembre de 2010

5 El pastor Malnoqueo Salches, lleva 7 años de trabajo queriendo transformar la comunidad de Peronia, con las pandillas duró 3 años consecutivos, negociando, hablando con los jefes para llegar a la reconciliación. En la iglesia se pusieron de acuerdo los jefes de las pandillas, hubo escenarios donde los jóvenes han pedido perdón públicamente y mucha gente ha respondido a eso. Los dos jefes de las pandillas que dominaban Peronia, andan como hermanos, esto es más espiritual, basado en la fe, es un milagro que ocurrió en Junio de 2009. Muchas instituciones, incluso el gobierno han reconocido que la iglesia es la base fundamental, con muchos comprometidos para trabajar en la prevención también. Entrevista a Priscila Méndez. Directora del programa de AID en Ciudad Peronia. Ciudad de Guatemala. Noviembre de 2010.

6 “En marzo 2006, una confederación de iglesias evangélicas, luteranas y católicas expresaron sus intereses en fortalecer el trabajo de las iglesias en el tema de pandillas. Hasta la fecha, algunas iglesias han promovido algunas iniciativas, sin que éstas hayan sido sistematizadas o institucionalizadas.” Ver: Ranum, Elin Cecilie (2007). Pandillas juveniles transnacionales en Centroamérica, México y Estados Unidos. Diagnóstico Nacional (p. 42). Guatemala: Instituto Universitario de Opinión Pública.

7 Estas iniciativas han logrado vender almuerzos para el programa gubernamental Escuelas Abiertas. Antes robaban, andaban extorsionando, ahora los mismos dueños de las tiendas, 200 aproximadamente, lo que hacen es comprarle los productos a ellos. Entrevista a Priscila Méndez. Directora del programa de AID en Ciudad Peronia. Noviembre de 2010. Ciudad de Guatemala.

8 Entrevista a Priscila Méndez. Directora del programa de AID en Ciudad Peronia. Ciudad de Guatemala. Noviembre de 2010.

9 En este aspecto Zúñiga señala que uno de los jóvenes que estaba formando fue asesinado mientras acudía a un mercado a comprar insumos para su empresa, todo porque los sicarios contratados para matar a los pandilleros vieron uno de sus tatuajes y asumieron su actives en la pandilla. Entrevista a Carlos Zúñiga, empresario guatemalteco y antiguo director del CACIF. Ciudad de Guatemala. Noviembre de 2010.

10 Tenía un miembro de la Salvatrucha, dos ex miembros de Barrio 18, un miembro de White Face, de California y otro de North Hollywood, si se ven en las calles se matan, teníamos que cohesionarlos y volverlos socios de un negocio en común, si lográbamos eso, cualquier cosa se podía hacer.” Entrevista a Carlos Zúñiga, empresario guatemalteco, antiguo director del CACIF. Ciudad de Guatemala. Noviembre de 2010

11 Para combatir dicha indiferencia, Zúñiga comenta la estrategia que implementó: “contraté a ex líder pandillero-Agustín Codoy, ahora miembro de las organizaciones Jóvenes con Visión y Jóvenes contra la Violencia- para que él vaya a contar su historia, que hable a los jóvenes para que ellos no caigan en esta trampa. Con que logremos cambiar a 20 jóvenes en un año, son 20 familias que van a pensar diferente, es un trabajo de hormiga, no es cuestión de gran publicidad ni de gastar mucha plata. Por su parte, Agustín, busca también, generar oportunidades para los jóvenes. Lo anterior, a través de capacitaciones técnicas, buscándoles oportunidades labores, y trabajando con pandilleros y ex pandilleros”.

12 Este también es el objetivo del programa dirigido por Verónica Lobos, una joven víctima de la violencia de las maras y habitante de una comunidad marginal. Ella con ayuda de la iglesia, pretende también insertar laboralmente a los ex pandilleros. Lobos comenta que al iniciar el programa en el año 2000, los tiempos eran difíciles pues no tenían como enterrarlos, la mayoría eran de bajos recursos, con familias desintegradas, algunos sin papas, los mismos hermanos cuidaban a sus otros hermanos, buscando su comida y que estudiaran. En este punto cabe resaltar que algunos de los entrevistados han sido víctimas de la violencia de las maras, a pesar de que inicialmente su reacción fue la rabia y la celebración de las políticas represivas, ahora creen en la necesidad de ayudarlos pues consideran que ellos han sido víctimas también, de sus padres, de sus familias y de la sociedad. Por ende, este aporte será en beneficio de todos y del futuro del país. Entrevista a “Verónica”, víctima de las pandillas y colaboradora en programas de rehabilitación para los ex pandilleros. Ciudad de Guatemala. Noviembre de 2010.

13 Entrevista a Carlos Zúñiga, empresario guatemalteco, antiguo director del CACIF. Ciudad de Guatemala. Noviembre de 2010.

14 En este sentido, como estrategia de corto plazo, la iniciativa Construcción de una cultura de paz con los jóvenes centroamericanos a través del dialogo, los medios de comunicación y el

arte, financiada por la OEA, pretende que los jóvenes participen, aportando ideas para la construcción de paz. Entrevista a Nidia Guillermo, coordinadora del proyecto de la OEA. Ciudad de Guatemala. Noviembre de 2010.

15 Una de las mayores campañas que han desarrollado se denomina: ROMPE EL CICLO LA VIOLENCIA MARCA, enfocada en la violencia doméstica. Jóvenes por Guatemala, cuenta con un equipo permanente de 35 personas, una red de 450 voluntarios y 14.000 personas en la red de Facebook.

16 Según Cruz, buscamos sensibilizar pues según las estadísticas en Guate, mueren entre 17 y 20 personas a diario a causa de la violencia de las calles, aproximado cada 90 minutos muere una persona. Entrevista a Pedro Cruz, coordinador del programa Jóvenes por Guatemala, una estrategia para prevenir la violencia. Ciudad de Guatemala. Noviembre de 2010.

17 Brindan cursos de Ofimática Aplicada, Diseño Gráfico y Web I y II, Reparación y Mantenimiento de Computadoras, Call Center Bilingüe I y II. Call Center 911, Robótica y Electrónica Educativa, así como cursostransversales de Desarrollo Humano, Gestión de Negocios, Iniciación de Empleo e Inglés Básico y Técnico.

Bibliografía

Delgado, Acosta Guillermo (2007). Juventud de Rabinal. Identidad y Cambio (pp. 68-69). Guatemala: AK'Kutan.

Ranum, Elin Cecilie (2007). Pandillas juveniles transnacionales en Centroamérica, México y Estados Unidos. Diagnóstico Nacional (p. 42). Guatemala: Instituto Universitario de Opinión Pública.

Entrevistas

Carlos Zúñiga, empresario guatemalteco y antiguo director del CACIF. Ciudad de Guatemala. Noviembre de 2010.

Dirigentes del programa Caminando por la paz. Paraíso 2, Zona 18. Ciudad de Guatemala. Noviembre de 2010.

Nidia Guillermo, coordinadora del proyecto de la OEA. Ciudad de Guatemala. Noviembre de 2010.

Pedro Cruz, coordinador del programa Jóvenes por Guatemala, una estrategia para prevenir la violencia. Ciudad de Guatemala. Noviembre de 2010.

Priscila Méndez. Directora del programa de AID en Ciudad Peronia. Ciudad de Guatemala. Noviembre de 2010.

Verónica, víctima de las pandillas y colaboradora en programas de rehabilitación para los ex pandilleros. Ciudad de Guatemala. Noviembre de 2010.

Vivien Rueda, directora de la organización sin ánimo de lucro Alianza Joven. Ciudad de Guatemala. Noviembre de 2010.

Entre planejamento e execução: atividades de Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos brasileiros



Resumo: A educação ambiental (EA) é uma dimensão dada ao conteúdo e à prática educacional orientada para a resolução dos problemas ambientais, através de um enfoque interdisciplinar e participação ativa de cada indivíduo e da coletividade. Deve estar em consonância com uma educação libertadora, constituída por uma prática educacional permanente, ampla, que estimule mudanças de comportamento e posicionamento crítico. Fica claro, portanto, que na Educação para Jovens e Adultos (EJA) devem ser realizadas ações de educação ambiental, mas surge uma questão: como fazer? Neste texto, relatamos um pouco de como planejamos e realizamos atividades de EA com alunos de EJA. Durante o planejamento, nosso foco era conseguir colocar o aluno como sujeito de seu próprio conhecimento. Neste sentido, buscamos formas de fazer com que as atividades fossem além da memorização de informações, mas que fizessem sentido para a vida do aluno. Alguns dos desafios que envolveram estas atividades referem-se à complexidade dos problemas ambientais, diversidade de conceitos e a linguagem. Para contornar isto, focamos a realização das atividades em duas estratégias complementares: linguagem acessível e contextualização. Desta forma, as atividades foram realizadas tomando como exemplo fatos do cotidiano dos alunos, em constante exercício de transposição didática. O trajeto entre o planejamento e execução de atividades de EA na EJA, geralmente, não é um processo linear e simples. Apesar disto, a contextualização, diálogo e respeito pelos alunos são pontos chave para um bom resultado destas atividades.

Palavras-chave: Meio Ambiente, Contextualização, Conscientização Ambiental.

Between Planning and Execution: Environmental Education Activities in the Education of Youth and Adult Brazilian People

Abstract: Environmental education (EE) is a dimension given to the content and educational practices aimed at resolution of environmental problems through an interdisciplinary approach and active participation of each individual and the collectivity. Should be in line with a liberating education, consisting of a permanent educational practice, wide, which encourages behavior changes and critical positioning. It is clear therefore that the Youth and Adults Education (YAE) should be performed environmental education, but a question arises: how do? In this paper we describe a bit of how we plan and perform activity with students from EE in YAE. During planning, our focus was able to put the student as an individual with their own knowledge, in this sense, we seek ways to make activities were beyond the memorization of information, they make sense for the student life. Some of the challenges surrounding these activities relate to the complexity of environmental problems, diversity of concepts and language, to counter this, we focus on the implementation of activities in two complementary strategies: accessible language and context. Thus, the activities were carried out by the example of the everyday facts of the students, in constant pursuit of didactic transposition. The path between the planning and implementation of EE activities in adult education generally is not a simple and linear process. Nevertheless, contextualization, dialogue and respect for students are key points to a successful outcome of these activities.

Key-words: Environment, Contextualization, Environmental Awareness.



Valdir Lamim-Guedes

Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Departamento de Biodiversidade, Evolução e Meio Ambiente. Programa de Pós-Graduação em Ecologia de Biomas Tropicais

e-mail: dirguedes@yahoo.com.br

website: www.naraiz.wordpress.com/



Pedro Luiz Teixeira de Camargo

Universidade Federal de Ouro Preto, Escola de Minas, PROÁGUA, Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade Socioeconômico e Ambiental

e-mail: pedro0peixe@yahoo.com.br



Cidnei Marschalk

Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Bioquímica. Programa de Pós-Graduação em Biologia Celular e Molecular

e-mail: marschalk_cbio@hotmail.com

Introdução

A educação ambiental se constitui em uma forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico participativo permanente, que procura incutir no educando uma consciência crítica sobre a problemática ambiental, compreendendo-se como crítica a capacidade de captar a gênese e a evolução de problemas ambientais (Loureiro, 2006). Para ser bem ensinada e bem aprendida, a educação ambiental tem de ter relação com a vida das pessoas, o seu dia-a-dia, o que elas veem e sentem, o seu bairro, a sua saúde, as alternativas ecológicas. Caso contrário, é artificial, distante e pouco criativa (Minc, 1997, p. 61).

No caso específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujo público possui características peculiares (Haddad, 2007), sendo composto principalmente por adultos trabalhadores que buscam integração social com expectativa de melhores empregos, além de jovens que não tiveram êxito no ensino regular, é possível observar desmotivação para aprendizagem, a qual se reflete num baixo entendimento dos conceitos aplicados nas aulas de ciências e na aplicabilidade de práticas de preservação ambiental (Marschaik et al., 2011).

A Educação Ambiental e suas práticas devem estar atentas à complexidade das relações entre sociedade e ambiente, visando à construção coletiva do conhecimento. Somado a isto, deve buscar uma melhor aprendizagem e percepção das questões ambientais, melhorando sua forma de expressão, contribuindo para uma participação mais efetiva destes sujeitos, melhorando a integração entre eles, desenvolvendo a criatividade e fortalecendo a sensibilização em relação à Educação Ambiental no processo escolar de jovens e adultos, que deve ser realizada de forma comprometida com o desenvolvimento dos alunos (Alves, 2000).

Dentro deste contexto, é clara a necessidade de mudar o comportamento do homem em relação à natureza, no sentido de promover, sob um modelo de desenvolvimento sustentável, a compatibilização de práticas econômicas e conservacionistas, com reflexos positivos evidentes junto à qualidade de vida de todos. Mas surge uma questão desafiadora: como proceder, ainda mais quando se trata de jovens e adultos? Pensando nisto, reunimos neste texto relatos das nossas dificuldades em tratar de temas ambientais com este público.

As experiências relatadas referem-se a projetos de pesquisa que tiveram parte de seus dados publicados por Marschaik et al. (2011) e Camargo e Lamim-Guedes (2012). Contudo, focaremos as atividades realizadas, no sentido de avaliar os pontos positivos e negativos das estratégias utilizadas.

Planejando as atividades

Em relação à EJA, o principal objetivo do educador deve ser colocar o aluno como sujeito de seu próprio conhecimento, ainda mais quando se trata de educação ambiental, algo novo para eles. Segundo Freire (2002, p. 29), “percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também, ensinar a pensar certo”, mostrando um caminho e fazendo parte do processo de aprendizagem.

Além disto, a incompleta e, geralmente, deficiente educação formal que os alunos da EJA tiveram não é suficiente para que eles dominem adequadamente os conteúdos apresentados, o que não é diferente no ensino de Ciências (Camargo e Lamim-Guedes, 2012). Mostra-se importante, para o sucesso nesta temática, mudar o papel do homem em relação à natureza. Caso contrário, as práticas da EJA em relação ao meio ambiente continuarão sem atingir resultados significativos, sobretudo numa perspectiva de educação libertadora, conforme proposta por Paulo Freire (2002).

Em relação ao ensino de ciências naturais, observa-se que este, em muitas situações, ainda está voltado para a memorização de conceitos científicos. Para Vygotsky (1987, apud Mortimer e Scott, 2004), “o processo de conceitualização é equacionado com a construção de significados, ou seja, que o foco é no processo de significação, que são criados na interação social e então internalizados pelos indivíduos”. Portanto, há necessidade de mudar a prática pedagógica aplicada, a fim de melhorar o processo ensino-aprendizagem, de forma que os alunos não apenas memorizem conceitos, mas tenham a oportunidade de dar significado ao conhecimento adquirido a partir de suas vivências, e que possam participar da tomada de decisões nas relações de ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (Curvello e Latini, 2007).

O educador precisa estabelecer uma comunicação entre o conceito científico e as experiências vividas pelo aluno, respeitando as suas condições culturais. Não se trata de substituir concepções antigas por conceitos científicos, mas da “negociação de novos significados num espaço comunicativo no qual há o encontro entre diferentes perspectivas culturais, num processo de crescimento mútuo” (Curvello e Latini, 2007).

No ensino regular, a educação ambiental traz consigo, de maneira implícita, a dificuldade de reproduzi-la, devido principalmente à maneira abstrata que ela é trabalhada, geralmente distante da realidade dos alunos (Capra, 1984), sendo necessário e fundamental mudar a roupagem do ensino desta matéria transdisciplinar. E esta nova roupagem tem uma palavra para defini-la: contextualização.

Neste sentido, a contextualização deve ser o ponto central no planejamento das ações de educação ambiental, sobretudo para EJA. Isto é, realizar a aproximação do aluno aos problemas com os quais ele convive. Desta forma, na palestra realizada no Centro de Educação de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA) em União da Vitória, Paraná, Brasil, na qual foram exibidas imagens com equipamento multimídia, a seleção de imagens reproduzia situações cotidianas dos alunos, como o problema da destinação final do lixo. Além disto, todo o discurso buscou utilizar o conhecimento científico relacionado aos impactos ambientais e ações antrópicas, utilizando uma linguagem acessível e evitando muitos jargões técnicos, em uma tentativa contínua de transposição didática.

Foi planejada a utilização de um questionário com 20 questões fechadas, relativas à avaliação de atitudes cotidianas ambientais tomadas pelos alunos - o qual foi respondido individualmente, como parte integrante da avaliação da palestra. Mas, antes de ser importante para o professor compreender o desempenho dos alunos durante a atividade, este tipo de avaliação é interessante por ser mais um momento de reflexão. Além disto, esta atividade permite que os alunos treinem habilidades como leitura, escrita, organização de ideias e argumentos e o pensamento crítico.

Na atividade desenvolvida no distrito de Miguel Burnier, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil (Camargo e Lamim-Guedes, 2012), buscou-se utilizar os mapas conceituais como estratégia para compreender a concepção de um conceito chave, no caso, o termo biodiversidade, que também facilitaria a compreensão de conectividade entre vários fatores - característica própria da temática ambiental. Juntou-se a isto, o intuito de facilitar a contextualização, com os alunos montando o mapa conceitual com palavras análogas entre aspectos cotidianos e o conceito chave usado adotado no mapa conceitual. Também neste caso, algumas habilidades foram treinadas, a grafia, o enriquecimento de vocabulário e a articulação de ideia e conceitos. Segundo Moreira e Buschevitz (1993), a utilização dos mapas conceituais é uma metodologia usada para se medir o conhecimento ou como complemento curricular.

Nesta atividade, como o profissional responsável era o próprio professor da turma, ficou mais clara a inserção nos conteúdos tratados. Portanto, foi mais uma atividade de um trabalho longo de formação de cidadãos mais conscientes da realidade ambiental do local que vivem. O que, do ponto de vista da educação ambiental, é muito importante, já que esta deve ser contínua.

Realização das atividades

O desenvolvimento da atividade, no caso da EJA, é muitas vezes complexo e, eventualmente, de difícil previsão. Neste sentido, podem ocorrer ocasiões em que a linguagem torna-se inadequada, sobretudo pela dificuldade em explicar conceitos ambientais.

No CEEBJA de União da Vitória, Paraná, Brasil, foi realizada uma palestra sobre Educação ambiental com 12 alunos da EJA do ensino fundamental, com o auxílio de imagens projetadas utilizando equipamento multimídia e vídeos curtos para ilustrar problemas ambientais e atitudes pessoais. Foram realizadas perguntas ao longo da palestra para estimular a participação dos alunos e também para situá-los com relação ao tema abordado bem como para deixá-los mais a vontade.

Em Ouro Preto, as atividades foram realizadas com 43 alunos das séries finais do ensino fundamental regular e da EJA da Escola Monsenhor Rafael, localizada no Distrito de Miguel Burnier. O objetivo, neste caso, era entender o conceito de biodiversidade por parte dos alunos. Esta pesquisa foi realizada durante as aulas de ciências em diferentes turmas de EJA e executada pelo próprio professor da disciplina, durante uma aula de 50 minutos em cada turma. Inicialmente, foi explicado aos alunos como seria a atividade e que se tratava de um projeto do professor, de forma que pode-se consultar os alunos sobre a concordância destes para a realização da atividade.

Com a anuência dos alunos, deu-se início a confecção dos mapas conceituais distribuindo-se folhas de papel. Foi escrito no quadro-negro a palavra “biodiversidade” e explicado como deveriam proceder. Isto é, que os alunos deveriam escrever “biodiversidade” na folha e puxar setas, escrevendo palavras que, no seu entendimento, teriam relação com o conceito de biodiversidade.

Ao longo da atividade, surgiram várias dúvidas de como deveriam confeccionar os mapas conceituais, sendo prontamente resolvidas e respondidas pelo professor. Tais dúvidas e dificuldades de compreensão são típicas da EJA, uma vez que o âmbito do sujeito-história-linguagem nunca acontece como deveria, deixando o aluno literalmente perdido (Orlandi, 2000).

A atividade começou após 15 minutos da entrada do professor em sala, e durou cerca de 30 minutos. Os alunos realizaram os mapas de forma tranquila e serena, o que nem sempre acontece nestas turmas. Este é mais um exemplo de que, quando se tem atividades diversificadas, a aula tende a render mais e os alunos, a participarem mais.

Após o término da atividade, os alunos foram estimulados a comentar o que cada um achou da atividade e para que esta serviria. Entretanto, a maioria preferiu não opinar, refletindo uma baixa autoestima, um dos pilares que ainda necessita ser trabalhado dentro da EJA.

Resultados das atividades

Os resultados esperados são dificilmente mensurados, por se tratarem de mudanças da percepção sobre o ambiente e induzir alterações de comportamento. Com isto, não esperávamos um grande resultado das avaliações finais.

Em União da Vitória, percebemos que há um desconhecimento sobre as questões ambientais e que não há relação entre a idade dos alunos, o grau de conhecimento e consciência ambiental apresentado por eles (Marschalk, et al., 2011).

Em Ouro Preto, nenhum mapa conceitual apresentou concordância entre as palavras citadas e o conceito de biodiversidade. Mesmo naqueles em que foram citadas palavras que têm alguma relação com o conceito de biodiversidade, também foram citadas palavras que não fazem sentido. Assim, podemos inferir que os alunos que participaram da atividade proposta não têm uma percepção clara do que significa o conceito de biodiversidade, apesar de alguns terem feitos correlações corretas (Camargo e Lamim-Guedes, 2012).

Mais do que esperar boas respostas ou altas pontuações em testes, o foco deve estar no processo de mudança dos alunos, de forma a se tornarem mais críticos e conscientes de suas atitudes perante o ambiente. A Educação Ambiental na EJA busca levantar alguns conceitos que irão contribuir para a formação de cidadãos conscientes e aptos a atuar na realidade social de modo comprometido com a vida. Quando falamos em Educação Ambiental, é como se nos referíssemos a esperança, saúde e vida (Alves, 2000).

Considerações finais

O trajeto entre o planejamento e execução de atividades de educação ambiental na EJA, geralmente, não é um processo linear e simples. A complexidade dos problemas ambientais, diversidade de conceitos e a linguagem são aspectos que dificultam o desenvolvimento das atividades. Neste texto, ressaltamos que, apesar disto, a contextualização, diálogo e respeito pelos alunos são essenciais, assim como são também e os pontos chave para obtenção de bons resultados das atividades.

Bibliografia

- Alves, R. T. (2000). Educação Ambiental: um desafio aos educadores? Marília: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Dissertação de Mestrado em Educação.
- Camargo, P. L. T.; Lamim-Guedes, V. (2012). Uma avaliação do conceito de biodiversidade segundo alunos de uma escola rural de Ouro Preto - Minas Gerais. Educação Ambiental em Ação.
- Capra, F. (1984). O Tao da Física. São Paulo: Cultrix.
- Curvello, T. C. V.; Latini, R. M. (2007). Ensino de Ciências e ambiente na Educação de Jovens e Adultos. Educação Ambiental em Ação.
- Freire, P. (2002). Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Haddad, S. A (2007). Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. Revista de Educação de Jovens e Adultos (1-113). Disponível em <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article985>.
- Loureiro, C. F. B. (2006). Complexidade e Dialética: Contribuições à praxis política e emancipatória em Educação Ambiental. Educ. Soc., Campinas (131-152).
- Marschaik, C.; Oliveira, E. P.; Lamim-Guedes, V.; Silva, M. (2011). Conscientização e avaliação das atitudes ambientais de alunos de ensino fundamental do Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos de União da Vitória, Paraná. Educação Ambiental em Ação.
- Minc, C. (1997). Ecologia e Cidadania. São Paulo: Moderna.
- Moreira, M. A. e Buchweitz, B. (1993). Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceituais e o Vê epistemológico. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Mortimer, E.F. e Scott, P. (2004). Atividade Discursiva na Sala de Aula de Ciências: uma Ferramenta Sociocultural para Analisar e Planejar o Ensino. Investigações em Ensino de Ciências. Disponível em http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a7.htm
- Orlandi, E. P. (2000). Análise de discurso. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes.
- Vygotsky, L.S. Thinking and Speech (1987). In: Rieber, R.W.; Carton, A.S. (Eds.) The Collected Works of L.S. Vygotsky (pp 39-285). New York: Plenum Press.

Peacebuilding and Trauma Transformation.

Is Sustainable Peacebuilding Possible Without Addressing and Transforming Trauma?

Abstract: The role of past in lives of people is significant: according to an ancient philosophy, people walk in front of the past, while the unknown future stays behind of them. Hard experiences of conflict, war and trauma have inevitable and negative impact on social, economic and political life of individuals and communities, with long term effects on their function and development, creating number of dysfunctional individuals and traumatized societies, and trauma transfer on generations. Trauma is in newer researches seen not only as the legacy but also as the cause of conflict, building a raising spiral. This points on the need for trauma healing, and a question “Is sustainable peacebuilding possible without addressing and transforming trauma?” Experiences form communities which survived horrible of war and genocide show difficulties in their reconciliation, recovery and progress, and their interrelation with the high level of trauma. The link between conflict and trauma points directly on need for trauma transformation in order to broke the conflict spiral. Trauma transformation is a necessary part of rebuilding relations on which is based the whole community. Relational issues create the environment for peacebuilding, political, economic and social development of the society, with impact on each aspect of the process. This confirms the role, and necessity of trauma transformation in peacebuilding. Dealing with trauma is actually dealing with the past – necessary to achieve reconciliation of society for the purpose of its progress towards just and long term peace. Sustainable peacebuilding is impossible without addressing and transforming trauma - and a choice to do that for the better future.

Key words: peacebuilding, trauma, conflict, transformation, past, future, addressing.



Cvijeta Novakovic

Conflict Transformation and Peacebuilding Specialist in Bosnia and Herzegovina

cvijeta.2012@gmail.com

Introduction: the Past

“(people say) the past lies before me and the future lies behind me. They point ahead of them when they talk about the past. They point back when they refer to the future”

(J.S. in Lederach, 2005,135).

This ancient wisdom from an African tribe, speaks a lot – addressing a role of the past we all bring with us, especially the past linked with hard, painful and traumatic experiences as these of war and violence surely are. Observations and number of researches confirm significant a long-term impact traumatic experiences from past have on individual and collective life, influencing all levels and aspects of economic, political and social life of the war-thorn countries and their development.

Living in a deeply traumatized society – my home country, Bosnia and Herzegovina, in which in the last decade of the twentieth century happened one of the hardest wars in the new history of Europe, if not the world, I could experience and observe that on my own. Even before I had opportunity to learn about trauma and its effects on the whole society, I was aware about enormous quantity of a complex emotion mixed of pain, anger and fear, floating between sorrow, rage and depression, present on both individual and collective level, and its potential to turn on in a new cycle of hate, violence and war.

Then: *Is sustainable peace possible without addressing and transforming trauma? What are links between trauma, conflict and peacebuilding?*

Trauma: the Consequence and the Cause of Conflict

In a history of humankind, the twentieth century will be marked as a century of violence: the two world wars and hundreds of local and regional conflicts occurred in it, with dramatic change in a profile of those who suffer in wars, which shifted from military to prevalent civilian victims (in some statistics, it is more than 80% of civilians), beside to enormous level of individual violence happen daily all over the world. Nothing is changed in the first decades of the twenty first century – wars and violence on all levels continue, including the hardest form of violence on children and women, these who has the less power to protect themselves. Beside the culture of violence, after decades and centuries of silence, addressed is the culture of rape used as civilian and military power or - better to say- weapon, the cultures in which extreme forms of human behavior became daily, usual, accepted or even expected.

Among losses in human lives and material goods, and danger from billions of land mines in war regions all over the world, there is one more, hard, long term legacy of war: trauma – present on both individual and communal level, creating traumatized, dysfunctional

societies which capacities to recover and progress are inevitable lessen, according to some authors even lost in genetic degeneration trauma could have on generations of human population long-term.

In newest theories, trauma is seen not only as the consequence but also one of causes of war. Many authors state that trauma increases possibility to provoke new conflict and further the cycle of conflicts with increased intensity. According to Mitchel trauma is “an inter-related cluster of emotions, attitudes, prejudices and perceptual distortions accompany most forms of conflict, and lead to its continuation and exacerbation” (Mitchell, 1981, 71).

The Consequence – Individual and Collective Trauma

Many authors suggest – and it is easy to observe - that most of population in war-thorn countries suffers from some level of trauma. According to Clark “Over three-fourths are demoralized and physically and mentally exhausted; half are clinically depressed or suffer from post-traumatic disorder (PTSD); and one-fourth also are mentally incapacitated. They can not function in society” (Clark, 2002, 335). There is also a definition of traumatized society, in which destruction of systems and values are evident together with high number of trauma-affected and dysfunctional individuals, resulting in a dysfunctional, traumatized society.

Trauma has destructive effects on both social, economic, political and developmental processes of the society. Bosnia and Herzegovina is one of countries which in the last decade of twentieth century did experience war with the highest intensity of violence, destruction and genocides happened. Almost two decades after, destruction of material goods are still visible together with many symptoms of traumatized society: high level of organized crime, drug abuse, domestic violence, violence on streets, suicides, poverty and illnesses, feeling of insecurity, fears, anger and hate; difficulties to reach political solutions, reconcile divided groups, make the progress. Unfortunately, there is number of similar, post war and traumatized societies in the world, who experienced and still struggle in wars: Rwanda, Chechnya, Afghanistan, Lebanon, Northern Ireland, Palestine, Israel, Syria, Yemen ... the list of over fifty wars happened after the Second World War, number of still ongoing.

Repetitive cycles of conflict happened in the same country or the same region during the history, involving the same parties on the same or different issues. Thus, the dynamic of conflict increases, tending to create growing “spirals” from which is difficult to escape, and which transformation towards peace needs a lot of investment. Consequent to increased level of violence is increased level of trauma which in turn could be a new fuel of the conflict, influencing its relational level. This interrelation is applicable on individual and collective level, reflecting on primary/structural as well as secondary/individual violence - both of escalating in wars.

The Cycle

Those, who suffered, often see themselves as victims; also victimization produces trauma. The link between trauma, egoism of victimization and cycle of conflicts was given by several authors. National groups sometimes have so called chosen trauma - an historical event which caused trauma that is kept in narrative (myth), creating long term feeling of victimization as well as enemies from the other side. In Balkans, historic battle on the Kosovo Fields happen in 1389 between Serbs and Ottomans was used for heating of nationalistic tends and hate even six centuries later. It can result in the *egoism of victimization*, Mack describes as “incapacity of an ethno-national group, as a direct result of its own historical traumas, to empathize with the suffering of another group” also, “.. ethno-national groups that have been traumatized by repeated suffering at the hands of other groups seem to have little capacity to grieve for the hurts of other peoples, or to take responsibility for the new victims created by their own warlike actions” (in Redekop, 2002, 157).

Many other authors also see this link between trauma and conflict. One of pioneers in research of this tough issue, writes “trauma is among the most important root causes for the form modern warfare has taken. The perpetuation, escalation, and violence of war can be attributed in part to post-traumatic stress.” (Levine, 1997, 225). This interrelation between trauma as the consequence and a cause of war could be observed in many conflicts and their cycles.

Trauma creates not only dysfunctional individuals: it creates dysfunctional, traumatized society which capacities to change and progress are inevitable affected and significantly lessen. More than with other aspects of social life, trauma is related with relational issues and their rebuilding, affecting inevitable on the whole process of building sustainable peace.

Than: *Is sustainable peace possible without addressing and transforming trauma?*

Lessons from Bosnia and Herzegovina

Interrelations between peacebuilding and trauma is possible to observe in many post-war societies. Experiences show faster recovery in communities less affected by destructive violence in a meaning of loss of human lives as well as devastation of homes and economy. Slower transformation and recovery of relational as well as other aspects of social life is evident in communities with bigger loss of human lives – the places deeply traumatized with horrible experiences of genocide and ethnic cleansing. As a peacebuilder-practitioner, I had opportunity to observe these processes in Bosnia and Herzegovina and Srebrenica - the very place of the genocide, happen in 1995.

More than fifteen years after the war in Bosnia and Herzegovina with genocide happened in a little town of Srebrenica, this community has difficulty to overcome divisions,

reconcile and unit in the efforts to build sustainable community. Despite special status of Srebrenica and its exception from the electoral law this difficulty was evident even in last local elections 2012, confirming deep gap between the two ethnic groups and lack of willing to find a common solution, necessary for functioning of the community. Similar is the situation in divided city of Mostar. Knowing the history of war and violence, consequent level of trauma, and depth of the division within population in both towns, these difficulties are not surprising.

Political issues, often related with trauma, play significant role in both peacebuilding, development and integrative processes ongoing in all post-Yugoslavia states. In Bosnia and Herzegovina processes of transition and peacebuilding, including its accession to European Union, is going much slower than in other states of the region. It is quite easy to see that in wars happened in this region in the last decade of twentieth century, Bosnia and Herzegovina had the highest level of devastation, human and material and – consequently – expected the highest level of trauma.

Trauma in Peacebuilding

Peacebuilding is complex long-term process that touches different spheres and levels of society. Among need for rebuilding destroyed cities and villages, economic and political systems of an destroyed community is the need for healing trauma in order to reconciliation of the society and its progress.

Many authors address trauma transformation or trauma healing as part - *I would say essential part* - of peacebuilding, point that reconciliation process also depends of level and ability to address and transform trauma - as it shows the case of Srebrenica. In her “Map of Peacebuilding” Schirch addresses four categories of peacebuilding: waging conflict nonviolently, reducing direct violence, building capacities and transforming relationships, where she placed trauma healing, following by conflict transformation, restorative justice, transitional justice, governance and policymaking (Schirch, 2004, 26).

It is important to address trauma existing not only within victims but also within perpetrators, and those witnessing the violence and genocide. Closure of bad relations and reconciliation of the society could happen only when the process of trauma healing or its transformation includes all participating sides: victims and perpetrators. Bocharova places reconciliation of society at the end of her diagram which inner circle shows possibility to stuck in traumatic event and behavior, as well as opportunity for its transformation towards healing. There are more similar diagrams and processes described by different authors, in which trauma, reconciliation and recovery are addressed – also, this interrelation is evident in the field, in each post-conflict environment.

Trauma plays the role in each category of peacebuilding, reflecting on environment and individuals involved in the process less or more directly. It impacts capacity of individuals and the society to reach out of conflict relations and limits, build sustainable and collaborative relations, imagine the better future, create the way and reach out to it. On a collective level, progress in reconciliation and transformation of relations reflects on ability of involved groups for collaboration, necessary in each process - economic, social and political. The lesson from Srebrenica confirms that. This also gives the answer on the question: Is sustainable peace possible without transforming trauma? - the answer is NOT.

Trauma is not only the legacy but also the cause of war, fuel for cycles of violence and generational trauma that leads for their escalation. Trauma impacts individual and collective ability for cooperation on which is based each process in society – its recovery and its development. Addressing and dealing with trauma toward its transformation and healing is a necessary step to creation of the environment in which peacebuilding, transitive and integrative processes imply and give the result – sustainable peace.

Simply: Trauma healing or trauma transformation is a necessary part of the process of rebuilding relationships inevitable for progress and development of each post-conflict society and sustainable peacebuilding, defining peacebuilding broadly as variety of processes that “seeks to reduce, transform and help people to recover from violence in all forms” (Schirch, 2004, 9), and - in general - satisfy the human needs.

Then, the answer on the question from the beginning would be:

Sustainable peacebuilding is impossible without addressing and transforming trauma.

The Past and the Future

“The real differences around the world today are not between Jewish and Arabs, Protestants and Catholics, Muslim, Croats and Serbs. The real differences are between those who embrace peace and those who would destroy it; between those who look to the future and those who cling to the past; between those who open their arms and those who are determined to clench their fists”

(William J. Clinton)

Dealing with trauma is actually dealing with the past. Applied in the context of peacebuilding and trauma, it would be: “the real difference is actually between those who stuck in their trauma and those who choose to transform it”. Because, there is no cooperation, progress and real peace without healing traumatic wounds and transforming the trauma on individual, nor collective level. Still, trauma issues in peacebuilding are often marginalized, almost forgotten. As the first step to successful peacebuilding is necessary acknowledgement and addressing trauma. This should lead further to creating and implementation of collective

strategy for trauma transformation, taking into account specific needs of each traumatized community.

In the Expanded Framework of Peacebuilding Lederach addresses four levels of history: recent event, lived history, remembered history and narrative, that has influence on conflict and future. The third part, remembered history is, according to Lederach, this one where is created “chosen trauma” that is particularly connected with deep rooted conflict. As a peacebuilder, Lederach at the end points on the cycles of time, rather than cycles of conflict. He states that: “Peacebuilding requires respect for the center the edges of time and space, where the deep past and the horizon of our future are sewn together, creating a circle of time” (Lederach, 2005, 147).

This new circle of life, in which trauma is transformed and reconciliation of the society achieved for the purpose of development and building sustainable peace is that my children, children of their children, and all the children of the world, need and deserve. To make this dream our reality is necessary to address trauma and work on its transformation on a collective level, setting it as an appropriate – and inevitable – part of peacebuilding.

About the author

Cvijeta Novakovic is native of Bosnia and Herzegovina, peacebuilding and conflict transformation professional and activist since 1995, war year in her home country.

M.A. in Conflict Transformation with concentration in Peacebuilding she has completed in 2006 at the Centre for Justice and Peacebuilding, Eastern Mennonite University USA, with Professor John Paul Lederach and other pioneers of peacebuilding. She has also broad vocational training in the field of peace work, conflict management, leadership and security from recognized institutions of Europe and USA.

Extensive experiences in-field Cvijeta has gained in local and international organizations, in war, conflict and trauma affected environments of BiH, region and wider, including Srebrenica, the very place of genocide. Centre for Culture of Peace and Nonviolence she founded and led from 1997 to 2004, keeping the focus of her work during years on peace education.

As a trainer, a consultant and a scholar of the World Council of Churches, Geneva, Cvijeta was part of many peace activities all over the world, published professional articles and poetry in different international media.

References:

- “The Moral Imagination”, John Paul Lederach, Oxford University Press, Inc, 2005
- “Waking the Tiger Healing Trauma”, Peter A. Levine with Ann Frederick, North Atlantic Books, Berkley, California, 1977
- “In Search of Human Nature”, Mary E. Clark, Routledge, Oxon, Canada and Routledge, New York, NY, 2002
- Trauma Healing, Carolyn Yoder, Good Books Intercourse, PA, 2005
- “Positive Approaches to Peacebuilding”, edited by Cynthia Sampson, Mohammed Abu-Nimer, Claudia Liebler and Diana Whitney, Pact Publications, Washington D.C., 2003
- “The Structure of International Conflict”, Christopher Roger Mitchell, St.Martin’s Press, New York, NY, 1981
- “Strategic Peacebuilding”, Lisa Schirch, Good Books Intercourse, PA, 2004
- “Reconciliation, Justice and Coexistence – Theory and Praticce”, Mohammed Abu-Nimer, Lexington Books, Oxford, UK, 2001
- “Pedagogy of the Oppressed”, Paulo Freire, The Continuum International Publishing Group Inc., New York, NY, 2002 (the first published 1970 by Paulo Freire)
- “From Violence to Blessing”, Vern Neufeld Redekop, Novalis, Saint Paul University, Ottawa, Canada, 2002
- “Preventing Violence”, James Gilligan, Times &Hudson Inc., New York, USA, 2001,
- “Building Peace – Sustainable Reconciliation in Divided Societies”, John Paul Lederach, United States Institute of Peace Press, Washington D.C., 1997
- “Conflict and Transformation - Evolving Theories of International Relations”, Marc A. Genest, Wadsworth/Thomson Learning, USA, 2004
- “Transforming Violence – Linking Local and Global Peacemaking”, Robert Herr and Judy Zimmerman Herr, A Pandora Press U.S. Book, Scottsdale, Pennsylvania, Waterloo, Ontario, 1998
- “Program Theory in Evaluation Challenges and Opportunities: New Directions for Evaluation, No. 87, Patricia J. Rogers, Timothy A. Hasci, Anthony Perrosino, Tracy A. Huebner, ISBN: 0-7879-5432-2

Transversal Studies



Quinua

2013 Año Internacional
Un futuro sembrado
hace miles de años



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Con el apoyo de la
**Oficina de
Santiago**



Anticoncepção de Ensino de Filosofia para a Educação Básica Global: a Aprendizagem Filosófica Dialógica Transdisciplinar

Resumo: Trata-se da exposição da tese caracterizada como anticoncepção de ensino de filosofia: a aprendizagem filosófica dialógica transdisciplinar. Parte-se da compreensão da impossibilidade de se poder ensinar filosofia e da abertura para se fazer-aprender a filosofar. A afirmação de que é impossível ensinar filosofia se apoia na experiência vivida do autor, e encontra respaldo em Kant. Mas não se trata de repetir o que Kant já disse a esse respeito, mas de propor uma filosofia na educação básica como atividade pensante transdisciplinar, deixando de ser o ensino de filosofia uma ilustração histórica para se tornar uma aprendizagem criadora transdisciplinar. Não se tratando mais de ensino e sim de aprendizagem, a filosofia não seria mais uma disciplina de conteúdos homogêneos, mas uma atividade permanente de reflexão sobre as ações vividas e de projeção sobre as ações ainda virtuais. Uma proposição que requer outra formação do licenciado em filosofia e que tem como meta a transformação humana no plano mundial e global. Um filosofar dialógico criador. Uma aprendizagem criadora. Relata também a experiência de um grupo de professores de filosofia da rede municipal da cidade do Salvador na Bahia/Brasil, grupo reunido no AVA Moodle/UFBA - Criação filosófica em rede, e que hoje projeta uma matriz curricular para a inserção da filosofia da 5º à 9º série do ensino fundamental, com todos os obstáculos existentes.

Palavras Chave: Anticoncepção de ensino, Ensino de Filosofia, Educação Básica, Aprendizagem filosófica, Fazer-aprender a filosofar.



Dante Augusto Galeffi

Coordenador e Professor do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia, Brasil

Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Epistemologia da Prática educativa

e-mail: dgaleffi@uol.com.br

Teaching Philosophy's Contraception for Global Basic Education: Dialogical-Philosophical Transdisciplinary Learning

Abstract: It is about the thesis characterized as teaching philosophy's contraception: dialogical-philosophical transdisciplinary learning. It starts with the understanding of the impossibility to be able to teach philosophy and openness to do-learn philosophy. The affirmation that it is impossible to teach philosophy builds on lived experience of the author, and finds support in Kant. But this is not about to repeat what Kant has said, but to propose a philosophy on basic education as transdisciplinary thinking activity, no longer teaching philosophy a historical illustration to become a creative transdisciplinary learning. Since it is not anymore about teaching, it is about learning, the philosophy would not be a homogeneous discipline of content, but a permanent activity of reflection about lived actions and projection on actions still virtual. A proposition that requires another training for graduates in philosophy, which has as goal the human transformation on global scale. A dialogical philosophy creator. A creative learning. Also reports the experience from a group of philosophy teachers in the municipal city of Salvador in Bahia / Brazil, group assembled in Moodle AVA / UFBA- Philosophical Creation Networking, and now designs a curriculum for the philosophy insertion since 5 ° grade to 9th, with all the obstacles.

Keywords: Teaching Contraception, Teaching Philosophy, Basic Education, Learning philosophical, Make-learn philosophy.

1. Introito

Parto de uma convicção de que filosofia não se ensina, se aprende na convivência dialógica.

Esta convicção me permite colocar uma questão que me parece importante neste fórum, em que professores de filosofia discutem o seu mister, sua práxis pedagógica na educação básica.

A questão é a seguinte: Por que a filosofia não se ensina, mas se pode aprender?

Esta questão desencadeia uma série de rizomações conceituais tensivas e alcança também o próprio conceito de filosofia. Nem vou perguntar o óbvio. Mas vou partir do óbvio: por que ninguém mais se pergunta o que é a filosofia?

Uma das respostas é uma obviedade: porque todos os que não se perguntam já sabem ou estão convencidos de saber o que a filosofia é. É nesta perspectiva que se fala em “ensinar” filosofia, quando se considera a filosofia como uma criação grega, romana, medieval, moderna e contemporânea. Algo, portanto, pertencente ao passado glorioso da criação espiritual humana, com suas figuras emblemáticas e insuperáveis em tudo. Fala-se, então, em Filosofia histórica, em História da Filosofia como o conteúdo a ser ensinado. A filosofia mesma em seu exercício criador aberto não é considerada.

É mais ou menos algo assim que Kant (1785) já havia assinalado também na sua Crítica da razão pura. Se a filosofia fosse um processo completamente concluído e acabado, poder-se-ia ensinar a sua história. Mas a filosofia não é uma ciência perfecta como a geometria, por exemplo, um saber consumado, por mais que alguns acreditem piamente neste suposto fato. Não me interessa aqui entrar no mérito de Kant, mas simplesmente aludir ao fato de a questão já ter sido pensada por um dos maiores criadores da filosofia de todos os tempos. E ter sido pensada como uma provocação em relação aos dogmas conceituais de seu tempo, porque de fato ele tinha consciência de ter alcançado algo inusitado através do seu próprio esforço: uma compreensão de que o sistema da filosofia não estava encerrado, como pretendia a metafísica de sua época.

Deixando de lado essa contenda clássica, por que posso afirmar que não se ensina filosofia, não tendo necessariamente que me apoiar no argumento de Kant – sem desmerecê-lo?

Esta é sem dúvida uma afirmação polêmica e que não encontra ressonância em muitos dos colegas e profissionais da área. Mesmo assim insisto em afirmá-la desenvolvendo uma posição própria e apropriada a respeito.

2. Um pequeno desenvolvimento da questão

Por força da experiência fiquei convencido de que toda a formação disciplinar vigente o máximo que pode pretender é o ensino da filosofia em sua história já consumada, sem que seja preciso a realização de nenhum esforço além do que já foi feito pelos iluminares da filosofia passada. Bastaria seguir a boa tradição europeia já tão longamente consolidada, seguindo a sua modelagem de conteúdos considerados os mais importantes. O modelo do que deve ser ensinado disciplinarmente como filosofia viria de cima para baixo, do Olimpo para o vale dos comuns mortais e ignorantes seres humanos atrelados ao senso comum, prisioneiros das ilusões mentais.

Passei a não acreditar nesta modulação tendo em vista a educação humana para a plenitude vivente. Plenitude vivente – do que se trata?

Trata-se, em síntese, daquilo mesmo que a filosofia descortina em sua origem e que é obscurecido em seu processo histórico, através das escolas de pensamento constituídas e que chegam à Universidade no século de sua fundação. Uma Filosofia que foi moldada pela escolástica medieval e que logo é subsumida na Teologia. Uma filosofia teológica cristã. Qualquer outra coisa estranha ao modelo greco-romano-cristão simplesmente não podia existir. Na mesma proporção do geocentrismo medieval, a filosofia era concebida como fato consumado.

Na modernidade a filosofia mudou de paradigma com Descartes e realizou sua revolução copernicana com Kant, também graças ao trabalho criador dos empiristas ingleses, alcançando logo em seguida sua consumação histórica com Hegel. A filosofia acaba com o fim dos grandes sistemas?

Não, apenas uma saga encontrou sua resolução absoluta, inclusive modelando o processo disciplinar delimitando a formação escolar clássica que se pode encontrar no antigo liceu como História da Filosofia. O modelo disciplinar, então, é que alcançou a sua consumação histórica. Mas nós continuamos seguindo-o quando o seu tempo já passou. O

tempo da “ilustração” foi consumado. Impõe-se agora o tempo do “conhecimento e da informação” para fins de desenvolvimento econômico e em seguida cultural. Bem, é o que se ouve nas sonâncias das forças constituídas dominantes.

Dentro do regime disciplinar da escola europeia e da nossa por efeito de aculturação, que é um regime de grande valência formativa baseada na ilustração ou na ênfase a conteúdos determinados e considerados importantes, a filosofia aparece como uma disciplina entre outras disciplinas, perdendo o seu caráter agregador de conhecimentos e ganhando em seu contorno historiográfico consagrado.

No modelo disciplinar é consenso adotar a modelagem de conteúdos historiográficos em todas as áreas do conhecimento. E isto tendo em vista a aprovação no exame de estado, que é a mesma lógica que rege os concursos para cargos públicos, que medem a retenção de conteúdos absurdamente extensos, o que requer um tipo de estudo de memorização e não necessariamente de apropriação e investigação problematizadora. Neste modelo a palavra “ensino” é aceita na formação de homogeneidades profissionais, mas não é uma palavra própria para nomear o que a filosofia pode fazer conosco na formação básica, como atividade do aprender a pensar.

A palavra agora não é mais “ensino” e sim “aprendizagem”: não se pode ensinar filosofia, mas se pode fazer-aprender filosofia, isto é, se pode filosofar de maneira própria e apropriada. Mas, como concretamente filosofar diante do modelo pedagógico fundado no “ensino” e não na aprendizagem própria e apropriada do pensar? E como seria esta aprendizagem?

Tenho este posicionamento: a filosofia na formação ou é um filosofar próprio e apropriado ou é matéria de ilustração que pouco potencializa para a formação ética, estética, política, gnoseológica, epistemológica, ecológica e ontológica dos sujeitos-sociais envolvidos.

Então, compreendo por que a dicotomia entre o modelo clássico de ensino e o modelo complexo de aprendizagem. Compreendo como no modelo disciplinar o filosofar, segundo uma radicalidade da aprendizagem comum e partilhada, não tem espaço e nem tempo para poder acontecer.

Então, ou se pensa em outra formação voltada para a aprendizagem do filosofar, ou vamos formar professores de filosofia que não são filósofos e vão ensinar a História da Filosofia não como filósofos e sim como repetidores de filósofos. A História da Filosofia encontra o seu lugar legítimo no campo da formação profissional do filósofo/pesquisador. E isto na medida em que hoje o filósofo profissional é um exegeta da tradição histórica

consagrada, necessariamente também um técnico em determinado setor da produção filosófica, algo que exige a formação específica na área em cursos superiores de Filosofia, para aqueles que escolherem esta formação densa.

Mas esse não deveria ser o foco da formação que intenciona introduzir o filosofar na formação básica como um caminho criador, e não mais como uma repetição mecânica de uma tradição gloriosa, mas encoberta, entulhada e requisitando de atualizações hermenêuticas permanentes para ser de novo apropriado em seu vigor criador. Esta perspectiva de formação não leva em conta a singularidade irreduzível de cada educando e de todo educador como de qualquer ser humano. Algo que se assemelha a colocar a carroça na frente dos bois, ou querer ensinar algo que em sua linguagem formal não alcança ou afeta o educando, impedindo o estabelecimento do laço afetivo que abre pra a aprendizagem do pensar apropriado, convidando-o a aprender uma matéria a partir de uma atitude investigativa implicada com seu próprio projeto ontológico.

E é por amor à tradição que intento este caminho, também porque o tempo humano não é uma mera espacialização geométrica de uma medida constante, iludindo quanto à imutabilidade dos acontecimentos, porque tudo está no fluxo e só para os que partilham do fluxo o aprender a pensar se torna uma incorporação: um saber próprio e apropriado do não saber que origina todo saber.

Assim, temos observado a presença de poucas brechas ou fissuras na superfície dos acontecimentos disciplinares favoráveis ao filosofar no regime disciplinar, e temos observado a construção de linhas de fuga ainda muito marginais, mas que tomam posição em relação à formação filosófica para além dos muros da academia, em uma expansão de sua serventia na formação humana para mundos melhores. Uma filosofia que é um filosofar próprio e apropriado, e não pode deixar de ser um acontecimento!

Portanto, quando defendo esta posição o faço a partir da práxis e procuro ser fiel ao vivido e ao vivente. Compreendo aqui de que modo o método fenomenológico pode nos orientar na investigação radical do que se pode fazer-aprender com a Filosofia como atividade dialógica por princípio. Um filosofar que acontece diferente em cada caso e cuja garantia de universalidade é um ato intuitivo referente à disposição aprendente do ser humano a partir de suas circunstâncias.

Foi nesta perspectiva que pude conceber um filosofar na educação básica perpassando todas as disciplinas, o que seria uma transdisciplina. A filosofia seria uma transdisciplina cujo foco concentrar-se-ia no desenvolvimento do pensamento crítico de cada educando, o que se pode exercitar a partir de atividades filosóficas centradas na investigação da autoformação

para o pensar apropriador, pelo uso de todos os meios didáticos que se pode inventar para a resolução de conflitos de aprendizagem .

É o trabalho feito na atitude filosófica, que é uma disposição para a investigação da “verdade” própria e apropriada que vai favorecer a aprendizagem do pensar com sentido. Nesta perspectiva, o filosofar transpassaria todos os momentos da aprendizagem como uma atualização e incorporação da atitude investigativa radical. Cada momento da aprendizagem de outros campos disciplinares seria perpassado pela atitude filosófica incorporada.

Assim, o filosofar não seria uma disciplina de conteúdos, mas uma atividade investigativa permanente, que pode ser graduada em vários planos de desenvolvimento, a começar da vivência estética, lúdica e artística e alcançando também, em graus mais complexos, o questionamento metafísico da tradição, pelo uso de recursos que não precisam e não devem se limitar ao texto escrito.

Deixemos a exegese densa dos textos escritos e publicados dos luminares da filosofia para a formação do filósofo profissional, o que não corresponde ao desejo de todos, Isto, entretanto não está dizendo que o texto canônico está excluído do filosofar básico e sim que o uso do texto filosófico será mais um canal do filosofar e não terá um comando externo que lida com a repetição de uma questão fechada com respostas prontas, mas servirá para fazer refletir sobre o grau mais propriamente filosófico do ofício do filósofo acadêmico, Mas há também filósofos não acadêmicos e algo no óbvio senso comum que pode ser um campo para novas conexões de sentido partilhado, de consideração vivida de uma questão que envolve todos os participantes de uma dada formação em uma investigação que ao ser feita vai inventando também o próprio modo de fazer o investigado. O filosofar como criação. A aprendizagem filosófica como criação.

Nessa perspectiva acabei compreendo o filosofar como polilógico, polifônico e polissêmico, abarcando vasto campo de habilidades e competências cognitivas e operativas. Assim, o limite do filosofar não se atém apenas ao texto escrito, mas compreende também o ver, o falar, o escrever e o fazer de forma singular. Isto se associa ao próprio lastro da filosofia histórica em suas divisões em matérias e disciplinas distintas e complementares. Coisa que os grandes filósofos sempre realizaram: todos eles trataram sempre de um conjunto complexo de funções e disposições humanas. Sempre se ocuparam de aspectos

variados do pensar e não eram especialistas em nenhum filósofo, porque formaram uma filosofia própria, que buscava compreender a totalidade do saber para além do dado e já conhecido.

Essa forma abrangente do filosofar que hoje se perdeu na especialização e até mesmo na hiperespecialização, pode ser o horizonte de inspiração da formação filosófica na educação básica, compreendendo a filosofia como um filosofar criador aberto ao acontecimento do imprevisível.

As aulas de filosofia podem se tornar acontecimentos se realizadas em outra ambiência acadêmica e com outra finalidade que não aquela da ilustração cultural. Mas isto requer uma nova formação do licenciado em filosofia, que ainda está em formação e não se encontra visível como um objeto acabado e estático. Esta outra formação requer ser inventada por alguns que a tomem como tarefa, mas não para atender à educação disciplinar e sim para contribuir na mudança radical do sistema educacional vigente.

Assim encontro sentido para o filosofar na educação básica em todas as idades, desde a infância primeira até o final do ciclo quando o educando está no auge de sua fase adolescente e mesmo na educação de jovens e adultos o sentido é evidente: o desenvolvimento humano em suas possibilidades criadoras abertas. Mas como isto é possível se já não sabemos mais pensar de modo próprio e apropriado? É isso mesmo?

A formação do licenciado em filosofia carece de horizonte de desenvolvimento potente e permanece na inércia do instituído sem experienciar o instituinte como criador de outros acontecimentos. Isto de modo geral. Mas há também linhas de fuga em desenvolvimento, mesmo no regime disciplinar vigente.

Acompanho um movimento nascente nos jovens que agora estão engajados nesta tarefa formativa e que já advertem que eles mesmos estão sendo criadores no processo, compreendo a linha de fuga que pode originar um novo campo para a formação do professor de filosofia da educação básica. E hoje presencio o desenvolvimento de um grupo que foi batizado de Criação filosófica em rede, grupo formado por professores de filosofia concursados para o ensino de filosofia em todas as séries do Ensino Fundamental das escolas do Município de Salvador. Eles foram convidados a formularem a matriz curricular de filosofia, e estão empenhados nisso, e estão se virando e construindo uma rede de relações entre os professores de filosofia da rede para que possam dialogar e realizar um trabalho colaborativo que permita realizar o trabalho filosófico desde o primeiro ano do ensino fundamental. Devem construir uma matriz que abarque os nove anos do ensino fundamental. E como estão resolvendo isto? Pelo lado simples: a matriz deve ser o mais simples possível,

como um GPS que é um instrumento de localização espacial que permite viajar de um lugar a outro com metas definidas, assim como permite a aventura localizada pela certeza de que não se vai perder o rumo em uma exploração aberta da aprendizagem filosofante.

Um dado marcante é que são todos formados em filosofia, alguns fizeram também o bacharelado além da licenciatura e muitos já fizeram especialização na área, mestrado e alguns já vão fazer doutorado. É, portanto, um grupo de pessoas que continuam aprendendo a pensar de modo próprio e apropriado e já se autorizam inventar novos caminhos aprendentes. Todos são diferentes, cada um com suas experiências únicas e com seus filósofos prediletos, mas todos reunidos na construção de outros agenciamentos no aprender a pensar como pedra fundamental para o êxito de uma formação chamada básica.

O acontecimento também mostra a rizomação do processo ligado ao “ensino de filosofia” em todo o Brasil e em alguns países vizinhos. São muitas as frentes hoje consolidadas e este congresso seguramente reúne os que têm se dedicado ao problema do ensino de filosofia com mais afinco, reunindo uma significativa expressão do que vem sendo construído na formação do professor e na práxis pedagógica.

O acontecimento narrado projeta esperança para os que por vocação e formação se lançaram na tarefa hercúlea de fazer da aprendizagem filosófica um eixo fundamental para o desenvolvimento humano básico, algo que extrapola o horizonte do filósofo profissional e seu ofício. É preciso que uma nova geração de filósofos floresça neste exercício para que se possa transformar a formação do licenciado que terá a tarefa de filosofar em diferentes graus de intensidade, nunca confundindo os extratos e nem tão pouco os subsumindo em uma síntese dialética. Isto é algo que ainda precisa continuar se reinventando e recriando cotidianamente. A diferença é que os protagonistas deste processo descrito são também pesquisadores nascentes e estão atentos ao registro do processo e à sua correta difusão pública. Estão atentos à construção do conhecimento resultante desta práxis orientada por uma matriz comum.

O sentido de matriz curricular que estão trabalhando contempla a filosofia como criação, e toma o conjunto de temas da tradição filosófica como eixos geradores e focos intencionais: ontologia, ética, estética, teoria do conhecimento, lógica, política e até ecologia, tudo no plural. Tudo na perspectiva da exploração do desconhecido. Tudo sempre do início. Assim, a necessidade de uma matriz curricular se tornou uma oportunidade para unificar o processo em construção, mas sem a perda da inevitável diversidade criadora. Todos são criadores. Criar não é uma exclusividade de alguns eleitos, mas se pode aprender no fazer, através da experiência apropriadora própria e apropriada. Tudo visando à aprendizagem do pensar que nos faz ser abertos ao acontecimento.

Foi também na direção de uma síntese que pude conceber a aprendizagem filosófica básica como um aprender a ser, um aprender desdobrado em múltiplas dimensões correspondentes aos pilares da educação projetados pela UNESCO para o século XXI e publicado no livro organizado por Jacques Delors (2004): aprender a conhecer/aprender a pensar, aprender a viver junto, aprender a fazer, tudo na direção do empoderamento ontológico de cada ser-aí em seu contexto e suas circunstâncias.

Para mim o aprender a ser significa uma totalidade segmentária do desenvolvimento humano pleno, em sua polilógica. O filosofar como aprender a ser é apenas um signo vazio de sentido imediato, porque para fazer sentido tem que ser tomado apenas como indicativo de uma duração real que não se pode nunca capturar em sua totalidade, exceto na experiência da transcendência que retém alguma figura como se retém um momento capturado por uma máquina fotográfica.

Em uma analogia, o filosofar está para o ato do aprender apropriador assim como a filosofia sem filosofar está para o ensinar ostensivo e disciplinar, homogêneo e excludente, geométrico e não questionador do dado que vem da autoridade externa.

O filosofar em sua polilógica propicia a aprendizagem das diversas funções cognitivas que constituem nosso projeto ontológico comum, necessariamente tangenciando atividades de ouvir, de falar, de escrever, de refletir sobre o vivido de discorrer sobre o vivido e de fazer. Este aspecto metodológico pode ser mais bem descrito em outra oportunidade, porque aqui o importante é o compartilhamento de uma construção metodológica de ensino de filosofia em curso que leva em conta a formação para o filosofar aprendente e criador na relação como os outros. É, portanto, uma atividade coletiva e que envolve também um sentido de aprendizagem ética e estética pertencente ao campo da práxis, sempre um saber aprender a fazer, a partir do fazer com sentido.

3. Considerações inconclusivas

A partir da perspectiva sucintamente apresentada de ensino de filosofia, o que me deixa alegre e esperançoso é poder acompanhar o desenvolvimento de um agenciamento curricular para inclusão das atividades filosóficas em todas as séries de todas as escolas da rede municipal da cidade do Salvador. Os autores do projeto em andamento já se sentem

autorizados a realizar uma criação filosófica em rede, o que se projeta como um novo campo de formação para o licenciado em filosofia, que agora tem pela frente o desafio da aprendizagem filosófica própria e apropriada em novos agenciamentos criadores, sempre imprevisíveis. É também uma questão de escolha, de decisão: queremos um filosofar homogêneo e vazio ou intencionamos um filosofar criador?

Fiz a minha escolha: sigo aprendendo a fazer aprender a filosofar no filosofar mesmo em sua radicalidade aprendente: sempre um recomeçar infinito, sempre voltado a esvaziar o vaso para de novo preenchê-lo com outras águas. Um fluir incorrigível.

Publicamente agradeço aos agenciadores do projeto brevemente apresentado, os jovens filósofos e filósofas que decidiram trilhar este caminho inusitado e aproveitar a oportunidade aberta pela Secretaria de Educação do Município de Salvador. A inclusão da atividade filosófica ao longo da educação infantil e de todo o ciclo do ensino fundamental – havia me esquecido de incluir a educação infantil que também deve ser contemplada na matriz curricular em construção – pode fazer com que filosofia contribua fundamentalmente com a reforma do modelo de educação daqui para frente. As escolas devem ser lugares de aprendizagens significativas para os educandos, e não locais de confinamento que visam “disciplinar os copos” em padrões homogêneos de comportamento, de cima para baixo.

Mas esta mudança depende da existência ou não de profissionais preparados para esta tarefa tão promissora de fazer aprender a pensar, isto é, a filosofar em língua de si, língua própria e apropriada. Um filosofar para todos e não apenas para tão poucos que decidirem seguir a profissão de filósofo acadêmico. Um filosofar que não cabe ao filósofo profissional decidir do seu gabinete, mas cabe ao filósofo profissional da educação saber fazer, ou melhor, saber fazer-aprender de modo criador. Como se faz algo assim? Ora, se faz sempre no acontecimento do fazer: a errância do aprender a pensar, nada que não se possa aprender continuamente e sem início e nem fim derradeiros. Sempre do começo. Sempre recomeçando. Sempre aprendendo e desaprendendo a pensar e a dispensar o já pensado para deixar ser o impensado no plano de imanência do acontecimento apropriador: criação de heterogêneses, sempre um espanto encarnado que se pode compartilhar com alegria, deixando o outro ser o caminho de sua saga ontológica própria e apropriada.

Para encerrar esta breve exposição de um acontecimento em aberto, como havia dito, pela experiência cheguei à compreensão de que não se pode ensinar filosofia, mas se pode aprender a pensar, isto é, a filosofar, que também não se ensina, mas se pode aprender na convivência dialógica aberta ao acontecimento partilhado publicamente, acontecimento acêntrico, rizomático. Além do controle da razão sempre certa, mas sem perder de vista a razão sinuosa que como a água vai ajustando-se à topografia do terreno por onde escorre.

NOTAS

Palestra proferida por ocasião do II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, realizado no campus da UFPE, em Recife, de 12 a 14/12/2012, na Mesa redonda "Concepções de ensino de filosofia", dia 13 de dezembro de 2012, das 9:30 às 12:00h.

Referências

DELORS, Jacques. Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC : UNESCO, 2004.

KANT, Immanuel. Crítica da razão pura. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.

The Peace Process Will Not be Tweeted

Abstract: Of late new media and digital technologies have been instrumental in bringing about social change throughout the world. This article asks if it is possible for new media and digital technologies to also bring peace? Media and communications have a long history in being used as an instrument for peace or a weapon of war. Looking at the historical uses of media and communications to both be an instrument of peace and a weapon of war, the author explains that new media and digital technologies are only a channel to convey a message, yet the message has exponential power when shared and promoted through online social networks. In addition, the article presents several cases of peace campaigns and distills the pros and cons of such initiatives. The author concludes that while online peace campaigns have the ability to render tremendous results, often going “viral,” the end result can be more damaging to the immediate conflict actors. The article serves as a philosophical challenge that is based in conflict transformation theory and behavioral change communications, it seeks to open up a discussion about the ability for social media peace campaigns to bring real sustainable peace to complex conflict situations.

Key words: New Media, Conflict, Peace, Digital Technologies, Social Media, Peace Campaigns, Social Change, Hate-Media, Propaganda, Peace Journalism.



Monica Curca

email: monicabcurca@gmail.com / peaceforsale@gmail.com

website: <http://peaceforsale.org/>

Introduction

It has been five years since the 2008 Mumbai bombings flared tensions between India and Pakistan; four years since that first tweet went out in the Iranian 2009 “Green (Twitter) Revolution” three years since the world shook in despair at the mass destruction and human suffering in the 2010 Haitian Earthquake, two years since the first cries for democracy and equality were tweeted out in the “Arab (Spring) Uprising” began; and one year since the Occupy movement occupied the world’s curiosity but failed to get its full support. These events were unprecedented... all thanks to the potent combination of human determination, democratized communications platforms and an ever-enclosing digital divide.

Even with many vocal academics and on the ground activists contesting (I),(II) the central role new media and digital technologies have had played in these events, it is undeniable that they have transformed the way we connect, organize and have an impact on our world. Still many agree with Egyptian activist Hossam El-Hamalawy, said in 2008, “The Internet is only a medium and a tool by which we can support our ‘off-line’ activities,” he said. “Our strength will always stem from the fact that we’ll have one foot in the cyberspace, and, more importantly, the other foot will be on the ground.”(III) It can also be said that the new tools of communications allow messages to be amplified and communication flows to become increasingly horizontal and democratizing. In addition the huge amounts of shared open-sourced data and consistent interaction between participants has transformed seemingly disconnected peoples into a community.

These new media and digital technologies have also positively contributed to better and more organized humanitarian responses, as in Haiti, where within hours of the earthquake extensive visualizations and data maps were created to assist in saving lives and reconstruction. Activists have been equipped to organize and coordinate protest efforts in Egypt, Tunisia, and Occupy. In addition an important by-product of these new interactions have been the way in which the international community can act as human rights monitors via data posted onto YouTube and other social media platforms.

One substantive effect new technology has had is in a deeper participatory approach to media’s work in conflict contexts. Now the audience for a peace movement is global. Social change and peace movements/campaigns, once considered the dangerous work of local grassroots indigenous activists and civil society, have now transformed into “global crowdfunded-change your Twitter avatar-update your Facebook status-like my page” campaigns. It may be true that the future calls for engaging participants through online, offline and hybrid experiences and perhaps it will be the normative mode in which communication takes place.(IV) And even if there has been a great shift from a rigid top-down hierarchical approach to social change characterized by an increasing reliance on mobile, inclusive, and interactive tools, where a wealth of information gathered from locals and those outside the traditional development, humanitarian and peacebuilding communities,

is this how a peace process should be addressed? Should the peace movement be tweeted? Can peace start as a Facebook status and go viral? Can peace be achieved the same way social change has thru the use of new media and digital technologies? First let us see what social change actually is and how it has actually laid the groundwork for peace to take place.

Social Change



The word “social change” refers to a progression in society, a paradigm shift forever changing the dynamics of a society and culture. It is a disruption in the current status quo. Social change is usually highly disruptive to a society as it tears apart the structures holding it together. However painful social change is extremely powerful as it usually addresses societal inequalities, repression and power inequality, which often lead to cultural, structural violence and/or direct violence.

Direct violence is conflict in the form of physical harm. Structural violence is the disabilities, disparities and even deaths that result when systems, institutions, or policies meet some people’s need at the expense of others.”(V)

Cultural violence is a form of violence that is used to justify and sustain direct and structural violence. Formally maintained by top down cultural institutions, i.e. Nazi State, Communist Russia, Apartheid system in South Africa, it is best described as violence that occurs in the symbolic sphere of our existence (symbols, flags, speeches, hymns).(VI) Cultural violence is the “use of cultural products to justify violence and war”(VII); it includes hate speech, religious justification from a holy text or tradition, the use of history, myth or war hero legends to explain and justify direct or structural violence. Johan Galtung, the father of peace and conflict studies has written that the power which cultural violence can have is that it “makes direct and structural violence look or feel ‘right,’ or at least not wrong.”(VIII)

The revolutions of the last few years, have been augmented by new media and digital technologies, addressing each type of violence explained above and yet many citizens in of the countries where revolutions have taken place will deny that peace, security or stability have followed. Of course social change takes time and without it peace can never come. It is impossible to deliberately bring people together who have different interpretations of their common past, groups with different experiences and instead of coercing one group to accept the narrative or interpretation of the other, trying to find ways to create new relationships and develop understandings of the interdependence that shapes them and the future they may share.(IX)

For peace to stick it has to come from within a society after there has been an awakening. Peace is the internal “dynamic understanding that conflict can move in destructive or constructive directions, but proposes an effort to maximize the achievement of constructive, mutually beneficial processes and outcomes.”(X) Peacebuilder and peace researcher Lisa Schirch defines peacebuilding as an intervention that “seeks to prevent, reduce, transform, and help people recover from violence in all forms, even structural violence that has not yet led to massive civil unrest. At the same time it empowers conflict actors to foster relationships at all levels that sustain them and their environments.”(XI) It is creating not only an environment that sustains peace but also a culture that promotes peace; it is an action that supports structures, which strengthen peace so that destructive violence will be avoided.

Media: Weapon of War or Tool for Peace?

While new media and digital technologies are new innovations, they have long been used to promote conflict and peace and as it has been mentioned above, can be vital tools to mobilize people towards peace. However, media’s role has not always been positive, in some cases it has even been used as a weapon of war and a method to suppress freedoms, and escalate violent conflict. It has often become a sardonic transformational tool encouraging violence.(XII)The “capability of the media to inflame hatreds and promote violence has been relatively well documented from early studies such as the role of radio in Nazi propaganda campaigns to the more recent examples of the Rwandan genocide.”(XIII) It is a tool used to promote propaganda, voice hate-speech and incite violence as in the case of Milosevic’s call against Bosnian Muslims to Hitler’s propaganda against Jews. More recently in 2011, the Arab Spring often featured Arab leaders, blocking social media platforms or using state media to distort facts on the ground.

Tacit or passive measures by governments or NGOs have also been detrimental. Whether lack of media infrastructure, lack of government support for independent media; each factor has had the capacity to bring about unintended negative consequences (or in some cases very intended) and increase violent conflict. The methods that media and digital technologies have been used to escalate violent conflict can be categorized into hate media, systematic repressive media and regulations, temporary and intentional Internet blackouts, and propaganda.

Hate Media

The radio station Mille Collines in Rwanda, is often cited for its use of hate media and inciting mass atrocities and ethnic violence during the 1994 genocide. Stories have been told of perpetrators holding a machete in one hand and a radio in the other. It is clear that the dissemination of culturally and ethnically violent messages delivered thru mass media was particularly effective. Documented reports have stated that Mille Collines approach began particularly subtle. In fact it was only when the genocide actually erupted that openly racist

comments such as “stamp out the cockroaches” were aired. The case of Radio Mille Collines has become a keep example for the international community to the dangers and power of hate-media. (XIV)

More recently, a TV program was instrumental in inciting violence in Cairo, Egypt. On October 9, 2011, the Maspero Massacre, thugs and government forces killed 27 Copt marchers in supposed retaliation for Copt attack of the Army. Many blamed Egyptian state TV anchors as “During the night, TV anchors urged viewers to go defend the Egyptian army from Coptic “attacks,” leading to attacks on Christians throughout the night.”(XV) Social media channels such as the online newspaper Ahram Online, bloggers and twitter users first reported.



SYSTEMATIC REPRESSIVE MEDIA CENSORSHIP AND REGULATIONS

Often where there is greater media openness there is also space for political dissent, advocacy and promotion of peaceful pro-social behaviors. In contrast the map below shows that where there is repressive media censorship policies and regulations such as Iran, Burma, or Somalia then human rights atrocities are common as governments or

rebel forces can function with nearly full impunity.

In post-conflict countries such as Rwanda and Bosnia-Herzegovina there has been hot debate on whether media censorship should be used (as it currently is) to curb renewed ethnic tensions and hate-media. For example in 2011 it was reported that in Rwanda, “Editor Agnes Nkusi was sentenced to 17 years, while reporter Saidath Mukakibibi was imprisoned for seven.” According to the BBC, President Paul Kagame “has recently been accused of intolerance and harassing anyone who criticizes him. His government defends its tough media laws, pointing to the role of ‘hate media’ ahead of the 1994 genocide.” (XVI)

Temporary and International Internet Blackouts

Free and open media activist Jillian York tells that while the Egyptian Revolution began online through social media platforms; Facebook and Twitter, it soon was hampered by government Internet blackouts. She says

“Egyptians were resourceful in defying the blackout. They took advantage of Small Message Service (SMS or texting) functions on sporadically available mobile telephone networks, and reverted to dial-up Internet connections on unaffected landlines. Their tweets were picked up by international media organizations such as the New York Times, Christian Science Monitor, the Guardian, CNN, and Al Jazeera, and thereby helped ensure that the voice of Egyptians would not be silenced.”(XVII)

The Internet has become a key factor in elevating the civic voice in the political process, whether for protest, mobilization or elections. Eric Shonfeld, has noted that during the Arab Spring the governments of Tunisia, Libya, Bahrain, Egypt, Syria and Yemen began one by one to shut down social media platforms such as Facebook and Twitter, so as to try to stop activism and mobilization for protests. Without a channel of communication for citizens to report abuses many people feared the worst.(XVIII) The Syrian government conducted a total communications blackout on November 29th 2012 as the Egyptian government had done in 2011. All Internet communications were completely cut off, perhaps to stop the Rebel factions from using the web to transmit images and videos of the military attacks they claimed the Assad regime had been using on civilians. During the black-out there was great fear of a blood bath as the Assad regime could act with impunity and continue its bombardment of civilians, as no longer would they have the world’s eyes on them and atrocities could not be reported and transmitted to a global audience.

Propaganda

Propaganda is an important weapon of war, usually used by a government to defend its own actions and positions. Journalist Andrew Marshall writes that during the 2008 Cyclone Nargis the Burmese state-run media portrayed a “well-oiled state relief campaign: soldiers unloading relief supplies from helicopters, generals inspecting neat rows of refugee tents.” In response to the offer of foreign assistance (after throwing out every foreign aid worker) the state-run newspaper, “The New Light of Myanmar” widely considered a mouthpiece of the ruling junta said ‘However, they will not rely too much on international assistance and will reconstruct the nation on self-reliance.’ (XIX)



Figure Propaganda cartoons shared on social media and storified here: during Gaza “Pillar of Defense” conflict between Israel and Palestine. 2013

New media has not been immune to propaganda; in fact it has fast become the main method of shaping public opinions and thoughts. During the Gaza “Pillar of Defense” conflict, both the Israeli and Palestinian side were making ample use of social media to disseminate propaganda in the form of images such as altered photos or inflammatory cartoons, videos and even meme’s were widely used.

Media: Tool for Peace



It has already been mentioned how new media and digital technologies have supported and enabled innovative approaches to building peace like connecting former enemies, augmenting powerless voices or documenting humanitarian crisis, new media. In addition, more recently it has been noted that online peace movement campaigns have been widely used by many groups to promote a culture of peace, facilitate dialog between conflicting sides, and create and supportive environment for peace to flourish.

Media and communications strategies in conflict areas can fall into various categories. (XX), (XXI), (XXII)

1. Conflict-sensitive/ peace journalism and peace-promoting citizen media

Rudimentary journalism training – works with unskilled, inaccurate, conflict-obsessed, or highly partisan media.

Responsible journalism training- training in developing investigative, explanatory and specialist reporting, and well-informed analytical reporting.

Transitional journalism development-journalists and media managers decide whom or what is newsworthy, to better inform and encourage reconciliation, often called peace journalism

2. Peace-promoting entertainment media, advertising or social marketing for conflict prevention and peacebuilding.

Pro-active media-based intervention – media campaigns or initiatives targeting specific audiences intended to share information, counter hate-propaganda or educate.

Intended outcome programming specifically intended to transform attitudes, promote reconciliation and reduce conflict.

Peace Journalism

Peace journalism is the adoption of an agenda for peace, believing it to be the only alternative to the agenda for war, it includes an journalistic analysis of the pre-violence conflict, identifying the different parties and causes of the conflict, in the hope of opening up “unexpected paths” towards dialogue and peacebuilding. Further peace journalism humanizes all sides and actors in a conflict, and documents deceit and suffering on all sides. Peace journalism is most effective when used by professional “traditional” journalists, enabling them to focus on areas, which gives audiences a better grasp of the issues at hand. It also transcends “victim journalism” by devising ways to empower the non-elites to take part in the peace-building process. (XXIII) Journalists can play a key positive role in conflict, including helping parties communicate when there is a lack direct communication; exploring conflict by carrying messages between parties; educating parties; convening parties; helping to evaluate by assessing possible solutions; acting as enforcers by monitoring agreements; legitimizing by encouraging parties and giving them moral support.

Most media outlets and journalists have either adopted a full online presence or do significant work on the Internet. Whether mainstream media or citizen media, the ability to be online and share information has spread news in a matter of seconds. At the same time, topics, stories and visualizations in the news can be limited by language and costs, not permitting equal access. As COO of Rdatavox , a data visualization non-profit working with ethnic media in the USA, I have seen first hand the effects of this information deficit. It has been our task to equalize the information field and democratize it by training ethnic media journalists in data mining, data visualizations and offering platforms for collaboration with statisticians, cartographers, designers, developers and programmers. Equipping ethnic and minority journalists with tools and skills to maximize the impact of their stories has been transformative to communities. Rdatavox goal is to amplify and augment voices and offer ethnic media audiences more and better information through data visualization. It is not only a training or capacity building for journalists to analyze and understand complex data, but to begin creating a culture of peace by democratizing information and increasing access of tools and opportunities.

Educative-Entertainment Media

The soap opera genre is a powerful way of disseminating educational messages and modeling positive behavior through mass media. “Blood In the Mobiles”, is a documentary feature and

social media campaign, which highlights conflict minerals in the Democratic Republic of Congo. As an advocacy campaign, the campaign has been a creative and successful in generating international interest and advocacy.

While these strategies and genres have for sure been used in traditional media outlets, they have also been part of a major paradigm shift within peace movement campaigns towards online social media based campaigns for peace. This shift towards a mostly online presence has generated a whole new genre of armchair activists, sometimes described as clicktivists and slacktivists, where clicking a like button, watching a video, or retweeting has become a “revolutionary” act. Such flurry of new media peace campaigns, have garnered differing results.

A common thread however has been the sheer lack of local engagement within the conflict context. In my research, I have found that most online new-media peace campaigns usually engage a global audience rather than the immediate grassroots individuals and civil society leaders already working towards peace. In some cases this can be due to “benign” reasons such as the great digital divide between local communities suffering from violent conflict, where good infrastructure might be in question and the broadband powered offices of humanitarian and peacebuilding agencies. Even still these dynamics are quickly changing, it seems that it is other reasons, which have resulted in lack of local engagement or relevancy to the conflict. Here are some examples of current campaigns:

PEACE FACTORY

Israeli non-profit, The Peace Factory, which has produced the “Israel Loves Iran” campaign which featured “NOT READY TO DIE IN YOUR WAR”, and “I LOVE YOU” Meme campaign. This campaign has some rather interesting elements and also the potential to make real change. Ronny Edry, an Israeli graphic designer organically began this campaign by creating memes for of pictures sent to him by Israelis, Iranians, Palestinians and many more nationalities and posting the images on his facebook page. I like that it features immediate actors within

the conflict and also has a powerful message, which attempts to normalize a culture of peace between warring enemies. On the other hand,



Figure Peace Factory Bus and Online Meme Campaign 2013

by choosing to not address any real grievances between Israel and Iran or Palestine, this campaign is limited to those that have not been directly affected by the conflict and therefore who often cannot directly affect real on the ground change. The Peace Factory as recently bought advertisements and banner space on Tel Aviv buses, which feature the memes. The goal is to advertise peace and compel voters in the upcoming elections to choose peace.

BLOOD RELATIONS



Figure Blood Relations Campaign 2010

The Parents Circle Families Forum is a network of bereaved Palestinian and Israeli parents. In 2010 it released a campaign, which asks Israelis and Palestinians if they would kill someone that shares their blood? The initiative has a video about members of the Forum, going and donating blood together (modeling good behavior) and a place where viewers of web-site can donate virtual blood. At the time of writing 2,561 people globally have virtually (not real blood to a real enemy) donated blood on the sleek and beautiful prezi like website. This campaign is a good example of a weak call to action that is more of a façade rather than a real peacebuilding intervention.

KONY 2012 AND SAVE DARFUR



Figure KONY 2012 Invisible Children Campaign and Save Darfur Campaign

Two campaigns that perhaps have the most global appeal have also been in my opinion the least successful in terms of real indicators for social change. Such as: “how many people were reached had the ability to affect on the ground dynamics? Was the call to action, relevant, timely, and appropriate? Did the campaign do more harm than good? What was the ultimate impact of the campaign for the conflict and so on.

While both campaigns have had tremendous success in social media as they went viral, neither engaged local actors nor proposed interventions that came out of accurate or thorough conflict analysis. Each campaign targeted an audience of American public, rather than a Ugandan or Sudanese one, with a call to action that involved misplaced and inappropriate methods of interventions. Both organizations Invisible Children and Save Darfur focused most energy and finances from the campaign on lobbying the US government to put diplomatic pressure on Sudan and Uganda.

Rather than develop strategies, both KONY 2012 and Save Darfur used tactics to achieve success. Whether clicking like on a Facebook page, wearing a wristband, placing a sticker on a car, painting a suburban garage in Southern California etc. none had any relation to capturing and imprisoning war criminals Joseph Kony or Omar Al-Bashir.

Conclusion

It is true that the power and energy of participation, enabled by mobile and portable computing devices in the hands of every citizen with the ability to surpass containment and censorship can successfully build social change collectives across geographies, enemy lines, languages and cultures where it was impossible.” (XXIV) But I would also add that for deep and transformative social change that leads to peace a wide net of collectives clicking like buttons and watching videos would never be enough. Further there are many well intentioned and potentially successful peace campaigns on social media like “Peace One Day”, “Beyond Violence”, “Master Peace” and many others not mentioned where the need for collaboration and flow of information between organizations has become just as vital to success as going viral. Unless a peace campaign on social media moves from the virtual to hybrid and face-to-face engagement with conflict actors and co-collaborators for peace, and where the call to action can transform into tangible on the ground results, it cannot succeed. Therefore I would say that in fact the peace movement can be tweeted – it just might not do much towards bringing peace.

Notes:

- I. Gladwell, M. (2010, October 4). **Small Change: Why the revolution will not be tweeted.**
- II. Morozov, Evgeny (2011). *The net delusion: the dark side of Internet freedom.* New York: Public Affairs. pp. 180.
- III. York, J. (2011, January 27). *Free Speech in the Age of Twitter.* Retrieved from The Cairo Review of Global Affairs.
- IV. Search for Common Ground. (2011). *Communication for Peacebuilding: Practices, Trends and Challenges.* United States Institute of Peace. Washington D.C.: United States Institute of Peace.
- V. Bratic, V. (2008, November 12). *Examining Peace-Oriented Media in Areas of Violent Conflict.* International Communication Gazette , 70 (6), pp. 487-501

VI. Ibidem.

VII. Bloh, O. (2010, 1 1). *Strategic Communication for Peacebuilding a training guide.* Retrieved 11 18, 2011, from **Radio Peace Africa:**

VIII. Galtung, J. (1990). *Cultural Violence.* Journal of Peace Research, 27 (3), 291-305.

IX. Welch, S. D. (2008). *Real Peace, Real Security.* Minneapolis, Minnosota: Fortress Press.

X. Ibidem.

XI. Schirch, L. (2004). *The Little Book of Strategic Peacebuilding.* Intercourse, PA: Godd Books.

XII. *Peacebuilding Initiative.* (2009, May 7). *Public Information & Media Development: Key Debates & Implementation Challenges.* Retrieved October 3, 2011, from PeaceBuilding Initiative.

XIII. Allen, T., & Stremmlau, N. (2005). *Media Policy, Peace and Reconstruction.* London: Crisis States Research Centre.

XIV. Hieber, L. (1998). *Media as Intervention.* Track 2, 7 (4), 1.

XV. *AhramOnline.* (2011, October 17). *Egyptian TV coverage of Maspero clashes constitutes ‘professional misconduct,’ says minister.* Retrieved 12 30, 2011, from Ahram Online.

XVI. *BBC.* (2011, Febuary 4). *Rwandan journalists on Umurabyo newspaper sent to jail.* Retrieved December 30, 2011, from BBC.

XVII. ork, J. (2011, January 27). *Free Speech in the Age of Twitter.* Retrieved from The Cairo Review of Global Affairs.

XVIII. Shonfeld, E. (2011, January 25). *Twitter is Blocked in Egypt Amidst Rising Protests .* Retrieved November 28, 2011, from Tech Crunch

XIX. Marshall, A. (2008, 5 16). *Burma's Propaganda Machine.* Retrieved 11 28, 2011, from Time World

XX. Himelfarb, S., & Chabalowski, M. (2008). *Media, Conflict Prevention and Peacebuilding: Mapping the Edges.* USIP. Washington D.C.: United States Institute of Peace.

XXI. Bratic, V., & Schirch, L. (2007). *Why and When to Use the Media for Conflict Prevention and Peacebuilding.* Global Partnership For The Prevention of Armed Conflict. An Den Haag: European Centre for Conflict Prevention/Global Secretariat of the Global Partnership for the Prevention of Armed Conflict.

XXII. Howard, R. (2002). *An Operational Framework for Media and Peacebuilding.* IMPACS – Institute for Media, Policy and Civil Society. Vancouver: IMPACS.

XXIII. Hieber, L., & Botes, J. (2000). *Lifeline Media: A Guide to Developing Media Projects in Conflict Situations.* Geneva: Media Action International.

XXIV. Nishant Shah (December, 2012). *Digital News With a Cause Newsletter*

El Ecoturismo como herramienta para mejorar la Educación Ambiental: el caso de la República Dominicana

Resumen: El ecoturismo es una actividad que se realiza en contacto con la naturaleza. En este artículo hablamos sobre la importancia del ecoturismo como herramienta para mejorar la educación ambiental de la población. Para ello se ha desarrollado una metodología basada en entrevistas y en el conocimiento del destino. El estudio se centra en un país en vías de desarrollo, como es República Dominicana.

Palabras clave: Educación Ambiental, Ecoturismo, Países subdesarrollados, República Dominicana, Medio Ambiente.

Ecotourism as a Tool to Improve Environmental Education: The Case of the Dominican Republic

Abstract: Ecotourism is an activity that takes place in contact with nature. In this article we discussed the importance of ecotourism as a tool to improve environmental education of the population. For this we have developed a methodology based on interviews and knowledge destination. The study focuses on a developing country, such as the Dominican Republic.

Key words: Environment education, Ecotourism, Developing Country, Dominican Republic, Environment.



Francisco Orgaz Agüera

Docente e Investigador en Universidad Tecnológica de Santiago, UTESA (República Dominicana). Doctorando en Turismo en Universidad de Sevilla (España)

e-mail: franorgaz@hotmail.com / web: www.twitter.com/franorgaz

Introducción

Los ecosistemas del mundo proporcionan servicios ambientales sin los cuales el ser humano no puede vivir. Como parte integral de la naturaleza, nuestro destino estudiado, República Dominicana, está estrechamente vinculada a la diversidad biológica: La inmensa variedad de animales, plantas y microorganismos que viven en las montañas, bosques, océanos, humedales y otros ecosistemas del planeta. El ser humano depende de esta diversidad de vida para satisfacer necesidades básicas como agua, alimentos, combustible y medicinas, entre otras.

Pero en estos ecosistemas se desarrollan además actividades de ámbito deportivo, turístico o educacional. Muchas de estas actividades están incluidas como turísticas, y como tal, forman parte de un fenómeno que tiene mucho peso en la economía de un país. Se trata de un sector con un gran dinamismo, capaz de generar grandes flujos de turistas, incidiendo de forma directa en la economía del lugar, donde el visitante realiza un considerable desembolso durante su estancia en el destino. Pero esta actividad también provoca fuertes impactos negativos en los ecosistemas, en muchas ocasiones provocados por la misma población local (Orgaz Agüera, 2012).

De todas las actividades turísticas que se pueden desarrollar en contacto con la naturaleza, nosotros vamos a analizar el ecoturismo, como herramienta clave para mejorar la educación ambiental. El ecoturismo es un instrumento adecuado de educación ambiental y de educación sobre el ocio sostenible y responsable con respecto al medio ambiente, y puede considerarse en cierto modo como una modalidad de turismo activo en la medida en que precisa habitualmente de desplazamientos por el medio natural mediante medios no motores y la práctica de actividades físico-deportivas (senderismo, rutas 4x4, etc.), así como a veces la utilización de algunas infraestructuras educativas y de aprendizaje (Rivera Mateos, 2010).

Así, el ecoturismo constituye uno de los sectores con más auge, motivado fundamentalmente por las ayudas provenientes de gobiernos e instituciones, y por supuesto, por la preocupación cada vez mayor hacia la protección y conservación de los valores medioambientales y patrimoniales del medio rural por parte de la sociedad.

Por lo tanto, las sociedades se dirigen hacia modelos civilizatorios y de desarrollo cuyo análisis permite comprender sus características diferenciales, modos organizativos y culturales, y estilos de vida. En este sentido, durante los últimos años se ha ido abriendo paso un nuevo modelo con diferentes interpretaciones, pero el denominador común ha tenido como finalidad el desarrollo sostenible, cuyas claves son el reconocimiento de los límites de la naturaleza y la equidad social. En el diseño, desarrollo y promoción de este modelo, el papel de la educación ambiental ha sido fundamental. La educación ambiental lleva desde los años 80 trabajando sobre problemas de desarrollo y tomando como eje referencial el concepto de desarrollo sostenible, lo que acredita su carácter pionero e innovador en este terreno.

En este marco, las Naciones Unidas proclamó la Década 2005-2014 como “década de la educación para el desarrollo sostenible”. Con ello se busca construir “un mundo en el cual cada ser humano tenga la oportunidad de disfrutar de una educación de calidad, y aprender los valores, comportamientos y estilos de vida acordes con un futuro sostenible y que permitan una transformación social positiva” (UNESCO, 2004).

Por todo lo anterior, el objetivo de este documento es analizar el ecoturismo como herramienta para mejorar la educación ambiental, tanto en los turistas como en la propia población local, y nos centraremos en el caso concreto de República Dominicana.

Revisión de la literatura

Muchos han sido los investigadores que han definido el concepto de ecoturismo (Ward, 1997; Chávez, 1999; Wearing y Neil, 2000; Sanz Domínguez, 2006), pero de todas las revisiones realizadas por la literatura científica vamos a utilizar la elaborada por Fennell (1999): “el ecoturismo es una forma sustentable de turismo basado en recursos naturales que se enfoca principalmente en experimentar y aprender sobre la naturaleza, y qué se maneja éticamente para ser de bajo impacto, no consumista y localmente orientado (la administración, los beneficios y la escala). Ocurre típicamente en áreas naturales, y debe contribuir a la conservación o preservación de tales áreas”.

Por su parte, la OMT no ha elaborado una definición concreta de ecoturismo, pero sí ha desarrollado una serie de características generales para el término ecoturismo (Puertas Cañaverall, 2007):

- a) Turismo basado en la naturaleza, y cuya motivación principal sea la observación de la misma por parte del turista, al igual que el disfrute de la cultura dominante en las áreas naturales.
- b) Está compuesto por elementos de interpretación y de educación.
- c) El viaje suele estar organizado por pequeñas empresas especializadas, pequeñas y de propiedad local, y se dirigen a grupos pequeños.
- d) Intenta no producir impactos negativos en el medio natural ni en la sociedad y cultura dominante en las áreas naturales.
- e) Mejora la protección de las áreas protegidas.
- f) Genera recursos económicos para la población local, las empresas locales y la administración anfitriona.
- g) Ofrece oportunidades de empleo a la población local.

h) Crea concienciación y sensibilización de la población local y los turistas hacia los recursos naturales y culturales.

Por lo que podemos observar, el ecoturismo está ligado a la educación ambiental, o así lo ven determinados autores y organizaciones. Este aspecto es importante desde el punto de vista educativo, y por este motivo las experiencias de educación ambiental que se desarrollan en todo el mundo giran, en múltiples ocasiones, en torno a los nuevos valores que es preciso desarrollar en las personas que aprenden; valores que priman el “ser” sobre el “tener”, el “estar/convivir” sobre el “hacer”, y sitúan a la ética de la equidad en el vértice superior de la jerarquía axiológica.

En cuanto a los modelos de educación ambiental, no existe uno general, pero sí que es posible hablar de unos “elementos” establecidos a lo largo de múltiples congresos y encuentros científicos en las últimas décadas. Estos son los siguientes:

- a) La centralidad de los valores.
- b) La importancia de los límites ecológicos.
- c) La perspectiva de la equidad social.
- d) La relevancia del pensamiento complejo.
- e) El carácter interdisciplinar y global.
- f) La promoción del pensamiento crítico y creativo.
- g) Prácticas orientadas a la resolución de problemas.
- h) Orientada a la toma de decisiones.
- i) Que vincule lo local con lo global.

La educación ambiental desde el ecoturismo y desde la perspectiva de la sostenibilidad significa también defender un nuevo modelo de relación educativa que, en su sentido más profundo y radical, va más allá de prestar una ayuda a los procesos de enseñanza-aprendizaje, por intensa o cualificada que ésta sea. Se trata de practicar una actitud de acogimiento cualitativamente distinta de la mera relación profesoral-técnica del experto en la enseñanza (Murga, 2006), de la cual se deriva una cierta sostenibilidad humana, sostenibilidad de los vínculos, de las relaciones emocionales, de los principios y de los valores.

Tomando como referencia estas orientaciones, no sólo la educación ambiental, sino también otros movimientos educativos, pueden establecer sus énfasis en campos muy variados, atendiendo al objetivo común del aprendizaje sostenible a través del medio ambiente y la actividad ecoturística.

Metodología

Durante la elaboración de este trabajo de investigación, y con relación a la metodología empleada, hay que señalar la reducida información procedente de fuentes secundarias en lo que a ecoturismo y educación ambiental relacionada con República Dominicana se refiere. Por lo tanto, nos encontramos con un inconveniente fundamental: no existen muchos estudios de esta temática en el país caribeño.

La metodología ha sido desarrollada en el propio destino, aplicando un método cualitativo, cuyas principales técnicas han consistido en entrevistas, grupos de discusión y observación participante, considerando que estas técnicas nos podrían aportar datos más sensibles y de mayor amplitud sobre el tema (Davies, 2003).

Las entrevistas consisten en un acto de comunicación oral que se establece entre dos o más personas, con el fin de obtener una información (Malhotra, 2004). Estas han sido dirigidas a empleados del Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales de República Dominicana; profesores universitarios; población local; y ecoturistas.

Los grupos de discusión son técnicas de investigación donde se reúnen entre 5-8 personas para expresar su visión sobre un tema dado mediante la conversación en un ambiente permisivo, no directivo (Krueger, 1991). Esta técnica ha sido destinada a empleados del Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales de República Dominicana; profesores universitarios; población local; y ecoturistas.

La observación participante consiste en la participación de la situación que se estaba estudiando junto a los actores sociales, observando “in situ” a través de la inclusión en las “vivencias y percepciones”. Esta técnica se desarrolló con personal del Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales de República Dominicana, durante actividades educativas en las áreas protegidas.

Así, acudimos a una estrategia de investigación que nos ayudara a generar relaciones y posibilitara la creación de nuevos conceptos. Planteamos el estudio como parte de un caso único enmarcado en la Teoría Fundamentada o Enraizada (Glaser y Strauss, 1967). Esta teoría facilita que el investigador extraiga información de los propios datos empíricos obtenidos, sin necesidad de unas hipótesis de estudio previas.

Los resultados y conclusiones que se han extraído de esta metodología se desarrollan en los siguientes puntos.

Resultados de la Investigación

El resultado de la metodología ha sido el siguiente:

- El Ministerio Ambiente está realizando políticas para mejorar la calidad de vida de la población local través de la creación de empleos en áreas protegidas, y a través del fomento del ecoturismo.
- Todos los intentos de potenciar el ecoturismo se están llevando a cabo con la participación de los ciudadanos y contemplándose los impactos tanto positivos como negativos que puede tener la actividad ecoturística sobre el país.
- Existen impactos ambientales negativos, siendo de los más significativos los asentamientos ilegales de la población local para cultivar la tierra y como medio de ubicación de su vivienda, provocando pérdida de la vegetación y contaminación ambiental.
- República Dominicana dispone de numerosos recursos culturales, naturales y patrimoniales, pero no se ha establecido una propuesta ecoturística con tales recursos en las comunidades locales desfavorecidas.
- La actividad ecoturística en República Dominicana ofrece numerosas actividades en la naturaleza tales como paseo en bote por ríos o mar, paseos por senderos en contacto con la naturaleza, avistamiento y estudio de flora y fauna, baños en ríos, playa Caribe, balnearios naturales y piscinas en las áreas protegidas, observación de cuevas, pesca, etc.
- Se pueden realizar numerosas propuestas para desarrollar actividades ecoturísticas en el país, y como tal, mejorar la educación ambiental de la población local o visitante del área.

Estos resultados son relevantes para ayudar a generar conclusiones y a definir posibles modelos de desarrollo de ecoturismo para mejorar la educación ambiental del país.

Conclusiones

Una vez analizados los resultados obtenidos como consecuencia de la realización de la metodología, hemos elaborado una serie de conclusiones.

El turismo en República Dominicana es el principal sector turístico del país. Como tal, el Ministerio de Medio Ambiente está diseñando rutas ecoturísticas en sus áreas protegidas para mejorar la oferta complementaria al turismo de sol y playa.

Para ello la participación de la población local es fundamental. No solo mejoraría su calidad de vida, sino su educación. Así, el Ministerio de Medio Ambiente ha implementado programas y talleres para mejorar la capacitación y educación ambiental de sus trabajadores, adquiridos como hemos dicho, dentro de la población local del área protegida correspondiente.

Pero, por lo contrario, no está desarrollando talleres o programas para la población local. Esto está provocando que existan numerosos impactos ambientales negativos producidos por la propia comunidad local, y provocando un deterioro importante en el medio natural. Esto es significativo, porque hablamos de un país con numerosos recursos ambientales y naturales repartidos por su geografía nacional, y que podrían servir para educar a la población local, con acciones como actividades ambientales y educativas.

Otro problema que hemos localizado con la aplicación de la metodología de esta investigación, ha sido el referente a la poca sensibilización de las comunidades locales, donde en la mayoría de los casos no se desarrollan “buenas prácticas” relacionadas con el tema de la contaminación, reciclaje y lo referente al uso y control del agua, y el respeto de la flora y fauna de las áreas protegidas.

Por último, hemos sacado en clave que el ecoturismo está ayudando a mejorar la educación ambiental de los trabajadores del área protegida, pero no de la población local establecida en el área protegida o zonas cercanas. Esto se debe a que en la mayoría de los casos la población local no está siendo tomada en cuenta para colaborar con el desarrollo ecoturístico y ambiental de la zona.

Recomendaciones

Como hemos visto en las conclusiones, la educación ambiental no se está tomando muy en cuenta más allá de la formación de la población local trabajadora en áreas protegidas, pero se debe ir más allá, debido a que la creación de productos ecoturísticos puede ser la herramienta fundamental para desarrollar acciones que mejore esa educación ambiental en República Dominicana. Para ello vamos a elaborar una serie de propuestas de acción:

- Mejorar la concienciación social a través de una mejor educación ambiental en los trabajadores de las áreas protegidas con la impartición de cursos y talleres sobre ecoturismo, medio ambiente y educación.
- Aumentar la formación sobre su actividad profesional, es decir, mejorar la formación de guías de naturaleza y de administradores de áreas protegidas: turismo, medio ambiente, cultura general e idiomas.

- Mejorar los senderos en el tema de la información. Es imprescindible crear paneles educativos y/o informativos con información de flora y fauna, algo primordial para mejorar la educación ambiental de los visitantes.
- Desarrollar cursos y talleres en la comunidad local sobre temas relacionados con el ecoturismo, medio ambiente y educación ambiental.
- Realizar actividades culturales y medio ambientales en las áreas protegidas de la comunidad, donde participen conjuntamente trabajadores y comunidad local.

Pero es importante destacar que estas propuestas deben ejecutarse por parte del Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales, con la colaboración del Ministerio de Turismo, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Cultura. Para ello es necesario que se pongan de acuerdo y confeccionen un Programa Nacional de Educación Ambiental y Ecoturismo, con el objetivo de ponerlo en práctica en las áreas protegidas, y donde la comunidad local y los propios trabajadores de las áreas protegidas se beneficien, mejorando así su educación ambiental.

Como conclusión, hablamos de propuestas de acción que mejorarían la educación ambiental de República Dominicana, muy pobre en la población local, y no muy rica en los trabajadores del Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales, que es quien tiene la competencia sobre la gestión y manejo de las áreas protegidas.

Bibliografía

- Chávez, J. (1999). Ecoturismo. Recurso forestal. Red mexicana de ecoturismo. México. Planeta.
- Davies, B. (2003). The Role of Quantitative and Qualitative Research in Industrial Studies of Tourism. *International Journal Tourism Research*, nº 5, pp. 97-111.
- Fennell, D. A. (1999). *Ecotourism: An Introduction*. New York: Routledge.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. London: Wiedenfeld and Nicholson.
- Krueger, R. (1991). *El Grupo de Discusión: Guía práctica de la investigación aplicada*. Pirámide, Madrid.
- Malhotra, N. K. (2004). *Introducción y primeras fases de la investigación de mercados*. México. Pearson Educación.
- Murga, M. A. (2006). *Desarrollo Local y Agenda 21*. Madrid. Pearson.
- Orgaz Agüera, F. (2012). *Potencialidades del Turismo Ecológico en República Dominicana: La eco-ruta Macorix*. V Jornadas de Investigación en Turismo, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Puertas Cañaverl, I., (2007). *Ecoturismo en las Reservas de la Biosfera*. Biblioteca de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad de Granada, Granada.
- Rivera Mateos, M. (2010). *Turismo activo en la naturaleza y espacios de ocio en Andalucía: Aspectos territoriales, políticas públicas y estrategias de planificación*. Consejería de Turismo, Comercio y Deporte Junta de Andalucía. Tesis Doctoral.
- Sanz Domínguez, C. (2002). *Régimen Jurídico del Turismo en el Espacio Rural: Análisis y Compendio Normativo*. Conserjería de Turismo y Deporte de la Junta de Andalucía, Sevilla.
- UNESCO (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development. 2005-2014. Draft International Implementation Scheme*.
- Ward, K. N. (1997). *Ecotourism: Reality or Rhetoric Ecotourism Development in the state of Quintana Roo, Mexico*. University of Portsmouth. Planeta.
- Wearing, S., y Neil, J., (2000). *Ecoturismo. Impacto, tendencias y posibilidades*. Editorial Síntesis.

The Life Vest Inside™ Kindness Curriculum: Understanding, Refining, Implementing and Growing in Kindness from Kindergarten through Fifth Grade

Abstract: In response to growing demands to provide more real-life experiences for children during the school day that are based on improving critical thinking and increasing awareness and use of lifeskills, Life Vest Inside™ (hereafter referred to as LVI) has designed a Kindness Curriculum. The LVI Kindness Curriculum is intentionally crafted to align with the newly adopted United States Common Core State Standards (CCSS) and Bloom’s Taxonomy to elicit higher order thinking skills and increase young childrens’ understanding of and engagement with kindness. Vetted by various educational stakeholders, the LVI curriculum currently includes Units of Study from Kindergarten through Fifth grade (www.corestandards.org, 2012). The LVI curriculum is unique in that it functions as a seamless curriculum to complement and enhance instruction for teachers, unlike “push-in” curricula requiring teachers to “make time” within a school day to accommodate additional learning objectives not reflected in the CCSS. Each Unit, designed by experts in the field of education, includes six lessons. The Units build upon the prior, with the intention that by the end of Fifth grade, students will have received almost forty lessons directly aligned with the CCSS that additionally enhance their understanding of, and ability to, think critically about ways to generate more kindness on an individual and global level.

Key words: Kindness, Curriculum, Education, Equity, Social Justice, Learning.



Lydia Criss Mays

Ph.D. Georgia State University Department of Early Childhood Education

e-mail: lcrist1@gsu.edu

web: WWW.SEEBEAUTIFUL.COM

“We must become the change we want to see in the world.”

Mahatma Gandhi

Purpose

Young children are often the purveyors of creating and offering kindness. They give and smile and love and fail to judge, but as they grow they are inundated with television, movies, magazines, and video games (to name a few) that cloud, disrupt and confuse an inherent understanding of kindness (Rice, 1995). Couple this pop culture inundation with the growing pressure on teachers to teach from a scripted curriculum, excluding discussions or even reflections, of kindness and other important lifeskills evoking critical thinking from children, and the fertile ground for growing a community focused on kindness is scarce (Darling-Hammond, 2012). Opportunities to engage children in authentic discussions and experiences based on equity, caring, giving, social justice and kindness within the community is rare and growing more obsolete (Noddings, 2012). Without this personal attention to lifeskills and opportunities for critical thinking, children are educated in a system ignoring the child (Noddings, 2012). The purpose of the Life Vest Inside™ (hereafter referred to as LVI) curriculum is to attend to the child, reengage him/her with discussions and experiences rooted in kindness, aligned with a theoretical framework to elicit critical thinking, all while attending to the current expectations of curricular instruction in schools framed around the United States Common Core Standards (www.corestandards.org, 2012). With these authentic experiences, for both students and teachers, it is our hope that conceptions of learning, as broader than classroom teaching and learning, increase kindness both on an individual and global level.

Theoretical Framework

A common goal for is for teachers is to be culturally responsive by learning about students’ cultures, interests, strengths, needs and school communities (Villegas & Lucas, 2002). A common goal for students in the 21st century is to successfully meet the objectives of lessons taught (Darling-Hammond, 2012). A common reality for teachers, especially in areas failing to meet Adequate Yearly Progress (AYP) is loss of control and ability to be culturally responsive because of mandated, even scripted curricula, which removes opportunities to be a culturally responsive teacher (Durden, 2008). Further, more and more pressure is put on

teachers and students to successfully pass state-mandated tests; tests which do not account for children’s understanding of lifeskills like kindness, respect, and trust. In fact, in many classrooms across the country, the only time children are exposed to lessons about lifeskills are during “push-in” experiences and occur as a “reward” or happen once a month (Durden, 2008; Darling-Hammond, 2012; Gatto, 2009).

The LVI Kindness Curriculum provides a framework for scaffolding immersive experiences using critical thinking skills focused on kindness with the goal of benefitting not only the student and teacher, but also the community. Research studies on the implementation of curricula rooted in kindness, aligned with the CCSS and linked to Bloom’s Taxonomy are currently not available. Thus, this curriculum, and the research conducted throughout its design and implementation, provides fertile ground for developing a students’ and teachers’ school experiences, beyond the four walls of the classroom to grow kindness individually and globally.

The Life Vest Inside™ Kindness Curriculum

Currently the LVI Kindness Curriculum includes one unit of study per grade level from Kindergarten through Fifth Grade. Each unit includes six lessons. Lessons were designed to elicit critical thinking related to kindness, equity, and social justice. Lessons were also designed with teacher flexibility during implementation. Teachers know their children better than any curriculum designer. With this in mind, we provide a framework for each lesson, but there is great flexibility for how a teacher may want to implement the lessons. We attend to Howard Gardner’s (2009) multiple intelligence throughout every unit, as we involve, for example, the arts, music, composition, and creative writing.

Each Unit is aligned to a specific CCSS for that specific grade level. See the table delineating each grade level and the CCSS applied within it.

Grade Level	Common Core State Standards (CCSS) Applied
Kindergarten	ELACCKRL3: With prompting and support, identify characters, setting, and major events in a story.
First	ELACC1RL4: Identify words and phrases in stories or poems that suggest feelings or appeal to senses.
Second	ELACC2RL3: Describe how characters in a story respond to major events and challenges
Third	ELACC3RL2: Recount stories, including fables, folktales and myths from diverse cultures; determine the central message and describe how it’s conveyed through key details in the text.
Fourth	ELACC4RL2: Determine the theme of a story, drama, or poem from detail in a text; summarize the text.
Fifth	ELACC5RL4: Explain how a series of chapters, scenes, or stanzas fits together to provide the overall structure of a particular story, drama or poem.

TABLE 1. Grade level and CCSS applied within it.

Aligning these lessons to the CCSS was purposeful in that it freed teachers interested in using the LVI Kindness Curriculum from adopting a “push-in” model that led to them trying to create more time in the school day to teach about lifeskills. By using the CCSS as a framework for design, teachers are meeting requirements of the government, but also using critical thinking grounded in learning more about kindness, equity, and social justice for themselves and in the community.

Further designing these lessons with Bloom’s Taxonomy as an additional framework was important to ensure opportunities for critical thinking (Bloom, 1979). The lessons include examples of questions and situations where students to analyze, synthesize, and evaluate contexts and issues related to kindness on an individual and community (local and global) basis.

Each of the six lessons builds upon the one(s) before it and each culminates with some sort of celebration of learning. Throughout each unit these celebrations may be shared with the larger LVI community. For example, students in third grade will end the unit by either individually or collaboratively writing a fable based on kindness. With student and parent permission, the teacher may upload these fables to the LVI website where children around the world can read other fables, focused on kindness, written by children their age.

Within each unit of study we outline prior knowledge that students will have gleaned from previous experiences in the LVI curriculum. For example, the first grade unit is designed to build upon the unit children engaged in during Kindergarten. Thus, by the time a child finishes fifth grade s/he will have experienced almost forty lessons based on kindness. It is our hope that we can continue to grow the curriculum through twelfth grade, meaning a student who is experiences the LVI Kindness Curriculum from Kindergarten through 12th grade will engage in close to 80 lessons designed

with a focus on kindness, equity and social justice.

Life Vest Inside is currently soliciting feedback from educational stakeholders on the curriculum. The lessons are being reviewed and piloted around the world. Data collected from both the review process and piloting will be analyzed and findings will be used to improve the curriculum. Feedback to date has been overall positive and teachers report a “need” for this curriculum in their classroom, school, and community.

Importance

While research related to providing students’ critical thinking opportunities foundationally built on kindness, equity and social justice, aligned with the CCSS is non-existent, this curriculum and our commitment to continued research of it, provides a springboard for conversation and future research examining learning experiences associated with a kindness curriculum as a core component of a child’s education resulting in student, teacher and community benefits associated with stronger commitments to becoming active and effective community members focused on kindness, equity and social justice beyond the four walls of the classrooms.

To connect with Life Vest Inside™ visit www.lifestinside.org



References

- Bloom, B.S. (1979). *The taxonomy of educational objectives: Affective and cognitive domains*. New York, NY: David McKay Co.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Durden, T. (2008). Do your homework! Investigating the role of culturally relevant pedagogy in Comprehensive school reform models serving diverse populations. *The Urban Review*, 40(4), 403-419.
- Gardner, H. (2009). *Five minds for the future*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Gotto, J.T. (2008). *Weapons of mass instruction*. Gabriola Island, BC: New Society Publishers.
- Noddings, N. (2012). Learning to be human: the educational legacy of John Macmurray. *The caring relation in teaching*, 38(6).
- Rice, J.A. (1995). *The kindness curriculum: Introducing young children to loving values*. St. Paul, MN: Readleaf Press.

La evaluación del impacto de la formación en los trabajadores

Resumen: El texto aborda un recorrido y una síntesis por los estudios y conclusiones obtenidos hasta el momento sobre un tema de gran relevancia en la actualidad, como es el impacto de la formación y su evaluación.

Palabras clave: Transferencia de la Formación, Evaluación, Métodos de Evaluación, Formación Permanente, Relación Formación–Trabajo.

The Evaluation of the Impact of the Formation in the Workers

Abstract: The text approaches a tour and a synthesis for the studies and conclusions obtained up to the moment on a topic of great relevancy at present, as is the impact of the formation and his evaluation.

Key words: Transfer of Training, Evaluation, Evaluation Methods, Continuing Education, Education-Work Relationship.



Fátima Romera Hiniesta

Doctorando en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla (España)

e-mail: fatimaromera@yahoo.es

Introducción

En una sociedad en continuo cambio, la formación se convierte en una de las principales herramientas que tienen las empresas, organizaciones, administraciones, etc., para fortalecerse y desarrollar sus recursos humanos.

La formación pasa a ser un factor de excelencia y clave para el éxito. Es por ello, que en los últimos años se ha potenciado e incrementado la formación del personal pero sin otorgar suficiente importancia a su evaluación para garantizar la calidad de la misma (Tejada y Ferrández, 2007).

Una formación de calidad debe adaptarse a las necesidades de los individuos a formar y de la organización en la que se encuentran inmersos, debe desarrollarse adecuadamente, siguiendo los objetivos previstos en el plan de formación y, finalmente, debe resultar eficaz, eficiente y rentable.

La mayoría de las empresas u organizaciones evalúan la formación que realizan pero normalmente lo hacen en las dos primeras etapas: cumplimiento de expectativas previas o adaptación a las necesidades, y desarrollo de la formación, pero en muchas ocasiones, la última etapa, el impacto de la formación, entendido como eficacia, eficiencia y rentabilidad de la misma, no siempre es evaluado, y precisamente es este aspecto uno de los más valorados actualmente para certificar la calidad de una acción formativa.

Podemos decir, que la evaluación del impacto es la respuesta a la pregunta sobre los efectos que la formación ha producido en la empresa u organización. Qué mejoras se han conseguido en la organización y sus trabajadores transcurrido un tiempo desde la realización de la acción formativa (mejoras en el desempeño del puesto de trabajo, los servicios de la organización, el desarrollo de la misma, etc.).

Antecedentes

La evaluación del impacto es una forma de evaluar que cada vez va cobrando más importancia en la formación de adultos.

A pesar de que en la actualidad es cuando más relevancia está tomando, esta forma de evaluación hace años que está siendo desarrollada y defendida por múltiples autores.

La preocupación por el impacto de la formación es un tema que lleva muchas décadas siendo objeto de investigación, pero no sólo en el ámbito de la pedagogía y la educación, sino también, y con bastante relevancia, en el ámbito de la empresa y los recursos humanos, siendo especialmente importante para ellos, porque lo consideran vital para medir los resultados de su inversión en formación.

Hablar de impacto es hablar de resultados, de qué hemos conseguido tras un proceso de formación o entrenamiento. Pero hablar de impacto es hablar de mucho más, es hablar de cómo ha sido el proceso para obtener estos resultados, de qué factores influyen, de cómo medirlo, etc.

Muchos autores se han centrado en unos u otros de estos aspectos, cuyo objetivo final es medir o conocer, en definitiva, evaluar el impacto.

Podemos hacer una importante distinción en los tipos de estudio e investigaciones que hasta el momento se han llevado a cabo sobre este tema. Por una parte están las investigaciones que se han centrado en desarrollar modelos de evaluación del impacto o transferencia de la formación, y por otra, aquellas cuyo objeto de estudio central ha sido el reconocer los factores que determinan e influyen en esta transferencia.

Hemos considerado pertinente realizar una revisión sobre la literatura que en la actualidad existe sobre ambas líneas de estudio, que nos ofrezca una perspectiva general sobre el tema:

Revisión sobre modelos de evaluación del impacto

Los modelos más reconocidos los presentaremos a continuación, basándonos en la descripción que Biencinto, C. y Carballo, R. (2004) realizaron, destacando brevemente sus principales aportaciones:

Modelo de evaluación de cuatro niveles de Kirkpatrick

Estos cuatro niveles son: Reacción, Aprendizaje, Comportamientos/conductas y Resultados.

- Reacción es básicamente medir la satisfacción de cliente.
- Aprendizaje, cuya medida se centra en la adquisición de conocimientos, mejora de las habilidades y cambio de actitudes.
- Comportamientos o conductas que pueden medirse durante el curso o una vez finalice. Si el propósito de la formación es un cambio en las pautas de comportamiento, muchos estudios han comprobado que este tipo de cambios se producen muy lentamente y que sólo la mera adquisición de conocimientos no resulta suficiente para que los cambios resulten estables.
- Resultados, en este nivel se van a medir los resultados finales de la formación donde se incluyen como indicadores el incremento del salario, aumento de la productividad, mayores beneficios, reducción de costos, estabilidad en el puesto de trabajo y mejora de la calidad.

La medida del impacto, propiamente dicha, se realizaría en el cuarto nivel (Resultados).

Modelo de evaluación del impacto de Chang

Chang también propone un modelo de evaluación en fases, concretamente seis:

Modelo IDEAMS:

- Identificar las necesidades de formación (I),
- Elección y Diseño (D) del enfoque de formación
- Elaborar (E) las herramientas necesarias para llevar a cabo la formación
- Aplicación (A) de las técnicas de formación.
- Evaluación y medición (M) de los resultados de la formación
- Seguimiento (S) y consolidación de las adquisiciones, tanto a nivel individual como de organización.

Esta última fase es la que hace una alusión más explícita a la evaluación del impacto, ya que mediante ella se consigue que los efectos positivos, fruto del proceso de formación, se mantengan en el tiempo.

Modelo de Cervero para evaluar la Formación Continua de profesionales en ejercicio

Este modelo parte de una serie de factores que se consideran variables independientes:

- el programa de formación continua que se diseña y planifica en función de las necesidades de los sujetos.
- el propio profesional en ejercicio con sus características diferenciales y propias.
- el cambio que se propone producir mediante el programa de formación
- el sistema social de referencia de los sujetos objeto de la evaluación.

Y como variable dependiente el desarrollo profesional del sujeto.

Modelo de evaluación de Grotelueschen

Este modelo considera tener en cuenta tres dimensiones a la hora de evaluar un programa formativo:

- propósito de la evaluación
- elementos del programa
- características o componentes del programa.

A su vez, estas dimensiones se concretan en ocho cuestiones fundamentales a considerar tanto en la planificación como en la evaluación de programas de formación:

- propósito de la evaluación,
- audiencias implicadas,
- usos de la evaluación,
- recursos disponibles,
- colección de evidencias,
- recogida de datos,
- análisis de la evidencia,
- transmisión de los hallazgos encontrados tras la evaluación.

Modelo de evaluación orientado a los resultados de Jackson

Este modelo considera las siguientes siete etapas como elementos del proceso de formación:

- Identificación de necesidades
- Análisis de las necesidades de formación
- Explicitar por escrito los objetivos del programa de formación
- Desarrollo del programa
- Llevar a cabo el programa
- Evaluación del programa

- Comunicación de resultados

Estas etapas conducen al análisis de resultados en términos de coste-beneficio:

- por un lado el asesoramiento del proceso de adquisición de habilidades
- por otro la medida de los resultados en términos de número de ítems completados para determinar los estándares de rendimiento.

Modelo de evaluación del impacto de la formación de Robinson & Robinson

Este modelo se compone de 12 fases orientadas a la evaluación de resultados y que directamente enlazan con los cursos de formación.

Se concreta en la siguiente fórmula:

Experiencia de aprendizaje x Contexto = Resultados

En esta fórmula puede observarse las relaciones entre el programa de formación para profesionales en activo, el contexto de aprendizaje y los resultados que se derivan de esta relación.

La medida del impacto en la organización se obtendrá de la coherencia entre objetivos propuestos y resultados obtenidos.

A estos modelos podríamos añadir algunos más seleccionados por Gairín Sallán, J. (2010) en su publicación La Evaluación del Impacto en Programas de Formación.

Modelo de Phillips

Partiendo de los planteamientos de Kirkpatrick, adopta un enfoque mucho más cuantitativo y se centra en desarrollar una metodología que permita evaluar el impacto económico de la formación en las organizaciones.

El modelo se divide en las siguientes fases:

- recogida de datos;
- aislamiento de los efectos de la formación;
- clasificación de los beneficios en económicos y no económicos;
- conversión a valores monetarios;

- cálculo del Retorno de Inversión (ROI).

Este modelo nos aporta una visión reduccionista por centrarse casi exclusivamente en los resultados económicos.

Modelo de Wade,

Concibe la evaluación como la medición del valor que la formación aporta a la organización. Considera cuatro niveles:

- Respuesta: reacción ante la formación y el aprendizaje por parte de los participantes.
- Acción: transferencia de aprendizajes al puesto de trabajo.
- Resultados: efectos de la formación en el negocio.
- Impacto de la formación en la organización, a través del análisis del coste-beneficio.

La aportación de este modelo es que diferencia dos impactos, los efectos sobre el puesto de trabajo, y los resultados sobre la organización.

Modelo de Bravo, Contreras y Crespi,

Definen cuatro niveles de impacto que habría que considerar:

- Nivel 1: Impacto a nivel de acciones de las empresas: Referido a los cambios que se producen en las prácticas en el corto plazo.
- Nivel 2: Impacto en el comportamiento estratégico. Se trata de cambios que se producen en el mediano o largo plazo, y se refieren a las mejoras en la dirección de la organización, innovaciones de procesos, innovaciones de productos, en la gestión de los recursos humanos, en las relaciones externas, etc.
- Nivel 3: Impacto sobre resultados económicos. Se trata de cambios que también se materializan en el mediano y largo plazo, corresponden a resultados esperados como aumento de las ventas y utilidades, aumento en el número de horas totales trabajadas, crecimiento en la remuneración por hora trabajada, crecimiento en el número de trabajadores empleados, etc.
- Nivel 4: Impacto sobre resultados de política. Se trata de resultados cualitativos y cuantitativos a mediano y largo plazo, referidos al aumento en la tasa de supervivencia de las empresas, crecimiento en el empleo de empresas, porcentaje de empresas beneficiadas en estratos más vulnerables, etc.

Como podemos ver son muchos los modelos que de una u otra forman han abordado la evaluación del impacto de la formación. Haciendo incapié en unas u otras variables, la preocupación por los resultados, por los efectos, en general, por el impacto que produce la formación ha estado presente desde hace mucho tiempo.

Como conclusión a esta revisión teórica de los modelos de evaluación del impacto, Biencinto, C. y Carballo, R. (2004), definen las grandes dimensiones que explican el impacto de la formación:

Valor Añadido: El producto más inmediato de un programa de formación es la adquisición de conocimientos, y por supuesto, se convierte en un claro indicador de calidad. Se llamará, por tanto, valor añadido, al incremento de los conocimientos que experimenta un sujeto tras participar en un programa de formación.

Satisfacción: La satisfacción es un índice de calidad del servicio y de correcto funcionamiento, así como un indicador de resultados.

Mejora del status profesional: La adquisición de capacidades, habilidades y conocimientos deberían repercutir sobre la empleabilidad de un sujeto.

Mejora organizacional: Incremento de las competencias institucionales.

Revisión sobre aspectos influyentes en la transferencia de la formación

Hace más de dos décadas, Baldwin y Ford (1988), ya apuntaban la importancia de tener en cuenta las características del alumno y del ambiente de trabajo para medir la transferencia de la formación. Sobre la importancia del ambiente del trabajo, o del contexto en el que se desarrolla la formación han sido muchos más autores los que han hecho referencias en sus trabajos: Burke y Hutchins (2008), Feixas, Zellweger (2010), Holton, Bates y Ruona (2000), Lim y Johnson (2002), Saks y Belcourt (2006).

Dentro del ambiente de trabajo, se destaca el que se propicie un clima de transferencia, es decir, que teniendo en cuenta las características del alumno y de su entorno, le proporcione el apoyo necesario (Feixas, Zellweger, 2010) para poner en práctica y transferir a su puesto de trabajo o a su desempeño profesional lo aprendido durante la formación. Otros autores como Nijman, Nijhof, Wognum y Veldkamp (2006) y Saks y Belcourt (2006), también han defendido esta idea. Burke y Hutchins (2008) ponen el énfasis en la importancia de las prácticas en la formación como factor relevante en los resultados de transferencia. Lim y Johnson (2002), por su parte, destacan también como factor clave la oportunidad de aplicar lo que han aprendido a su trabajo.

Pese a las décadas de estudio sobre este tema, un informe relativamente actual sobre la Gestión Estratégica de los Recursos Humanos (ESADE. “Informe Cranfield ESADE. Gestión estratégica de Recursos Humanos”, Esade, Barcelona, 2005) señala que aún se observa un estancamiento cuando no un retroceso en la aplicación de sistemas de evaluación del rendimiento, estancamiento que contrasta con la importancia a nivel declarativo de la gestión del conocimiento, gestión por competencias y gestión del talento.

Es por lo tanto, un tema de gran actualidad y de vital importancia tanto en el ámbito formativo como en el empresarial, en el que aún queda mucho por hacer y mejorar. En la actualidad, los procesos de evaluación son fundamentalmente un proceso superior-subordinado con poca implicación de otros agentes (Informe Cranfield ESADE, 2005), sería de interés realizar evaluaciones que impliquen a todos los agentes involucrados en el proceso formativo y que arrojen además de los resultados de la situación actual del impacto de la formación, factores y procesos determinantes en el incremento de la transferencia o en la inhibición de la misma.

Un buen punto de partida podrían ser los factores que Holton, Bates y Ruona (2000), consideran que más afectan a la transferencia:

- Características del aprendiz (incluyendo habilidad, personalidad y motivación)
- Diseño del aprendizaje (incluyendo un diseño de transferencia y un contenido apropiado)
- Y el trabajo en el ambiente (incluyendo el apoyo y las posibilidades de uso)

De modo gráfico, Holton, E.F. (2005), lo representa de la siguiente forma:

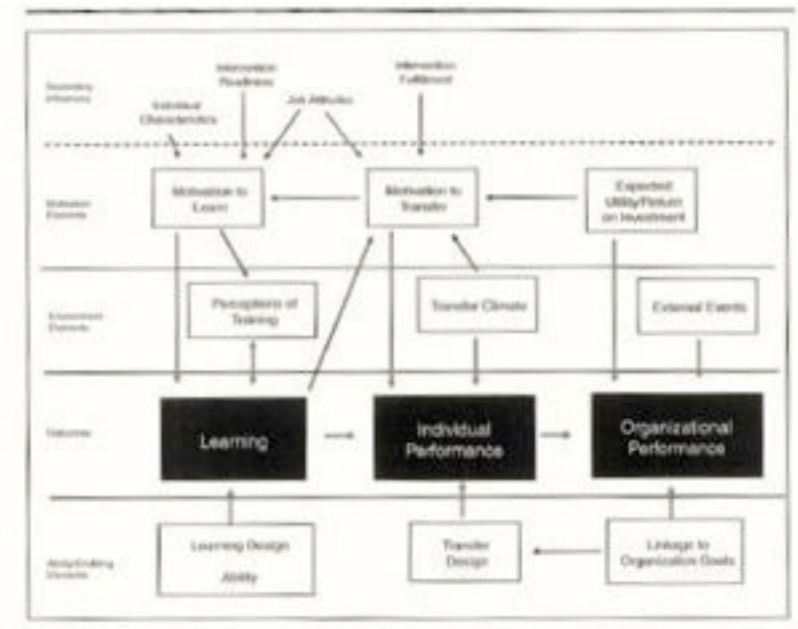


FIGURE 1: HRD Evaluation Research and Measurement Model from Holton (1996)

Referencias Bibliográficas

Astd. “state of the industry report 2008”, american society for training and development, alexandria, usa, 2008.

Astd. “state of the industry report 2009”, american society for training and development, alexandria, usa, 2009.

Baldwin, t.t. & ford, j.k. (1988) “transfer of training: a review and directions for future research”, personnel psychology, 41 (1), 63-105.

<http://search.proquest.com/docview/220133070?accountid=14744>

Biencinto, chantal y carballo, rafael (2004). revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. revista electrónica de investigación y evaluación educativa, v. 10, n. 2.

http://www.uv.es/relieve/v10n2/relievel0n2_5.html

Burke, l.a. & hutchins, h.m. “a study of best practices in training transfer and proposed model of transfer”, human resource development quarterly, 19 (2), 107-125, 2008.

Coffey, m., & gibbs, g. can academics benefit from training? some preliminary evidence. teaching in higher education, 5, 385-389. 2000.

Esade. “informe cranfield esade. gestión estratégica de recursos humanos”, esade, barcelona, 2005.

Feixas, m. & zellweger, f. “faculty development in context: changing learning cultures in higher education”. en ehlers, u. & schneckenberg, d. (eds.) changing cultures in higher education- moving ahead to future learning. a handbook for strategic change. germany: springer. 2010.

Fishman, b. j., marx, r. w., best, s., & tal, r. t. “linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform”. teaching and teacher education, 19, 643-658. 2003.

Gairín sallán, j. (2010). la evaluación del impacto en programas de formación. reice. revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 8 (5), pp. 19-43. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.pdf>.

Holton, e.f., bates, r.a., & ruona, w.e.a. “development of a generalized learning transfer system inventory”, human resource development quarterly, 11(4), 333-360, 2000.

http://www.astd.org/td/archives/2009/nov/free/0911_soir.htm

Holton, e.f. iii. “holton’s evaluation model: new evidence and construct elaborations”, advances in developing human resources, 7 (37), 37-54, 2005.

Kirkpatrick, j. “transferring learning to behavior”, t + d, 59 (4), 19, 2005.

Lim, d.h & johnson, s.d. “trainee perceptions of factors that influence learning transfer”, international journal of training and development, 1, 36-48, 2002.

Nijman, d.j.m., nijhof, w.j., wognum, a.a.m., & veldkamp, b.p. “exploring differential effects of supervisor support on transfer of training”, journal of european industrial training, 7, 529-549, 2006.

Norton, l., richardson, j. t. e., hartley, j., newstead, s. & mayes, j. teachers’ beliefs and intentions concerning teaching in higher education. higher education, 50 (4), 537-571. 2005.

Saks, a & belcourt, m. “an investigation of training activities and transfer of training in organizations”, human resource management, 45 (4), 629-648, 2006.

Tejada fernández, j. ferrández lafuente, e. (2007). la evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. revista electrónica de investigación educativa. vol.: 9. nº 2. <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html>. (consultado 21/06/11)

Letters to the Editor

How to Submit a Letter to the Editor?

Letters to the editor should be no longer than 1000 words, must refer to an article that has appeared within the last editions or about current educational news, and must include the writer's name and e-mail.

We regret we cannot return or acknowledge unpublished letters. Writers of those letters selected for publication will be notified within a week. Letters may be shortened for space requirements.

Send a letter to the editor by e-mailing:

globaleducationmagazine@gmail.com

What is global education about?

The letter below written by Vanessa de Oliveira Andreotti, professor of global education at the University of Oulu, exemplifies the urgency for education to enlarge possibilities for thinking and relating to each other in complex, uncertain, plural and deeply unequal societies.

*By Vanessa de Oliveira Andreotti,
Professor of Global Education
vanessa.andreotti@oulu.fi*



Dear Mr. Obama, 44th President of the United States,

I would like to congratulate you on your election tonight. For the past few months I have acted and watched friends and family from (literally) all over the world and across generations campaign for you, grounded on a sharp recognition of our global interdependence. However, it was this recognition that I believe was lacking in your first speech as re-elected president tonight. I acknowledge the pressures you were under to focus on 'the American people', who you called 'your own' and 'your family', after all, you are 'their' president. However, other people who have campaigned for you may have done so because they realize that for 'our family', which is much larger than America, dismemberments and forced artificial separations (be it in nationality, citizenship, religion, gender, race, sexuality, identity or ideology) have caused enough damage and trauma already. Therefore, in my professional capacity as an educator and in what you may call 'wishful idealism' or 'blind optimism', I urge you to change your speech a little to make it a bit more globally sensitive.

First, I noticed you nobly emphasized the need to reach out to the opposition (and I understand the urgency of that given the volatile polarization of the country), but (as paradoxical as this may seem), please extend your reach to the global sphere as well by prioritizing the poor and the vulnerable not only at home, but everywhere USA leadership has (historically and continuously) contributed to the impoverishment and oppression of ordinary people – let this be driven by an idea of justice based on complicity in harm, not on ethnocentric and depoliticized charity.

Second, please do not offend our intelligence with the slogan that 'America is the greatest (and richest) country in the world' as this can be interpreted as patronizing, arrogant and out of line, given USA's world impact and record, and the shadow of local and global violence in the source of its wealth: I noticed that Native Americans were not meaningfully mentioned in your speech, please acknowledge the enormous sacrifices and wounds of indigenous people in the Americas and elsewhere – again, offer them justice, on their terms, not only 'inclusion', listen and let them teach you.

Third, please introduce the notion of 'radical hope' by daring to speak of the possibility and necessity of a much more ethical economy that does not rely on fossil fuels (national or foreign), rampant consumerism (and unrestrained waste production), profitable militarism, (subsidized) competition, the commodification of life, the financialization of the globe, the relentless destruction of the environment, the exploitative division of labor at home and abroad, siege consciousness, or the elimination of dissent.

Last, please choose a song for your next speech that does not invite parochialisms and dangerous forms of patriotism, but that fuels our internal drive to build bridges of solidarity, to reach out to others beyond geo-political borders, to expect and act towards a bright prospect for ALL children (and elderly people, and adults) EVERYWHERE (regardless of place of birth, faith, biological differences, inherited circumstances or life choices), a song that may remind us of the power and indispensability of plurality as an integral part of the collective future we share - together in one finite and fragile planet.

I, and the millions of people who were not born and who do not live (or aspire to live) in America, who have supported you in this campaign, understand that you are only human and that there is only so much you can do within the difficult constraints of your political and existential context. So we wish you well and expect you to take the privilege and responsibility of your mandate with the recognition that, at this point of our inter-connected present, you are not just accountable to your country, as, with you, we 'rise and fall together' - all of us, not just America.

All the best, Vanessa de Oliveira Andreotti, Professor of Global Education

Seeking Peace

By Shahbaz Israr Khan

Visiting Faculty at UN mandated University for Peace

shahbazsar@yahoo.com



University for Peace

Sun has descended with the fear of darkness	Everyone wants to see a golden ray of light	Enormous chasm has fallen in united mountains	Wake up! My people Wake up!	Take the children towards peace, heaven and feast
Mountains and deserts fearing with its sharpness	Through a sparkling diamond hole of sight	Fire of hate is now rising from fountains	It is time to plant a red flower To lead our nation on a way to tower	Our hands must be joined to drive away the beast
Plants and trees all in slumber	Rose is withering and bud is weeping	Flower that was a sign of a beauty tale	Brought up our land in the cradle of love	A beacon of light and desires should be sweetly lit
Wants to wake them from the tools of plumber	Life is lamenting and death is whispering	Now has a thorn on its petal and is pale	Then we be out of cage happy like dove	To make monster a man and a wishful serene wit
My home is submerged in the ocean of blood	Sweet smell coming from Elysium daffodil	Black tears of moon falling on the face of earth	Make a bond with the strings of affection	I want to see a fragrant and a calm day of light
Should wake my people to run out of flood	Is now pinching and stinking, a fishy mill	And are burning my heart like a hot hearth	Have to do this for the sake next generation	In dark and dwindling ways a ray in twilight
Ah! Shadows are here.	Ah! Shadows are here.	Ah! Shadows are here.	Yes! Shadows will vanish.	Yes! Shadows will vanish.

El agua: tema central para la seguridad alimentaria



www.gwp.org

***Por Gabriela Grau, Senior Network Officer para Latinoamérica, GWP
y Fabiola Tábora, Secretaria Ejecutiva, GWP Centroamérica***

...para el 2050 el mundo contará con 9 billones de personas que requerirán un incremento del 70% en la producción mundial de alimentos

En la actualidad se viene enfrentando una serie de retos globales que es necesario atender para promover el crecimiento sostenible considerando factores financieros, sociales y ambientales. Uno de los aspectos de mayor preocupación es la necesidad de alimentar a una población creciente. En solamente 13 años la población se ha incrementado en un billón, y las proyecciones indican, que para el 2050 el mundo contará con 9 billones de personas que requerirán un incremento del 70% en la producción mundial de alimentos. Este reto impone una fuerte presión sobre los recursos naturales, especialmente el agua. La agricultura es el mayor consumidor de agua a nivel mundial, representando casi el 70% del agua dulce extraída de lagos, ríos y acuíferos, lo que pone en evidencia la

relación directa que existe entre el agua y la agricultura para la producción de alimentos.

A esto se suma el incremento en los precios de los alimentos, los que se duplicaron entre el 2006 y el 2008 y la tendencia es que los mismos continuarán elevándose. Lo anterior incide negativamente en la capacidad de las personas para adquirir alimentos, generando mayor hambre y pobreza a nivel mundial. Además es necesario resaltar la relación que el cambio y la variabilidad climática tienen sobre la producción de alimentos, ya que eventos como las sequías y las inundaciones generan severas pérdidas en las cosechas, lo que afecta gravemente la economía a nivel nacional. Se estima que el cambio climático podría costarle al mundo por lo menos un 5% del PIB cada año, siendo los agricultores de los países menos desarrollados los que se encuentran en una posición más vulnerable. Como ejemplo podemos mencionar que el sector agropecuario concentró el 49% del total de pérdidas económicas originadas por el paso del huracán Mitch en Centroamérica y en los eventos de sequía la participación

del sector en las pérdidas suele rondar por el 60%.

De acuerdo a la FAO la seguridad alimentaria existe cuando todas las personas tienen permanente acceso físico, social y económico a suficientes alimentos seguros y nutritivos para satisfacer sus necesidades y preferencias a fin de llevar una vida activa y sana. Sin embargo, con el panorama anterior, podemos afirmar que estamos haciendo frente a una situación de “inseguridad alimentaria”. Para tratar este problema es necesario considerar tres pilares fundamentales: la disponibilidad de cantidades suficientes de alimentos para todas las personas, el acceso a los recursos necesarios para que obtengan sus alimentos, y el aprovechamiento o uso de estos últimos para una buena nutrición.

A pesar que en Centroamérica se cuenta con recursos hídricos suficientes en términos de cantidad, la disponibilidad de los mismos para la agricultura se ve afectada por la irregular distribución espacial y temporal de la precipitación, la insuficiencia de obras de regulación, la degradación de las cuencas y la calidad del agua; lo que incide también en la capacidad para la producción de alimentos. Además es importante mencionar que entre el 80 y el 98% de los rubros agropecuarios dependen de la lluvia. Para contribuir a la seguridad alimentaria en general y en especial en la región, es necesaria una gestión integrada que permita usar el recurso hídrico racional y coordinadamente por todos los sectores productivos, de modo a no afectar su disponibilidad para la producción de alimentos. También es esencial incrementar la inversión y la investigación en el sector agrícola, promoviendo tecnologías más

eficientes y sostenibles para el manejo del agua, así como el desarrollo de infraestructura que contribuya a superar los períodos de escasez. Una buena gestión del agua es por ende fundamental para mejorar la seguridad alimentaria.

Si consideramos que el incremento del uso del agua para la agricultura puede reducir la cantidad de agua disponible para otros usos como el humano, industrial y los ecosistemas, es necesario que las políticas y estrategias que se preparen para asegurar la provisión de alimentos consideren las consecuencias que las mismas pueden tener sobre otros sectores.

Para la identificación, financiamiento e implementación de soluciones es imprescindible el diálogo y el trabajo coordinado de todos los actores vinculados a la gestión del agua y el territorio. Dicho de otro modo, se requiere de un enfoque integrado para la gestión del agua que considere la conservación de los ecosistemas, la recarga y preservación de los acuíferos, la reutilización del agua, la optimización del uso de la escasa agua disponible, el desarrollo de infraestructura de almacenamiento, así como la existencia de mecanismos de coordinación entre los actores de los diferentes sectores relacionados. Todo lo anterior supone una mejor gobernabilidad, el desarrollo de las capacidades y empoderamiento de los sectores marginados para que participen efectivamente en la toma de decisiones. La gestión eficiente del agua es sin duda uno de los principales retos que enfrenta la humanidad hoy en día.

From Swords to Ploughshares: Study Abroad as a means of post-conflict Peacebuilding

By Mark Flanigan

Program Director at Japan ICU Foundation

markinmitaka@gmail.com



I am quite honored to write for Global Education Magazine and to share the reflections of my work as Program Director at Japan ICU Foundation, for this special edition the International School Day of Non-Violence and Peace. As a Rotary Peace Fellow alumnus, I am especially happy to be able to reflect on the links between International Education and Peacebuilding as a way to promote positive ties between people and cultures.

At the end of World War II, with Japan suffering from the defeat and the devastation of the war, Christians in Japan and North America decided to come together to form a major university of distinctive liberal arts character. Championed by First Lady Eleanor Roosevelt, General Douglas MacArthur, Ambassador Edwin Reischauer and other key figures, the newly-founded International Christian University (ICU) took up a vision that would educate future generations of leaders dedicated to international understanding and cooperation. On land that housed a Japanese war-time factory that provided research and development for long-range bomber aircraft, a new University based on peace and post-conflict reconciliation was born. Now celebrating its 60th Anniversary, ICU remains at the forefront of international education in Asia.

Nonetheless, challenges remain. The Japan Times recently published an article citing a 60% decline in the number of Japanese students studying abroad over the past 15 years. While the reasons behind this trend are complex, one of the main constraints often cited by university students in Japan is the high cost of studying abroad. In order to address this problem, the Japan ICU Foundation recently established the Study Abroad Scholarship to support such ICU students with financial need. By providing this specific program to promote international exchange beyond borders, more of these ICU students will be able to pursue their own international experience.

The seed money for the scholarship came from what was the ICU Alumni Association in the Americas (ICUAAA), an organization that was founded by pioneering ICU graduates and was based in New York City. It closed its doors a few years ago to encourage a closer relationship between North American alumni and the ICU Alumni Association in Tokyo. To honor the legacy of the ICUAAA and in order to build bonds between current ICU students and ICU alumni, the scholarship will initially support students who plan to study in the United States, and the recipients will be strongly encouraged to interact with alumni during their time abroad. Future students will also

have the option to study in other geographic regions, including Asia.



The video was filmed and edited by ICU alumna and filmmaker Megumi Nishikura. The music was composed by Paul Hastings.

ICU started its first foreign exchange program in 1963 and as of May 2012, had exchange and study abroad relationships with 64 universities in 21 countries and 2 consortia.

At present, there are approximately 150 spots available for study abroad. In addition, ICU has exchange and invitee agreements with more than 60 partner universities around the world. According to ICU President Junko Hibiya, who was able to study abroad for her Ph.D. program at the University of Pennsylvania: *“Study abroad has innumerable positive effects for a student’s education. Students go abroad to take part in academic programs, but much of what they learn extends beyond the classroom. Social interactions and merely being abroad encourages an international exchange of ideas and leads to enhanced self-awareness and the possibility of new relationships. The Study Abroad Scholarship will encourage a wider breadth of students*

to take advantage of this opportunity and investment in themselves. The intercultural competency, global-mindedness, and confidence they will build with a foreign language are priceless things that will stay with them their entire lives.”

The Japan ICU Foundation will provide a dollar per dollar match up to \$50,000 for donations made for the Study Abroad Scholarship over the next two fiscal years, in the hopes of attracting further investment from alumni and friends for this new initiative. Emerging from the ashes of WWII, ICU was envisaged by its first president, Dr. Hachiro Yuasa, as a *“University of Tomorrow”*, a place where Japanese and international students would live together and learn to serve the needs of an increasingly interconnected world. According to Dean of International affairs Shaun Kingsley Malarney: *“We still honor his vision and carry forward this mission today. The Study Abroad Scholarship will continue Dr. Yuasa’s legacy and help more ICU students grow, prosper, and make a difference in our global society.”*

Thus, through the promotion of Study Abroad as a means to promote both International Education and post-conflict Peacebuilding, ICU has shown a concrete example that it is indeed possible for former wartime combatants to build long-term ties of mutual understanding. Once mortal enemies, Japan and the US continue to build ties that endure into the 21st century. Although it’s just one small example from ICU, we hope it can provide inspiration for other troubled parts of the world and serve as a model for the promotion of ideas and experiences of friendship across our shared planet.

No country of white men

By Marie Mainil

Director of the Student Peace Alliance at The Peace Alliance

catharina.van.staveren@xs4all.nl



Remember that scene in the movie Money Ball when cigar smoking, fairly aged white men made decisions out of smoke around the power table?

That's how elections used to be run. In the United States at least. But no more.

After a couple rounds of job loss in 2009 and 2010, I found myself in [Burundi working a dream job for the United Nations Development Program](#). For all the theories of imperfection about the United Nations I had studied (and even witnessed during an internship with the General Assembly in NYC), my experience in Burundi proved to be most valuable. I was working with a great team, under the supervision of a Country Director and mentor who knew how to inspire, think big, and do big, in a good way. The team was instrumental in ensuring a peaceful post-conflict election that featured a record number of women registered and elected to office. The team was also instrumental in creating a model that disarmed rebels and put them to work with sustainable cooperatives locals created themselves.

Yet after a year I left. I felt crazy for leaving. But I was about to become a United States citizen, and my gut was telling me to pack up and move to Chicago for the potential volunteer position friends working on the campaign told me I should come and seek. For the record, I didn't know of, and thus did not have—yet—boundless admiration for Olivia Pope and her gut. What

convinced a rather pragmatic me to leave her dream job for a potential volunteer position after suffering the pains of unemployment? Co-workers on the campaign turned out to be the most talented, hard working, and humble bunch I have encountered. I knew I would have some great co-workers as I had trained with some of them at the social media organizing wizard institute (otherwise known as [NOI](#)) but the whole bunch?! Where in the world of politics do you find a bunch of crazy talented, result producing, and humble colleagues? I am glad I found them, but I must admit I was not counting on it. So what else might have convinced me?

Barack Obama is cool, that is for sure. But wait until you meet Michelle, the funniest woman alive (sorry Sarah [Silverman], that add with your grandma was pretty funny tough), and so much more! But my boss in Burundi was super cool too. The Obamas give great hugs. But so did my UN colleagues. So I am back to my gut. My gut told my head to think about Chicago, followed-up with some heavy lobbying, and then my heart got involved. My heart made the point I was becoming a new citizen and needed to do what was right for my country. It also made the point that the results of the election would have an impact way beyond the country's borders—as, incidentally, a few Burundian kids I was working with reminded me of. My head concluded it was a risky move, but knew that the happiest and most successful people it had met traveling the globe were those who took risks because they had nothing to loose, or despite the fact that they had everything to loose. Not all risk takers had made it, but all who had made it were informed risk takers.

There are different kinds of risks. The ones that can truly work are those you take because you can back them up with facts and because they are the right things to do. This was special about the Obama 2012 Campaign bunch. From the intern who postponed his graduation for

more than a year to provide his much needed help to the field team, to the Deputy campaign manager who left her highly profitable firm to run the campaign's communications. From the volunteers who took off work to help, to the genius engineers who left high paying jobs in California to design [dashboard](#), the campaign online field office. From the young artists



Banner in the entrance of Obama 2012 HQ

who spent their break making the 24/7 office walls soothing with their inspiring art to “[Do it for Alex](#).” From the campaign manager who in the midst of the most important mission of his life found the good humor to name the office elevators after [Romney’s cars](#) to the young volunteers (including my paw waiving dog) who participated in Chicago pride’s parade like it was a national holiday. The vast majority of those who greatly helped put Barack Obama back in the White House did it because for them at least, it was the right thing to do. It was the right thing to do and they did it the right way. Transparency (and at times humor) ruled, just like they did, by the way, at UNDP.

So my head had me convinced taking a risk could be a good thing. As a matter of integrity tough, I had to check, what risk was the campaign itself taking? A look at the early version of the campaign website gave me the answer. The Obama 2012 Campaign was talking to 21st century America. Today, the United States is composed of a vast majority of minorities plus women (who are a majority on their own). A country of white men it is no more, not by headcounts, and engaged headcounts are really important to win a democratic election or any grassroots campaign for that matter. So the Obama Campaign hired more women than men, put women in senior positions, and hired heads of ethnically and socially diverse constituency groups who not only looked like them, but also breathed like them. These “heads” had grown up and been active in the communities they were reaching out to on behalf of the President. They met their constituencies where they were. But it was not divide and conquer. It was respect, empower, include, win. The operation was called Operation Vote, and that is the part of the campaign I wanted to help.

Operation Vote made complete sense from a rational point of view, and it was the right thing to do: reaching out to the diversity that makes our country strong, listening to it, provide state of the art organizing training where needed, letting the work of our diverse volunteers and constituents inform decisions at the top, making them feel like the integral part of the American family they are, and together with them, win the election. As much as it was the smart and right thing to do, it had not been done before in the context of a presidential election, and trying something new when you are trying to put a President back in the White House, is, by definition, risky. I was sold. I was packed, over the Atlantic, through the Great Plains, and on the 6th floor of Chicago’s Prudential building, the campaign’s headquarters. I started as a volunteer at HQ with Operation Vote, and graduated to a Youth Fellow position in the field. Like everyone who opened the door of an Obama Campaign Office, I was empowered to inspire, include, train, and win. These are turning out to be really handy skills to have to truly do good, getting results, and

thereby eventually making an adequate living doing it. In fact, from what I have seen, there is a crying need for more united diversity (ethnic, gender, social, and/or in term of [recognition](#)) in political work and peace work.

I grew up in a middle-class family in one of the economically poorest regions of Europe, la region du Centre in Belgium. I studied international relations and political science in the United States, and worked in China, [India](#), [Brazil](#), Burundi, and North America. For sport competitions I traveled across Europe and to Russia and North Africa. I am lucky, I found ways to get around. In my late twenties I still have to make a home for myself somewhere, but on the other hand you can parachute me about anywhere and I should be just fine. The learned secrets? First, respect. Listen and observe, put on others’ shoes, allow time to do its work, come back to yourself and then ask questions. Congratulations, you have just learned a great deal, now share with and inspire others. Next, be inclusive in who you are and what you do, one time after the other. Be armed with facts, not smokes, and do the right thing. I don’t know of any other way to satisfying victory, and, walking the talk, I thought I would share.

Marie Mainil

Marie is the Director of [the Student Peace Alliance](#) at The Peace Alliance

She recognizes that there are great white men out there, and that all of them have become great through the diversity they have experienced and paid attention to. Marie and her colleagues at The Peace Alliance are working hard on diversifying their grassroots base in view of bringing lasting change through peacebuilding and violence prevention in the United States and its foreign relations.

Peace and Conflict Resolution

Democratic Republic of Congo

By Samuel M. Muderhwa

PCR President Founder & coordinator

pastor.samuelm@gmail.com



Background of the PCR

Peace and Conflict Resolution was founded in Bukavu, South-Kivu by MULUMEODERHWA MUDERHWA Samuel and his wife Faida in 2004. They both completed a High diploma from the school of Mediation in Nairobi in 2006. This challenged them to continue to expand the vision of PCR, with advance and guidance from Dr. and Mediator David Silvera from Israel who is among the advance Members of PCR. The people of Eastern D.R.Congo have passed through unimaginable chaos caused by the wars that have taken place in the region. PCR is a humanitarian organization and not a political one. Its aims to create peace and reconciliation, to bring broken families together, to give vulnerable children hope, and encourage women who have been affected by the war. PCR activities focus on education to nurture and promote responsible decision making and problem solving skills. PCR was registered with the division of Justice and human right ministry under this number JUST.G.S.112/S-KV/2673/ 2008

Vision

PCR is focused on resolving conflict at community level. We strive to establish a society where people and communities are empowered with the skills to overcome conflict and take charge of their destiny. PCR is currently based in South-Kivu but

envisages reaching other areas in our country in the future.

SOUTH-KIVU

Outlined the history of the conflicts in the DRC (see Background to the conflicts in the DRC below). By 2008 the war in the DRC had killed 5.4 million people. And mostly in Eastern of D.R.Congo were infected most, Rape and violence against women and children is a fact of such conflicts. Most of deaths in the DRC were of civilians from side effects of the military conflict such as dysentery. Major thing causing conflict, is Militias groups, Mineral and ethnics, and unpaid armies and Police

P.C.R Plan and Current Activities

- Conflict resolution skills training and seminars
- Psychological support/ counselling and Drama workshops
- Peer education/ drug abuse awareness rehabilitation
- Entrepreneurial training and handcraft skills development
- Children Rights awareness and advocacy in community and schools

- Sport cohabitation activities & Adult Education
- Both Healing Spiritually and trauma

Challenges

• Political aspect is not yet ready to charge in the area, peace-builders are doing a lot to train people on how to living peaceful, but because of bad leadership and selfishness of politicians thing is so difficult.

• UN-Peace-Keepers (MONUSCO) who are in the area, in the ground people aren't happier for their works, as people thinking that they are collaborating with enemies who making people to be suffering,

Impacts

• PCR continuing to build the strong leadership in peace building, provide skills training, caring and give hope to hopeless groups.

• Supporting through Education and give some physical support to the victims of war, we are seeing people changed while meet with us and be healed their wound of hearts.

• Through our Activities, and involving some friends from Nationally and international: (like on December 2010, we had a Volunteer from Nova Southern University from Florida USA, he was volunteering in our program for 2 weeks, we done several activities with him, During the time of his work at PCR, Safer demonstrated his deep love for Vulnerable Children, young single mothers, youths, and HIV infected people, he also demonstrated creativity in his work and Sensitivity to the needs of the needy community at large. He visited 4 schools; two in Bukavu and two in rural areas, facilitated in Conflict resolution training; he did therapy and

counselling to the victims of the war, met with traumatized people, we organized free both medical and how to defend the victims of violence camps, visited wells of waters) on 13th January 2011-17 February 2011, we had with other Volunteer named Melanie Lambert from Kingston University London, Melanie demonstrated her deep love for Vulnerable Children, young single mothers, displaced families, youths and HIV infected people, and she also demonstrated creativity in his work and Sensitivity to the needs of the needy community at large. She visited schools; in Bukavu and in rural areas, facilitated in Leadership training, and workshop for the young single mothers, theme was trauma healing. She did therapy to the victims of the war, met with the victims of war (the traumatized people) in two Villages and in Bukavu City, she work with our team workers in door to door visiting in Slums and talk to victims of war and encourage them.

On July 2-9- 2011 and July 5-13 2012, we had with Dr. Ani Kalayjian the psychology professor at Fordham University NY/ USA and she is a President of Meaning Full World www.meaningfulworld.com she trained 100 people for 2 days Peace workshop, the participates were Police and Soldiers chefs officers, Lawyers, Health workers, disabled persons, religious leaders, people from Media among other groups and NGOs, the theme of the 2 days workshop was 7 steps of Trauma healing. She had time with displaced families, young single mothers, and she Lectured at UCP University.

- Maya Moseley, she stayed with us for 2 months works with displaced families, Maya she is the student from Cairo Egypt. She was here in January and February 2012

Read more:
<http://peaceconflictresolutionproject.webs.com/>

ELSA – take your future in your own hands!



By Natalia Buczek

Young Volunteer at ELSA

nataliabuczek@wp.pl



European Law Students' Association (ELSA) is an international, independent, non-political, non-profit-making organization run by and for students. ELSA was founded in 1981 in Vienna by representative from Poland, Hungary, Austria and Germany. The organization was created to strengthen international relations and a better understanding in that time, which was difficult on political and legal field.

The idea of mutual cooperation and exchange of experience for law students underwent popularization and ELSA rapidly became a vast structure. ELSA spirit spread fastest in Scandinavia, and it was there, in Copenhagen and Helsinki, were the first international meeting. Over time, the organization needed a permanent place, so in 1984, established the first office in Oslo. In the mid-80s ELSA had nine permanent members and three observers. At that time, it established the International Board consisting of the President and three Vice-Presidents, each responsible for one of the programs (Scientific activities, seminars and conferences and Student Training Programme). In the '90s, the time of political change in Europe, ELSA has entered a phase of development and forming the largest cooperation by increasing the number of members and observers to 30 International meetings held in the increasing number of

group, evolved International Student Internship Program (STEP), increased the number of organized seminars and conferences. October 12, 1992 was based on a common philosophy for all countries based on the vision:

"Just a world where is respect for human dignity and cultural diversity."

In 2006, ELSA pompously celebrated its 25th anniversary. During this half-century, we have become a recognized brand, not only in the legal profession, not only in Europe but throughout the world. The organization continues to grow, in March 2009, we expanded our circle of four new members: ELSA The United Kingdom, Luxembourg ELSA, ELSA Armenia and ELSA Bosnia and Herzegovina. Poland since the foundation of the organization is one of the most active countries. In 2010, there were 42 ELSA National Group and worked on more than 200 law schools. This year is one of the most important in the history of ELSA, because we celebrate the 30th anniversary of the uprising. On this occasion, held in Poznan Jubilee celebrations of the 30th anniversary combined with XL ELSA International Council Meeting. In May, another part of the jubilee events took place in Vienna.

We still believe in the further evaluation of the organization and implementation of guiding us to the purpose, and above all the friendship, from which it all began.

We are present in almost all European countries, and through its activities and network of contacts throughout the world. National group of ELSA members and observers come from:

Albania, Armenia, Austria, Belgium, Bosnia and Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Georgia, Germany, Greece, Hungary, Iceland, Italy, Kazakhstan, Latvia, Lithuania, Luxembourg, Malta, Montenegro, Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Republic of Macedonia, Romania, Russia, Serbia, Slovakia, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, Turkey, Ukraine and the United Kingdom. Furthermore, ELSA co-operates with other student organizations around the world: the ILSA in North America, with ALSA in Japan, ALSA in Australia, ALSA in South Africa and AEJCI in Côte d'Ivoire.

ELSA is divided on local groups, depending of city. Each university has their own management but each cooperate with each other. We help law students to find their appointment, they can comprehensively develop and deal with a variety of tasks that prepare them for adult, professional life. We organize many competitions that allow students to exist in the local, national and international arena, and we help them also to find the practice as necessary to work in professional life. In recent years more and more popular among law students enjoy participating in moot court'ach - simulation trials. This form of competition and broaden their skills in law has its roots in Anglo-

Saxon countries, where this is the way of the course in law school. The culmination of these activities are international competitions, to be attended by students from all over the globe. The process is similar to the procedures to be followed before international institutions, in cooperation with which they are organized. Their goal is to popularize knowledge on resolving disputes before these institutions.

When you just start your adventure with studies and everything is new to you, you try to get to know the surroundings and the people around you. You try to find some things to do, something more than ordinary education in University. All of these feelings caught me, so I went to meet a group of Elsa, I thought 'why not?' I just wanted to see what is it and what it does. I came to the site dealing with marketing, which collect funds necessary for the existence of a local group. I met many wonderful and valuable people who gave me the opportunity to develop in many areas. I could work as a negotiator and organizer, I took part in the UNICEF's action in raising money for charity, for Christmas gifts for children from orphanages, we organized a conferences on human rights in or country and abroad. It turned out that there were many people interested in this subject, many young people wanted to learn more about the observance and protection of human rights, both in our country and around the world. Elsa integrates all of members from the country and from all over Europe. We all have one vision and we try to do everything in order to spread it most intensely. "Just a world where is respect for human dignity and cultural diversity."

Towards a 21st Century Heavenly Paradise on Earth

By Melcir Erskine-Richmond

Founder-CEO, First-the-Earth group

first-the-earth@hotmail.com



Having worked first in the publishing sphere in Australia, and then for a UK shipping publisher, and having also written a lengthy Annual Report for United Nations FAO subgroup, the UK Freedom From Hunger Campaign, while in England, I was later invited by Canadian friends to join them at a Radio-Television corporation in Montreal, Canada, which led me into Advertising, via radio and television commercial production. It was in Montreal, while working in Winter Sports Resorts Advertising, that I received the dream vision which transformed my life. -- Thereafter, everything I undertook had to fit the goals of my dream.-- I had been *found* by a non-paying unseen client!! -- I changed enormously.

Finally, some years later, a proposal was developed towards a peaceful, futuristic society, engaged in much healthy outdoor holistic living, sports, and Earthcare, in 6 international eco-cities, with a voyage-training ship to assist a research-rescue team to aid flood or volcano-threatened Islanders, plus to aid a recycle team to help eliminate Ocean plastic-debris. I also worked personally to acquire the skills to present this document, appearing first in a Tower Theatre London performance of "Agamemnon", and next in a minor role for a shipboard snapshot production of the smash-hit, "Hair". These paved my way, and I then presented my paper at various minor community sites, before numerous insignificantly small audiences, until finally

I was invited to present my proposal at the World Future Society's 9th General Assembly in Washington, DC, in 1989. This paper, recently revised with the following abstract, is now available via the Internet, upon request via: first-the-earth@hotmail.com.

"L'AMOUR DU COSMOS" - INTERNATIONAL UNIVERSITY CITIES & TALLSHIP AS 21ST CENTURY ECO-HABITAT MODEL

"This eco-habitat model consortium features six holistic International circular university-cities, united and interlinked by a lateen-or gaff-rigged topsail schooner, as floating university-of-the-seas -- a mini 7thcity. This international eco-living network is designed as a working global model, geared to deliver interactive telecasts and electronic media packs, as a vibrant 21st Century prototype for planetary socio-cultural transformation, fully awake and eco-soul empowered. Ready to include a future spaceport when the time is right. The six land-contributing national GlobalCP committees will liaise globally with international campus and city-groups in various countries. Their locally-raised funds, expertise and resources will help acquire and outfit the international schooner and communications network, and provide

sponsors for city-planning and development, infrastructure and industry. For rapid reference, a series of regularly updated **Edu-2-Go** self-explanatory multi-media video documentary edutainment kits and 3D eco-hero computer-games will be available for general distribution, or be purchased aboard ship, at in-port events."

There is also now a LinkedIn Discussion group, "[First the Earth - Series of International Holistic eco-cities & Lateen Tallship](#)", plus a flickr photo group, "[Earth Care ACTIONS Volunteers ~ FIRST-THE EARTH!](#)" To join our discussions, and / or photo group, prospective members should first CONNECT with the group owner, Mel Erskine-Richmond, via email. Via our LinkedIn Discussion group, we are currently discussing goals, and working to form a non-profit Foundation, LOCAL TO GLOBAL, providing:

- 1 ~ ECO-HUBS: CITY & CAMPUS. Org. setup, get-togethers, fund-raisers, &c.
- 2 ~ LATEEN SAIL-TRAIN TALL SHIP ~ Islands star navigation; sea-plastic research-remove; eco-rescues; aid mangroves.
- 3 ~ ECO-CITIES – Help co-design 6 futuristic organic eco-soul solar circular university-cities; using OTEC, &c. We invite Pro bono aid. Volunteers & Sponsors.

FTE goals include:

•CO-BUILD: Want a fun + career-excellence combo? - Join caring singles, couples, and families, in this exciting emerging Eco-holistic EARTH-SEA-CARE TALLSHIP& ECO-CITIES n-p GLOBAL FOUNDATION. ~ Embrace: . Sail Training, .Eco-Living Arts, .Marine Studies [Ocean-Coastal Conservation, Habitat Renewal, & Sealife Care], .Rainforest Protection; .Aquaculture Biofarm; .Multi-media

Performing Arts [In-Port Events, Seminars, Workshops, & Edu-2-Go Paks on: Eco-living, Planetary Transformation - Physics & Metaphysics; .Reforestation of Mangroves; .Eco-cleanups; .Inter-species Communications, Earth-Sea Habitat Renewal]; plus . Dive Eco-tours; & .Undersea Archaeology, &c.]. ~ Working together, the Tallship, Eco-tours, & Eco-lifestyle teams will research-develop unique aesthetic urban designs for 6 circular international holistic eco-cities.

• CO-WORK: Future-oriented? - Develop & participate in national holistic eco-excellence Arts HUBS in capital cities, with links at local communities and on University campuses. Be eco-charged! -- Help shape the new happiness dynamic + creatively fulfilling holistic future. The project will offer affordable 21st C. housing; eco-dating support; ideal eco-match partner for uplifting and stable relationship; family-community values; plus general life-support counseling.

* HELP FUNDRAISE - for our Lateen Tallship Earth-Sea Care project - Our MISSION*:-Form a non-profit Foundation to fund ocean-voyaging; train in sailing, ship management + maintenance; volunteer-musters; ocean sciences; eco-living; scuba-diving; sea archaeology; reef ecology; recue Atolls-peoples from peril; restore mangroves on eroded coasts; hold workshops; trade port-to-port for supplies; research-remove-recycle ocean-plastic debris; hold mid-ocean undersea marine mammal health-checks - dolphins, whales, etc.; lead underwater archaeology tours; maintain onboard a-v production house; develop edu-kits on eco-living transformations; present in-port 'Work-Ship Workshop' video documentary seminars; plus market multi-media Edutainment-2-Go Kits, &c. -- Surplus profits help relocate Oceania Islander-and-Atolls-evacuees, plus fund 6 eco-cities, and aid new projects, etc.

How Human Legacy is UNITED in My Heart

By Catharina van Staveren

Public Relations and Communications Advisor

catharina.van.staveren@xs4all.nl



The interesting thing is, that I received, a most lovely contribution, posted in a discussion through LinkedIn, and I must say I was quite surprised, realizing that Melcir Erskine-Richmond (1) who posted this video, gave a very beautiful and interesting meaning to the trailer, and the female, who is standing on the shore as follow; “She is watching the tall ships coming up to her, with, the meaning to pick out the right ship for her healing and holistic cleaning journey to undertake around the oceans of the world”.

To me existing “OutOfManyOnePeople” which is also the national motto of Jamaica (3) while watching the trailer and hearing the music, I unexpectedly and suddenly realized that my apparently very old soul was traveling way back in time, seeing an image of my Arawak Great Great Grand Mother, standing there on the shores of Jamaica watching the tall ships coming her way, “gazed with wonder at the strange ships whose great and white square sails resembled the wings of some enormous bird”(3). The young Indian woman is just gorgeous, innocent and surprised, not yet realising what is coming over her and her tribe...

The Arawak Indians were the first original and Indigenous inhabitants of Jamaica. There, “they lived an untroubled life, fearing nothing but drought and hurricane, and sudden Carib raids” (4).By the discovering of them by the European, most of them died under terrible and cruel circumstances, and part of them were abused and killed by their oppressors who destroyed, and took everything away from them.

By seeing this trailer I realised that this human legacy lies partly and deep within me, and in many other people around the world. The Indians used to live a peaceful and harmonious life, of from most tribes it has been roughly disturbed by other nations that abstracted away everything that did not belong to them, and all because of greed.

While this history is well know by now, and has been spread, and educated widely all over the globe, strange enough and surprisingly in this time of civilization, issues like this are still non stop happening. Rich countries are taking for instance still a great share of their wealth out of Africa. Not feeling the need, nor responsibility to take care or at least to give back to, and to respect the human rights of, the local original inhabitants.

Africa is one of the most richest and most fruitful continents on our world, and has large and diverse resources. In theory there is so much wealth and that it can easily feed its own continent and even the rest of the world (4). So why is it that while living in the year of 2012 we still do let poverty and starvation happen in for instance Africa; ironically one of the richest and most fruitful continents of our planet? Also the value of human life here seems strange enough far more less then in other rich countries.

This continent which provides and contributes to the wealth of rich countries

seems not to be able to feed and to shelter all its original inhabitants. We wealthy humans in rich countries need to evolve our minds, and consider our attitude about this. Rich countries can still have a great share of the wealth, but do also carry a responsibility to take care of the needs of the original inhabitants of the continents, of which it all is taken from in a one way direction. We also need to seriously realize that there is just one race, and that this one race is called humanity.

Time has come to unite and to heal the world and its history, by giving back; to y(our) brothers and sisters and children of the sky...

Persons that I have quoted and sources that I have used;

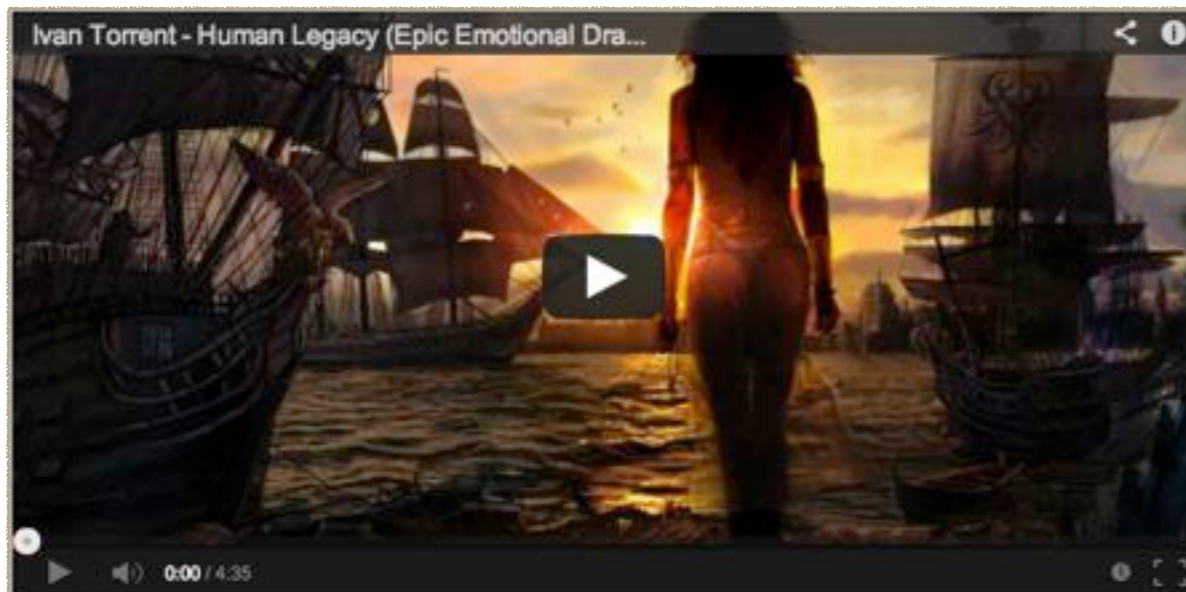
(1)Mrs Melcir Erskine-Richmond, Owner-CEO – Future-Reality Planner & ResearchVoyaging Visionary-Futurist-Catalyst-EarthOceanCare Eco-life [research-rescue-recycle plastic-debris] Team Developer Voyaging Visionary-Futurist-Catalyst-EarthOceanCare Eco-life [research-rescue-recycle plastic-debris] Team Develo ---4 Team Developer Company: First the Earth – Series of Internation Holistic Eco-cities & Lateen Tallship.

(2) The Creator of the Music of the Trailer is; Mr Ivan Torrent. The Creator and designer of the Trailer is; Mr Kevin Mantey Frederick (I have the official permission from both gentlemen to use the trailer and the music to be published for this piece).

(3) [Jamaica](#)

(4) [The Arawaks](#)

(5) [How Africa Could Feed the World](#)



Video: Ivan Torrent, Human Legacy

Excuse Me, Can You Repeat That?



Cathryn Cushner Edelstein

Scholar-In-Residence at Emerson College

Cathryn_Edelstein@emerson.edu

The rules of communication are not universal – they are specific to particular cultures. International students who attend school in the U.S. often prepare for years by learning English. Often they have learned English from a non-native speaker who teaches with the use of a textbook, scripted dialogues and audio recordings.

Though the basics of grammar and vocabulary are included, accurate pronunciation instruction and realistic cultural nuances are usually absent from lessons. Lack of speech clarity and an absence of knowledge about what to say in daily situational dialogues often leave these students frustrated with their skills when they actually live and study in the U.S. Expectations of communicating with ease are often challenged because the lessons learned in English classes don't parallel real life situations encountered in North America.

Take for example the student who, in their native country, attended classes where the teachers always lectured and the students

sat attentively listening. This style of teaching is rare in the United States where classes are most often interactive and participatory. American students eagerly raise their hands hoping to share their thoughts and questions with the teacher and the rest of the class. If a student hasn't prepared for this type of classroom environment, they will be less equipped with strategies to not only participate but to be successful.

It is important that English lessons prepare students for real life situations so that when students make that journey to the U.S. or another English speaking country, they know what to expect culturally.

By Cathryn Cushner Edelstein, Scholar-in-Residence at Emerson College in Boston, Massachusetts, USA and author of Excuse Me, Can You Repeat That? How to Communicate in the U.S. as an International Student – A Reference Guide

www.ExcuseMeCanYouRepeatThat.com

بين أربعة جدران يتجدد الأمل

بلال ابو جعفر

(Bilal Abu Jafar)

bilals_951@hotmail.com



لي في زنازاتي حكاية، أربعة جدران تحيط بي، تأسرني، تعزلني عن الأحياء، ولا تعطيني راحة الأموات، تحجب عني ضياء الشمس وتحرمني من سكون الليل، تمنيتني حين أطلب منها الحياة، وتبقيني حياً حين أطلب منها الموت، حاولت أن أكلّمها، نسيت أنها مجرد جدران صفاء! صرخت بها، ضربتها بقوة يدي، لكن بلا جدوى، صمتها كان يقتلني...

تلك الجدران لا تحصى الأيام، ولا تكثر بالزمن، الوقت ليس له قيمة هنا، الثواني أصبحت ساعات، والساعات هنا أيام، لا أدري كيف حاصرتني تلك الجدران، ولا أدري متى وكيف ستقتلني، ولا يبدو لي أنها ستفعل ذلك قريباً.

الحياة مليئة بالمفاجآت، وقد مررت بتجارب كثيرة في حياتي، لكن تلك التجارب كانت في فضاء الحرية، فأني تجربة سأخوضها اليوم بين أربعة جدران؟، ليت هذي الجدران تخرج عن صمتها وتخبرني لماذا أنا هنا؟ لا أظن أن تلك الجدران تعلم أن هناك حياة كنت أعيشها بسلام خارج حدودها، هي لا تعلم أيضاً أن هناك بشراً بالخارج ينتظرون لقائني، ولا تعلم أن لي عائلة تركتها خلفي تنتظر ابنها بفارغ الصبر، كما أنها لا تعلم أن لدي أصدقاء بالخارج لا معنى للحياة بدونهم، ولا تعلم أن هناك أحلاماً تنتظر مني تحقيقها هناك، وأن تلك الأحلام لا يحبسها جدار واحد ولا ألف جدار.

حديثي الصامت لتلك الجدران أعادني في الزمن قليلاً إلى الوراء، يوم أن كنت أعيش خارج هذه الجدران، يوم أن كنت حراً طليقاً لا تحاصرني جدران ولا تربطني قيود، ولا تغيب عني شمس ولا تخفي من فوقني سماء، ويم أن كنت أقام بنفسي بين عائلتي، ويوم أن كنت ذلك الطالب الذي يذهب إلى الجامعة وينتظر أن يخرج كي يبني مستقبله،

أعادني ذلك الحديث يوم أن كان لدي أصدقاء أسعد برقتهم دائماً وحين كنت أشاركهم الأفراح والاحزان، كل هذا يمحوه اليوم أربعة جدران.

بحر الذكريات هذا الذي اجتاحتني فجأة، أصبح يورقني وسط هذا الصمت القاتل الذي يلف هذه الجدران الأربع، تذكرت كم أنا مقصر في حياتي بحق نفسي وحق غوري من الناس، تذكرت كم من الذنوب فعلت ولم أطلب الصفح من ربّي، وكم مرّة اغضبت والدي ولم أطلب رضاهم، تذكرت أيضاً كم من صديق احتاج مساعدتي ولم استطع المساعدة، تذكرت كم من المرات كنت أرى الفقر والبؤس والشقاء في عيون الناس ولم أحرّك ساكناً، تذكرت كم من الناس ظلمت كما أظلم اليوم ويجلسون بين أربعة جدران منذ سنين وأنا لم أكن أشعر بما يشعرون به إلا اليوم حينما حاصرتني تلك الجدران، تذكرت كل هؤلاء المظلومين الذين فقدوا الأمل في الحياة وكيف شاركت أنا بظلمهم بسكوتي عن الظلم وخوفي من الظالم.

الشعور بالندم على ما فاتني في الماضي يوم كنت أنعم بالحرية أيقظني من غفلتي، ولم اتذكر الماضي هذه المرة، بل تذكرت المستقبل، وكيف ساكون بين أربعة جدران مجدداً، لكن تلك الجدران الجديدة لن تكون كهذه القديمة، فإن كانت هذه الجدران فوق الأرض، فتلك الجدران لن تكون فوق الأرض بل ستكون تحتها، وإن ينفع الندم اليوم فغداً هناك لن ينفع أبداً، ما زال هناك أمل هنا بين هذه الجدران الأربع، لست مضطراً للحزن أو الخوف هنا، ما زالت لدي الفرصة لكي أخرج من هنا وأستعيد ما فاتني من الماضي، لكن غداً من سيعطيني نفس الأمل؟ بين أربعة جدران هنا وأربعة جدران هناك يتجدد أو يختفي الأمل.

Global Education Magazine invites all readers to disseminate the contents of the journal.



globaleducationmagazine@gmail.com

The authors accepted the terms to publish this magazine. Now, everyone can reproduce, adapt or distribute (in a free and non-commercial way) any article to aware the world-society about the Millenium Development Goals.