

## Capítulo 2

---

# Interculturalidad y cultura de paz: enfoques para una educación transformadora en el siglo XXI

## Chapter 2

### Interculturality and Culture of Peace: approaches for transformative education in the twenty-first century

*Daniel Mauricio Moya-Urueña  
Diana Carolina Ruiz-Matallana*

#### Resumen

La globalización en el siglo XXI plantea complejos retos sociales, políticos, económicos y culturales, los cuales, se sostiene, se deben afrontar desde una *educación para la interculturalidad y para la cultura de paz*. Para este propósito, se analizan algunas definiciones de la globalización como proceso multifacético, donde surge la multiculturalidad y emerge la conflictividad social. En este sentido, la migración y la cultura de la violencia son fenómenos de estudio para entender los desafíos de la globalización a la educación en Colombia y otros países de América Latina y el mundo. Esta propuesta, se basa en conceptos de *interculturalidad y cultura de paz* como marcos teóricos fundamentales para pensar e implementar una educación que permita combatir la xenofobia, la exclusión y la cultura de la violencia. Ambos lentes coinciden con la visión educativa desde los Derechos Humanos, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, la capacidad de diálogo y desde una apuesta afirmativa por la paz.

**Palabras clave:** Educación, Interculturalidad, Cultura de paz, Globalización, Migración, Xenofobia, Violencia, Derechos Humanos.

## Abstract

Globalization in the twenty-first century raises complex social, political, economic and cultural challenges, which, it is argued, must be faced from an education for interculturality and for a culture of peace. For this purpose, some definitions of globalization as a multifaceted process, where multiculturalism and social conflict emerge, are discussed. In this sense, migration and a culture of violence are phenomena of study, in order to understand the challenges of globalization towards education in Colombia, other Latin American countries and around the world. This proposal is based on the concepts of interculturality and culture of peace, as fundamental theoretical frameworks to think and to implement an education that opposes xenophobia, social exclusion and the culture of violence. Both lenses coincide with the educative perspective of Human Rights, inclusion and recognition of diversity, capacity-building for dialogue, and from an affirmative stance for peace.

**Keywords:** Education, Interculturality, Culture of Peace, Globalization, Migration, Xenophobia, Violence, Human Rights.

---

## Introducción

La globalización en el siglo XXI ha generado complejos retos sociales, políticos y culturales, entre los cuales destacamos las continuas violaciones a los Derechos Humanos—en particular a los migrantes y las víctimas de la violencia—, la polarización social y la crisis de la educación. Reconociendo también el legado de la homogeneidad cultural y la violencia en América Latina, y situándose desde un país como Colombia, receptor de migrantes y en fase de posconflicto o posacuerdo, se argumenta por una *educación para la interculturalidad y para la cultura de paz*, como enfoques necesarios para ayudar a construir una sociedad más justa, pluralista y en paz.

Se examina, en primer lugar, las definiciones y dinámicas de la globalización en el mundo de hoy y sus transformaciones a nivel socio-cultural y económico. Esto permitirá caracterizar las crisis sociales, culturales y educativas tanto en lo global como en lo nacional, con aras de proponer alternativas desde el ámbito de la educación.

En segundo lugar, se analizan conceptos de *interculturalidad* y *cultura de paz*, los cuales, serán utilizados como marcos teóricos para desarrollar una visión de la educación que pretenda superar la xenofobia y la exclusión, así como establecer herramientas educativas para trabajar hacia una cultura de paz.

Cuando en este escrito se expone sobre la *interculturalidad* se hace referencia al encuentro *entre* culturas, que en la globalización implica relaciones de intercambio cultural, social y económico, por un lado, así como relaciones conflictivas, por otro lado. Y al hablar de *cultura de paz* se refiere a todos aquellos comportamientos, conocimientos, creencias e imaginarios individuales y colectivos que legitiman la paz, la no violencia y los Derechos Humanos y, a su vez, rechazan la violencia, la guerra y la injusticia. Lo anterior, conlleva establecer los Derechos Humanos como hilo conductor de la propuesta educativa expuesta en este artículo.

Por último, se formulan algunos aspectos clave necesarios para pensar y llevar a cabo una *educación para la interculturalidad y la cultura de paz*.

### **1. La globalización y sus efectos en los ámbitos social, cultural y educativo**

La globalización es un hecho. Para los pueblos latinoamericanos ha sido un proceso cultural, social y económico asimétrico y expansivo. Diversos teóricos de América Latina han analizado las relaciones de poder en este proceso, vinculándolo con el *occidentalismo* y el *neoliberalismo*<sup>1</sup>. De manera que para comprender cómo la globalización repercute en el sentido de la educación *para* el mundo de hoy, será necesario definir la globalización también como un proceso multicultural e intercultural.

A principios del siglo XXI, ya se resaltaba que lo “novedoso” de la globalización no era la expansión del capital (que no es nuevo), sino las formas en que ahora se intensifica la polarización social dentro y entre las naciones. Surge entonces la crítica al *occidentalismo*, el conjunto de representaciones sociales eurocéntricas caracterizadas por la división, la segregación, la jerarquía en las sociedades, y la dominación completa de la naturaleza (Coronil, 2000).

---

<sup>1</sup> Cf. Arguello Parra, 2015; Guadarrama, 2019, 1998; Lander, 2000.

Guadarrama (1998, p. 121) afirma que la globalización es “una nueva modalidad de internacionalización de la vida contemporánea que da continuidad al ininterrumpido proceso de universalización de las relaciones humanas planteando nuevos riesgos”. También aduce acerca del “carácter objetivo de su existencia”, no siendo ni buena ni mala (1998, p. 122). Junto a los innegables logros que se han producido en la modernidad, el pensador explica que, “simultáneamente se han ido imponiendo no sólo patrones de consumo material sino concepciones políticas respecto a la forma de organizar los Estados y gobierno, criterios sobre cómo debe funcionar la democracia, normas jurídicas, éticas, estéticas (Guadarrama, 1998, p. 128).

Ahora bien, en cuanto a la relación economía-cultura en la globalización, se retoma a Urueta León (2011, P. 148), para quien lo nuevo de la globalización es “la autonomización de la economía con relación a lo social, a lo cultural, a lo político y todo ello apoyado en los grandes adelantos tecnológicos”. A esto se suma el dominio de la información instantánea que, unida a las prácticas capitalistas, pretende “[...] convertirlo todo en valor económico y privarlo de sentido y apuesta vital” (Torres, 2001, p. 332). De esta manera, el conocimiento surge como nueva forma de acumulación (Urueta León, 2011). Educar en el mundo de hoy significa entonces dotar de sentido a la educación en un ambiente donde ésta se ha convertido en una comodidad.

A pesar del significado que connota el término, la *globalización* no es sinónimo de “internacionalización”, aunque, como término, abarca más que el de “planetarización” y “mundialización”; a su vez, se ha advertido de la diferencia entre “global” y “universal” (por ejemplo, las empresas son globales, en términos de los productos vendidos, pero no son universales) (Urueta León, 2011). También se ha teorizado la globalización actual como el reino del “mercado total”, donde la vida humana se desvaloriza, fomentado así la inequidad y la violencia (Argüello Parra, 2016).<sup>2</sup>

De esta forma, la relación del capitalismo con la globalización toma nuevos matices, entre estos el cambiante rol del Estado. El Estado no desaparece en la globalización, al contrario, aumenta presupuesto, pero tiene menos

---

<sup>2</sup> En esta lógica, el término *globalismo* también surge como continuación de la colonialidad (Argüello Parra, 2016).

responsabilidades (Urueta León, 2011). Esto ha llevado a la precarización del Estado en los ámbitos educativos y sociales.

Como consecuencia, en la globalización se ha consolidado la armonización de los mercados internacionales frente a la exclusión de las mayorías. Ocurre, además, la enajenación del hombre y la mujer de la modernidad, y la dominación de las empresas transnacionales mediante mecanismos financieros que amenazan la soberanía de los países. Así mismo, en la globalización moderna, las instituciones amasan mayor poder (político) (Guadarrama González P. , 2019).

Para resumir, la globalización debe ser vista como proceso multifacético que requiere ópticas de *larga duración* (Urueta León, 2011), aunque también requiere miradas diversas, interculturales y críticas. Las propuestas para una educación que atienda las divisiones y rupturas del tejido social, el reino absoluto del mercado, la homogenización cultural del planeta, la violencia y la desigualdad, deberán basarse en los principios de los Derechos Humanos (y de la naturaleza). Esto cobra mayor importancia en contextos donde, además, se da el flujo migratorio, fenómeno clave para nuestro análisis de la globalización y su exigencia de perspectivas educativas interculturales y para la paz.

## **2. Migración, exclusión y xenofobia en el mundo de hoy**

El fenómeno de las migraciones es un punto de referencia clave para entender la globalización y los retos que plantea para la educación en el mundo de hoy. En la actualidad, particularmente para la persona pobre, migrar se convierte en una verdadera amenaza a sus Derechos Humanos, ya que, cuando migra, vive en carne propia los vestigios de la desigualdad junto al rechazo a su identidad y propia humanidad. La xenofobia—hostilidad o rechazo al extranjero—, la cultura de la exclusión y la violencia recaen sobre las personas migrantes, muchas veces manifestándose en actitudes abyectas por parte de la sociedad y la institucionalidad. Por eso, es importante tener en cuenta la lección histórica del siglo XX, al considerar la migración como un derecho humano (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, art. 13). De ahí que, frente a la interpelación sobre ¿cómo responder, desde la educación, a la violencia y exclusión que sigue caracterizando a la modernidad y el mundo globalizado?, se

considera que el sentido dado a la educación en el mundo de hoy deberá retornar al principio de dignidad humana, de la diversidad y la diferencia, y de un profundo respeto por la vida.

Considérese el flujo migratorio, el cual es constantemente transformado por la globalización. Hay un pronunciado incremento de inmigrantes internacionales en todo el mundo, sumando más de 270 millones de personas, no sólo en países desarrollados.<sup>3</sup> Así mismo, se identifica a la niñez como grupo particularmente afectado por la migración, pues al año 2018 más de 50 millones de niños, niñas y adolescentes (NNA) fueron desplazados internos o emigrantes internacionales. En América Latina, existen 6,3 millones NNA en movimiento, y 1,1 millones son NNA venezolanos migrantes (CLACSO, 2020). Se destaca el creciente número de inmigrantes venezolanos en las aulas escolares de las capitales en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú (CLACSO, 2020).

En este contexto, las instituciones educativas se convierten en refugios y lugares de socialización para la población migrante, aunque allí se experimente la xenofobia. El informe de 2020, *Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú* de la CLACSO, halla que las “actitudes discriminatorias son una de las dificultades que primero identifican [niños, niñas y adolescentes] y frente a la cual reaccionan ignorándolas o intentando que no les afecte” (2020, p. 47). El acceso y posibilidad a la educación determina las experiencias de los niños, niñas y adolescentes migrantes en América Latina. De esta forma, informa: “Ir a la escuela o al colegio, es la vía clave para socializar con sus pares colombianos, ecuatorianos, peruanos o brasileños, para hacer nuevos amigos, pero también para enfrentar las formas de discriminación y xenofobia” (2020, p. 153).

---

<sup>3</sup> Al 2019, se registraron 272 millones de personas migrantes en el mundo en 134 países, 50 millones más que en el 2010. De estos, 70,8 millones son personas desplazadas a la fuerza, 41,3 millones son desplazados internos y 25,9 millones son refugiados. Entre los refugiados, la mayoría son menores de 18 años. 3,9 millones de personas se encuentran en condición de apátridas en el mundo (ACNUR, 2019). Al 2017, los datos mostraban que 150,3 millones son trabajadores migrantes, 4,8 millones estudiantes internacionales, 25,4 millones refugiados, 124,8 millones son mujeres, y 25,4 millones eran niños (Naciones Unidas, 2019). La migración venezolana en América Latina, según datos del 2019, se distribuye principalmente en los siguientes países receptores: Colombia con cerca de 1.500.000 personas, Perú con aproximadamente 860.000 personas, Ecuador con 330.414 personas y Brasil con 178.575 personas (CLACSO, 2020).

Lejos de verse como una oportunidad para el relacionamiento entre culturas, para aprender desde la humanidad del otro y fortalecer un sentido de lo colectivo y respeto a la vida, la migración continúa hoy siendo vista como un problema para el Estado nación y como un tipo de amenaza para sectores de la población receptora. Lo anterior, se da porque el fenómeno de la migración supera las categorías de soberanía y territorialidad que siguen rigiendo a la política moderna globalizada. El Estado moderno responde a la migración desde un enfoque policial-punitivo, y desde la educación se tiende a adoptar concepciones bipolares de la identidad y la cultura en el aula. Lo cual se traduce en medidas que atentan contra la dignidad humana de la persona migrante, indefensa en el trayecto migratorio, por un lado, pero agente en los sistemas educativos de los países a donde llegan, por otro.

Debido a que los migrantes son grupos domésticos transnacionales, desbordan el concepto de territorialidad nacional y desatan procesos de “transnacionalización identitaria” (Dietz, 2012). Así es, como en estos escenarios puede surgir la conflictividad social en líneas culturales e identitarias, más cuando el fenómeno se da en contextos de profunda desigualdad y polarización. Además, esta conflictividad se alimenta de la xenofobia generalizada que tiende a desencadenar violaciones a los Derechos Humanos de la persona migrante.

Ahora bien, en la globalización se genera la sensación de estar en un mundo de conexiones transnacionales. En este sentido, se debe tener en cuenta que la dimensión comunicativa surge como eje central de la globalización en la modernidad (Sanhueza Enríquez, Friz Carrillo, & Quintriqueo Millán, 2017). Además, la naturaleza transnacional de los migrantes también abre una ventana de oportunidad para ejercer una educación intercultural que permita ampliar el conocimiento sobre el mundo de hoy y los seres humanos que habitan en él.

Surgen entonces oportunidades para establecer metodologías educativas que propendan por la inclusión, el diálogo y el inter-relacionamiento a partir de la diferencia. Como opinión propia, una *educación para la interculturalidad y para la cultura de paz* puede responder a los retos planteados por la migración y la globalización. Por eso, desde un análisis de la cultura—entendida como conjunto de representaciones adquiridas

colectivamente a través del tiempo, compenetradas a su vez con la individualidad, como se menciona más adelante—se reconoce que todo lo aprendido puede re-aprenderse, esta vez en pro de la humanidad, la inclusión, la paz y la vida. Es así que, la educación en el mundo de hoy debe centrarse en la *interculturalidad*, como se expone a continuación.

## **2.1 La interculturalidad frente a la crisis de la educación en la modernidad**

Al hablar de *interculturalidad*, se hace referencia al encuentro *entre* culturas, una condición que en la globalización implica intercambio cultural, social y económico, por un lado, así como relaciones conflictivas, por otro lado, que si no se tramitan adecuadamente pueden transformarse en violencia.

De hecho, se vive en un mundo multicultural. Entonces, el *multiculturalismo* implica “[...] garantizar políticamente la supervivencia de las comunidades culturales portadores de estas diferencias. Para ello, es preciso institucionalizar las culturas dentro de la esfera pública, congelar las diferencias culturales y reificar [*sic.*] ‘comunidades’ culturales” (Caglar, 1997, p. 179). Sin embargo, no se trata de “congelar las diferencias”, sino de reconocerlas, expresarlas y comprenderlas.

Si bien la *interculturalidad* permanece como término todavía en debate, un punto de partida para su definición es analizar el concepto de *cultura*. Entre las diversas definiciones de la cultura están aquellas que la definen como el “conjunto de formas o modos particulares de expresar la vivencia del mundo y de la vida” (Gómez Arévalo, 2016, p. 17); o “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre [los seres humanos]” (Taylor, 1975, p. 29).

Otros autores definen la cultura como comportamientos ligados a los significados culturales que son como “redes de sentido” que restringen y promueven comportamientos individuales (Dietz, 2012). La cultura son las diferentes formas de discurso humano “que se han legitimado mediante modelos de juicios públicos históricamente construidos” (Patiño Garzón, 2007, p. 85). Por ende, existe una íntima relación entre la cultura y el

conocimiento, entendida la cultura como sistema de concepciones que se interpretan y otorgan a la sociedad identidad y particularidad. Entonces, la cultura lleva al conocimiento y éste a la interpretación y construcción de la realidad.

Diversos autores ligan la cultura con la experiencia propiamente humana, pues “la cultura nos confiere la capacidad de moldear y transformar nuestra naturaleza de una generación a otra, y estos nos hace responsables” (Martínez Guzmán, 2005, p. 94). La cultura está ligada al concepto de lo humano porque proporciona valores y símbolos, y nos confiere la capacidad de razonar, ser críticos y éticos. Para Guadarrama (1998, p. 125) “el hombre [el ser humano] es el único ser que posee plena conciencia de su interés por la trascendencia y la cultura”.

Por su naturaleza inter-relacional, la *interculturalidad* surge como marco fundamental, más aún en la globalización, para la coexistencia y la cultura de paz. Así lo ha desarrollado la Unesco, al reconocer que la interculturalidad es un concepto amplio y dinámico, el cual, debe enfatizar en los grupos minoritarios (pueblos autóctonos, minorías territoriales y no territoriales, y migrantes), el diálogo y el respeto mutuo como ejes de la convivencia (Gómez Arévalo, 2016). En la educación, se ha argumentado que la interculturalidad ayuda a superar visiones igualitaristas que ha dejado la cultura y pensamiento liberal que ha influido en América Latina, acercándose más a las historias de las personas excluidas y violentadas.

La *interculturalidad*, por tanto, provee un lente para ayudar a responder a la pregunta: ¿Qué significa educar en el mundo de hoy?

La *interculturalidad* debe ser parte de la transformación necesaria para enfrentar la crisis de la educación en la actualidad. La actualidad se caracteriza por la crisis global de la educación, generada por la visión hegemónica de la *educación para la rentabilidad*, que entiende el *desarrollo* como ingreso y progreso económico (Nussbaum, 2010). Desde la concepción de la educación para la rentabilidad económica, se rechaza toda habilidad humanística que pueda generar pensamiento crítico y un arraigo a los principios universales de los Derechos Humanos, y también la capacidad humana de la imaginación.

Retómese a Nussbaum (2010), quien por años ha advertido sobre el peligro en el que se encuentran las humanidades en la modernidad, ya que, están siendo eliminadas a nivel mundial de los pensum académicos en todos los niveles. Lo que pretende este concepto moderno de educación es la supresión de la heterogeneidad de la ciudadanía, todo encaminado al fortalecimiento y protección del mercado desde la obediencia y la productividad. Es así que, una razón de ser de la *interculturalidad* es “hacer frente a una modernidad uniformizante” (Gómez Arévalo, 2016, p. 17), y contribuir a mirar de forma crítica las desigualdades sociales y sus consecuencias. Por esta razón, se necesita una *educación para la libertad*, en términos de Nussbaum (2010), que fomente la creatividad, el pensamiento crítico y un sentido de ciudadanía global, que trascienda las ya inadecuadas y peligrosas divisiones del Estado nación. Como lo ha dicho la misma Nussbaum, requerimos de una *educación para la democracia*.

No obstante, la educación sigue siendo precaria y excluyente, pues gran parte de la población mundial no tiene acceso a ella. A pesar de los incrementos en el ingreso económico de los Estados, estos no priorizan el rubro de educación. Finalizando el siglo XX se analizaba que la educación, en un mundo cada vez más moderno y globalizado, se desligaría del empleo y sería en esencia una “pedagogía de la distribución”, donde no hay ascenso social pero sí una estratificación de las instituciones escolares. Así lo expresaba Parra Sandoval (1992, p. 265), al llamarla la “pedagogía de la desesperanza”: menos educación y de menor calidad para los que más la necesitan.

Ahora bien, debido a la creciente presencia de migrantes en las aulas de América Latina y el mundo, y, en un contexto colombiano de polarización social y violencia por conflicto armado, el principio de *inclusión* debe ser el punto de partida para transformar la educación. Por ende, en el siguiente apartado se analiza el principio de *inclusión* desde la óptica de la educación.

## **2.2 Inclusión y diversidad en la educación**

La precedente discusión confluye con el modelo de *educación inclusiva*, la cual debe ser entendida como “[...] un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas” (Ainscow, 2016, p. 202). Se habla entonces de *inclusión*

*desde la diversidad*. En este sentido, la *diversidad* debe ser entendida como “un nuevo paradigma que resalta las tendencias problemáticas del multiculturalismo [...]” (Dietz, 2012, p. 88).

Frente a este y otros modelos educativos, orientados a crear procesos de aprendizaje, y cuyo desarrollo depende considerablemente del contexto social y cultural—de las realidades de los estudiantes y sus familias, de los espacios y las limitaciones que se presentan—, la noción de *diversidad* permite reafirmar que la educación debe ser un espacio donde se reconozca “la multiplicidad, el traslape y el cruce entre distintas fuentes de variabilidad humana” (Dietz, 2012, p. 88). Esa variabilidad humana está presente en el aula y se da en relación con el contexto social, económico y político. Por tanto, en el acto de educar se “[...] podría considerar las marginaciones derivadas de los procesos de globalización, así como las raíces y la respuesta social y educativa a las migraciones forzadas, a la exclusión social severa y la xenofobia” (Marchesí & Palacios J. Coll, 2017, p. 37).

Desde esta perspectiva educativa será importante reconocer que Colombia afronta una realidad sociocultural en la que su sociedad debe replantear su sistema educativo. Transita por una época de *posconflicto* y, a su vez, afronta el flujo constante de población migrante venezolana, en aumento desde el 2017. Estas dos situaciones en particular requieren ser analizadas y tomadas en cuenta especialmente en el campo educativo y socio-cultural. Hoy día se está hablando de la necesidad de la *integración* de las personas migrantes venezolanas, particularmente en el sistema educativo y de salud colombiano (Pinto, Baracaldo Amaya, & Aliaga Sáez, 2019). Además, el concepto de *integración* aparece como principio en los procesos de reincorporación de excombatientes al ámbito social, educativo y laboral en una sociedad en transición; principio también empleado por los enfoques territoriales y de género que permean el Acuerdo de Paz y que propenden por una democracia inclusiva, teniendo en cuenta las poblaciones minoritarias más afectadas por el conflicto armado.

Esta confluencia—migración y posconflicto/posacuerdo—implica educar para la paz y para el reconocimiento de la diversidad, lo cual promocionaría en alto grado la solución de conflictos por la vía pacífica y la cultura de la tolerancia y el respeto a la dignidad del diferente. Por otra parte, es necesario desligarse de los modelos educativos preestablecidos y reconsiderar la

educación “como el modo posible para encontrar nuestras propias palabras para nombrar y no repetir los mismos conceptos que sólo aseguran la perpetuación de la injusticia social” (Nosei, 2017, p. 65). Encontramos en esta frase una lección importante para las sociedades que buscan superar la violencia y construir paz: la *no-repetición* de la violencia puede estar vinculada a la no-repetición de los conceptos lingüísticos y semánticos que perpetúan esa violencia. Por lo que el aula escolar y universitaria cobra significado como espacio sociocultural donde se puede re-educar desde el lenguaje, re-examinando y enseñando conceptos y actitudes que permitan crear una cultura de paz.

Claro está que el creciente número de inmigrantes en las aulas de educación pública ha significado un cambio estructural tanto para los mismos centros educativos, como para los docentes, los estudiantes y, en esencia, para los niños y niñas migrantes que afrontan un nuevo sistema educativo y cultural. Por ende, la institución educativa y el educador deben reconocer y valorar la singularidad de cada individuo, y sus derechos humanos, favoreciendo así su derecho a la educación. Por esta razón, nace la contradicción en los niños y niñas migrantes entre su cultura y la receptiva, que se hace evidente en la escuela. Se tiende a ver, desde los modelos pedagógicos vigentes, la diversidad cultural de forma bipolar y mecánica, influyendo también en la discriminación contra educandos con credos divergentes, tal como la autora y el autor han experimentado en su labor docente.

En efecto, las instituciones educativas como espacios de formación y socialización de ciudadanos e inmigrantes deben promover prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad. Por ello es indispensable incorporar dentro de los proyectos educativos institucionales una pedagogía crítica, que parta de la necesidad de democratizar instituciones escolares y extraescolares de la sociedad. Al respecto, retomamos al educador Paulo Freire (2005a, p. 94), quien define la educación como acción cultural liberadora, problematizadora y transformadora que busca “la *emersión* de las conciencias, de las que resulta su *inserción crítica* en la realidad”. Esto implica educar para interactuar con el otro y la otra, para el empoderamiento, para promover medidas antidiscriminatorias, para promover diversidad cultural en el aula y fuera de éste; implica trabajar mecanismos de resolución de conflictos, de interacción grupal y

aprendizaje cooperativo en el aula (Sánchez Cardona, 2015). Es decir, la educación para el mundo globalizado de hoy debe centrarse en modelos que generen experiencias de *interculturalidad*, donde educandos y educadores interactúen en la heterogeneidad.

A continuación, se relacionan los conceptos desarrollados anteriormente a una *propuesta educativa para la interculturalidad y la cultura de paz*.

### **3. Hacia una educación para la interculturalidad y la cultura de paz**

Se parte desde una caracterización de las sociedades modernas como sociedades dinámicas y multiculturales, pero también divididas, polarizadas y violentadas, como se ha tratado anteriormente. En un mundo donde se maltrata al diferente y se excluye a gran parte de la población de las modernas visiones de progreso y desarrollo, y donde se le violenta su dignidad, encontraremos respuestas al reto de cómo construir sociedades más justas e inclusivas en el proceso de educar a partir de la interculturalidad y la cultura de paz.

Ya se ha sugerido que el modelo educativo “monocultural” predominante debe reemplazarse por uno plural e inclusivo (Sanhueza Enríquez, Friz Carrillo, & Quintriqueo Millán, 2017). Entre las competencias aptas para una educación plural e inclusiva se encuentra la capacidad de comunicarse y relacionarse con el otro, que se conoce como la Competencia Comunicativa Intercultural, que implica lo cognitivo, lo comportamental y lo afectivo (Sanhueza Enríquez, Friz Carrillo, & Quintriqueo Millán, 2017). Los autores citados definen la comunicación como proceso de “negociación” con otras culturas. Si bien, conviene entenderla más bien como un ‘diálogo’ con otras culturas, practicable en el aula multicultural, donde cotidianamente se busca la comprensión, el conocimiento y el reconocimiento de lo que es distinto.

Sin embargo, varias investigaciones han señalado la poca preparación del docente para una educación intercultural, así su intención sea ser inclusivo o él mismo haya tenido experiencias interculturales (Sanhueza Enríquez, Friz Carrillo, & Quintriqueo Millán, 2017). Se hace necesario, entonces, que la educación propicie el diálogo entre sujetos diferentes,

a partir de la conciencia crítica y el rechazo a la discriminación y el racismo. El profesorado debe compenetrarse con esta apuesta educativa y de formación, tal como lo señalan los últimos autores mencionados: “Si estos aspectos problemáticos no son considerados en un modelo de formación, se pueden reforzar actitudes racistas, estereotipadas y prejuiciadas en los futuros profesores” (2017, p. 288). Una educación en contextos multiculturales busca que los estudiantes tengan capacidades epistemológicas, comunicativas e interculturales, para interactuar en un ambiente cambiante y diverso.

Dietz (2012) reconoce a las escuelas públicas y universidades como ámbitos de acción para la multiculturalización de las sociedades modernas. Esta multiculturalización es el legado de las humanidades, las ciencias sociales, los estudios interdisciplinarios y los movimientos feministas (Dietz, 2012). Por lo anterior, se identifica a la *pedagogía intercultural* como logro en la modernidad.

En fin, la educación debe tener como tarea disminuir la exclusión, la pobreza, y preservar el lenguaje, la cultura, los modos de vida diversos. Estamos de acuerdo con Guadarrama en que se debe “preparar a las nuevas generaciones a vivir en sociedades multiétnicas, multiculturales, tolerantes ante las diversas posturas políticas, estéticas, religiosas, morales, etc.” (2003, p. 245). E, igualmente, como se ha identificado, la educación en el mundo de hoy implica educar para la coexistencia. Es decir, nos invita a educar para forjar relaciones pacíficas entre los diversos. Por lo que ahora se analiza la relación entre la interculturalidad y la cultura de paz.

### **3.1 Interculturalidad y cultura de paz**

Para fortalecer la coexistencia en sociedades plurales y diversas, en particular en sociedades afectadas por la violencia prolongada y en contextos de migración, la capacidad de diálogo surge como apuesta central de la educación con enfoque intercultural y multicultural. La interculturalidad como “interactuación en la heterogeneidad” (Dietz, 2012, p. 191), implica el consenso a través de la diversidad y la formulación de criterios transculturales (Dietz, 2012). Si bien, implica también el *disenso*, por lo que cómo tramitar el disenso adecuadamente será una facultad que debe tener el educador de hoy.

Ahora bien, entre las diferentes visiones de la educación, se encuentra la *educación transformadora* o “multiculturalismo crítico”, por su enfoque crítico y democratizador (Dietz, 2012). Se reconoce en ésta el legado de Freire (2005b), quien plantea que las sociedades entre más críticas, más democráticas. De este modo, la persona reflexiona críticamente sobre la realidad, propiciando su participación activa en su transformación.

El mismo Dietz (2012) categoriza otros modelos, como la *educación para interactuar*. Allí se contemplan medidas antidiscriminatorias para promover la diversidad cultural en el aula y fuera de éste, así como mecanismos de resolución de conflictos, interacción grupal y aprendizaje cooperativo. A su vez, se argumenta a favor de la *educación para empoderar*, enfocado en el empoderamiento de los grupos dominados, no de soluciones globales sino específicas. Igualmente, enfatiza que la pedagogía intercultural proclama diversificar todas las áreas de conocimiento, con la necesidad de construir currículums incluyentes que integren múltiples experiencias y perspectivas, lo cual exigirá rediseños amplios que involucren a la institucionalidad y la comunidad educativa.

A propósito, en cuanto a la *educación para la cultura de paz*, que es el segundo enfoque de nuestra propuesta educativa, nos basamos en el concepto de *Educación para la paz* desarrollado por Galtung (2014), para quien consiste en deslegitimar la guerra y legitimar la paz. Para el académico, existe una relación interdependiente entre Educación para la paz y la práctica o acción de paz, pues la paz no está en manos solamente de los Estados, sino que ésta es vinculante a todos los niveles de organización social. La educación para la paz debe ser entendida como un programa clave dentro de un proyecto de *acción pacífica*, pilar fundamental del *soporte estructural* que la paz requiere (Galtung, 2014). Es así que la Educación para la paz, según Galtung, recoge cuatro teorías, tareas y temas de educación: *mediar, conciliar, empatizar, construir*.

Parte fundamental de una Educación para la paz, de acuerdo con Galtung (2014), es volver a juntar teoría y praxis, pues afirma que sí debe haber por lo menos una teoría realizable, entre muchas posibles teorías, que vincule todos los niveles de la sociedad para lograr la paz positiva y una

paz cultural. Esto nos hace pensar que para las *sociedades en transición* el Acuerdo de Paz, por ejemplo, aparece como documento orientador, si bien teórico, que se ha acordado poner en práctica. Educar para una cultura de paz implicaría entonces, en estas sociedades en transición, enseñar los acuerdos de paz, para empezar. Por lo menos las sociedades que han logrado un Acuerdo de Paz ya han aprendido una valiosa lección: que el diálogo ha permitido hacer lo que nunca se pudo por medios violentos.

Finalmente, si el ser humano es “un ser con capacidad de paz”, entonces debe cultivar, nutrir esta posibilidad y hacerla realidad. Se requiere un giro epistemológico. Volvemos a Galtung, quien propuso que la ausencia de la guerra era solo un inicio de la paz (paz negativa), pero la paz positiva debe llevarnos hacia una “tercera” y última etapa: la Paz cultural y Cultura de paz (Calderón Concha, 2009; Galtung, 2003). Es así que la *cultura de paz* no solo se contrapone a la violencia directa y a la violencia estructural, sino particularmente a la *violencia cultural*—“aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia [...], que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural” (Galtung, 2003, p. 7).

El racismo y la xenofobia son síntomas inequívocos de la violencia cultural. Identificamos aquí una última conexión entre la educación para la *cultura de paz* y la *interculturalidad*, pues la *cultura de paz*, especialmente en la globalización, solo podrá echar raíces en la *interculturalidad*.

Se ha propuesto que una *educación para la paz* debe analizar las diferentes realidades sociales, culturales y políticas, e interpretarlas. De esta forma, se pueden diseñar e implementar estrategias que vayan a las raíces de la violencia estructural. Debe ser una educación *en* la paz, formar las actitudes para la paz, “no solo [educación] sobre paz” (Sánchez Cardona, 2015, p. 58). No hay otra forma de transformar la cultura de la violencia que con la cultura de la paz. La paz debe tener como epicentro la cultura, requiriendo compromisos prácticos para la transformación social (Sánchez Cardona, 2015, p. 66). Además, la cultura de paz requiere la “participación universal desde la investigación y la práctica [...]” (2015, p. 74). En síntesis, la paz tiene una dimensión política que consiste en la noviolencia y la democracia (Galtung, 1996).

La educación para la paz aportará metodologías para que la paz sea un bien de la humanidad. En este propósito, se propone trabajar en el análisis, resolución y transformación de los conflictos, la cultura de la tolerancia, la concertación y la reconciliación. Entre las metas de la educación para la paz, están comprender el comportamiento de la guerra, enseñar la paz como proceso, promover un concepto de paz con justicia, estimular el respeto por la vida, entre otros (Sánchez Cardona, 2015). En este sentido, se habla de una educación que permita que el estudiante haga una lectura crítica de la realidad y se comprometa a favor de una paz con justicia social.

De la misma manera, la educación de hoy debe promover una ética de la justicia y la enseñanza y práctica de los Derechos Humanos, que deslegitime la violencia como último recurso. Por consiguiente, la cultura para la paz se basa en el reconocimiento y respeto de la persona mediante el diálogo, la construcción de acuerdos y compromisos basados en la justicia y la dignidad (Sánchez Cardona, 2015). En suma, la educación para la paz debe ir acompañada de la práctica y es que, según Galtung (2014), poder *hacer la paz* debe ser un derecho en sí mismo.

Lo anterior, significa que se debe proveer las herramientas y el ambiente para que el educando se transforme en un ciudadano y ciudadana del mundo. Tal como lo expresa Dietz, educar hoy significa educar para una ciudadanía multicultural. “De ahí que, entendiéndose los derechos universales desde los derechos individuales, surge la pregunta: ¿Quiénes son aquellos en nuestro contexto por los cuales debe velarse por la protección de sus derechos?” (2012, p. 49).

Nuestra experiencia educativa en Colombia nos invita a centrarnos en el migrante y el excombatiente al pensar en la pregunta planteada. Pero, ¿cómo combatir la xenofobia y la cultura del rechazo al diferente? Al respecto, Goleman (1996) habla de los prejuicios y su rol en el aprendizaje emocional en la infancia, ya que estos prejuicios luego son justificados por las convicciones del adulto. De esta manera, se advierte que hay que identificar los prejuicios “sutiles”, como cuando la persona niega tener actitudes racistas mientras que sigue actuando con prejuicios ocultos. Por

tanto, consideramos que la educación debe enfocarse en desarrollar la *inteligencia emocional* que permita identificar y dismantelar los prejuicios que se han inculcado mediante una experiencia emocional en el ser humano. Por tanto, la educación para la interculturalidad y para la paz, se centrará en la dimensión emocional del ser humano.

La situación intercultural requiere empatía, sociabilidad y mediación entre contextos heterogéneos, solo posibles mediante la interacción. De ahí el carácter interrelacional del ejercicio educativo intercultural y para la paz y la necesidad de participación del sujeto educativo en la creación de reglas en este diálogo. Pero hay que ser conscientes de las relaciones de poder en el acto comunicativo. Se tiende a individualizar esta comunicación, siendo ciegos a las ideologías grupales presentes en el diálogo entre individuos. Al respecto, Dietz (2012, pp. 94-95) confía que “estas diferentes fuentes y trayectorias cognoscitivas, lingüísticas y culturales de diversidad generen nuevos espacios académicos ‘interseccionales’ ... y genuinamente diversos”. Así, reconociendo los saberes propios de las culturas, “institucionalizan en su propio seno la diversidad”.

Entonces, la *educación para la interculturalidad y para la paz* debe, por un lado, institucionalizarse, y, por otro lado, traducirse en metodologías pedagógicas que ayuden a desarticular los prejuicios que dinamizan la xenofobia y la afectación a los Derechos Humanos fundamentales del extranjero. Del mismo modo, esta educación debe partir de la reflexión crítica sobre la violencia, como se verá en la siguiente sección.

### **3.2 Reflexionar críticamente sobre la violencia desde los derechos humanos y la cultura de paz**

Al analizar la violencia intergeneracional en una sociedad en particular, surge inmediatamente la necesidad de identificar los aspectos culturales que contribuyen a esa violencia. Cómo revertir aquellos aspectos culturales que fomentan la exclusión y la división será entonces la inquietud que movilizará y dará forma a la educación para la paz.

La relación entre la violencia y la cultura aparece como punto de partida en una educación para la cultura de paz. No se está diciendo que hay culturas que por naturaleza sean más violentas que otras, sino que inquieta ver cómo la violencia permea el tejido social y los imaginarios de una sociedad en

particular, a través del tiempo. Por esta razón, en sociedades que quieren superar la violencia por conflicto armado prolongado, conocidas también como *sociedades en transición*<sup>4</sup>, los temas de memoria histórica, verdad, justicia, paz, reconciliación y no-repetición, aparecen en el espacio público y, ciertamente, deben ser trabajados en el ámbito educativo.

Surge una segunda relación, esta vez entre conflicto y violencia. Si bien no todo conflicto lleva a la violencia, cuando hay violencia, ya sea en contextos multiculturales, de inmigración, o de posconflicto, la educación para la paz cobra relevancia, en especial desde una teoría de conflictos, pues “deberá fundamentalmente ofrecer mecanismos para entenderlos lógicamente, criterios científicos para analizarlos, así como metodologías (*creatividad, empatía y noviolencia*) para transformarlos” (Calderón Concha, 2009, p. 67). Es por eso que la educación en el mundo actual, marcado por el conflicto y la polarización, debe centrarse en el análisis permanente de la realidad y sus raíces, estudiando los conflictos sociales, generando herramientas teóricas y prácticas para su mejor comprensión; y para la acción pacífica, individual y colectiva.

Educar en el mundo de hoy, y desde el lugar de una *sociedad en transición*, como la colombiana, significa seguir mirando críticamente el modo, origen y fuerza que mantiene a la violencia a flote en estas sociedades. La violencia, al ser aceptada, interiorizada y “sacralizada” por la sociedad, se constituye en cultura (Fisas, 2002, p. 60). Por esta razón, desde una educación para la interculturalidad y la paz, se estudiaría cómo diferentes sociedades han enfrentado escenarios de transición de guerra a paz, temáticas que se pueden tratar adecuadamente en el aula universitaria, por ejemplo. Además, ¿qué mejor manera para enseñar los principios de solidaridad, humanismo y una ética de la noviolencia que basarse en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) y su génesis en la historia humana de violencia y paz?

---

<sup>4</sup> El término “transición” se refiere al periodo de tiempo en que una sociedad transita de la guerra a la paz, o como expresan otros autores, el paso de “[...] sociedades en conflicto armado a sociedades en situación de posacuerdo (Vargas Velásquez, 2015, pág. 12). En este sentido, Lederach (2007) emplea el término “sociedades divididas” al describir a aquellas marcadas por conflicto armado, cuyo principal rasgo es la polarización causada por las desconfianzas, miedos y paranoias; es una dinámica de identidades forjadas en ambientes de inseguridad.

El principio de universalidad de los Derechos Humanos sigue siendo vigente, aunque ya se haya señalado varias veces según la tradición Liberal occidental y en la modernidad. Sin embargo, la crisis permanente de la violencia e indignidad en todo el mundo advierte que no basta con reconocer que todos somos iguales, sino que es fundamental que se reconozca y proteja la completa diferencia, la *diversidad*, tal como se enfatiza en los artículos 1 y 2 de la DUDH.

Lo anterior, se relaciona perfectamente con el principio de *inclusión*. Una *educación para la inclusión* debe enfrentar la división y polarización social desde el reconocimiento de las diversidades, en especial, aquellas personas y grupos históricamente marginadas y excluidas. Por esto se ha insistido desde las epistemologías del sur que, para comprender lo que es justicia universal, se hace necesaria la mirada particular de las comunidades históricamente violentadas y marginadas, así como las miradas críticas a la era de la globalización y la exclusión<sup>5</sup>.

Esta es la razón por la que se ha enfatizado en la literatura de paz la importancia de las voces y participación de las mujeres en espacios de construcción de paz. Desde el feminismo, por ejemplo, especialmente desde la óptica de los Estudios de Género, se ha aportado a la redefinición del concepto de paz y violencia, demostrando que la *paz negativa*—la mera ausencia de guerra—puede ser opresora, en especial hacia las mujeres. Gracias al feminismo crítico, los derechos de las mujeres se han ido consolidando como condición irrefutable para la paz y la violencia de género se ha destacado como realidad específica dentro de la violencia estructural (Martínez López & Mirón Pérez, 2000).

Dicho con otras palabras, educar en el mundo de hoy significa educar en un sentido de verdadero humanismo: igualdad humana entre la diversidad humana. El acto educativo implica tomar opción por la humanidad propia y del otro. Esto implica, tal como lo dice Sánchez Cardona (2015, p. 23) “posicionar al individuo como un ser humano universal, que no necesita negar su singularidad, sino, enaltecerla como parte necesaria de la vida”. Re-significar la individualidad, verla como parte esencial de la pluralidad

---

<sup>5</sup> Cf. De Sousa, 2010; Dussel, 1998; Freire, 2005; Guadarrama, 2019; Mohanty, 2008.

humana, es una tarea central para la educación en el día de hoy. Esta tarea implica, a su vez, contrarrestar el legado de la modernidad: la reducción de la persona a un simple y banal individuo, enajenado, aislado en el mundo, separado del diferente, inconsciente de la violencia estructural y su responsabilidad en ella. Así lo ha señalado Bauman (2004) al plantear que una educación hacia la unidad humana parte del principio de responsabilidad, de interdependencia global. Esto requerirá, como se verá a continuación, una transformación en el educando y el educador.

### **3.3 Transformación en el sujeto: el educando y educador**

Retomando a Freire (2005a, p. 79), se debe comprender que “la educación debe comenzar por la superación de la contracción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educando”. Cuanto más se construya el pensamiento de manera dialógica, se desarrollará la conciencia crítica, el pensamiento auténtico y por tanto la acción y la reflexión que puede transformar la educación. En tal sentido, es necesario romper esquemas tradicionales de modo que la educación ya no sea el acto simple de depositar, transferir o transmitir conocimientos sino, como lo plantea Freire (2005a, p. 91), “un acto cognoscente”.

¿Qué papel debe desempeñar el educador desde la apuesta de una educación para la interculturalidad y la cultura de paz? Una respuesta inicial es que el educador debe tener un enfoque reflexivo y crítico sobre la práctica. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1999, p. 422), sostienen que

El profesor/a es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tantos las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como el contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

De tal forma, el docente debe propender por “la participación del alumno mediante la provocación del pensamiento” (Castillo, 2019, p. 5), de modo que su intervención sea activa y crítica, a fin de que se transforme su proceso educativo. Además, la reflexión crítica lleva a los seres humanos a convertirse en “autores”, lo cual es la esencia de una educación para la

creatividad (Schipani & Freire, 1992, p. 34). Por lo tanto, la educación puede afirmar la iniciativa de las personas para buscar alternativas humanizadoras, dignificantes y pacíficas a las situaciones de exclusión y violencia.

Ahora bien, surge la necesidad de fomentar la creatividad en el educando. Una *educación para la creatividad*, es parte esencial de una educación para la interculturalidad y la cultura de paz, fortalece la capacidad para imaginar un mundo en paz y con justicia social. Por lo tanto, desde la educación para la paz se señalará la importancia de ver hacia el pasado, las dinámicas de violencia y las apuestas de paz, para analizar el presente e imaginar el futuro.

Y la creatividad es también el motor de los *Estudios de Paz*, pues, según Galtung (2014, p. 10), “tienen que tener un tinte utópico para ir más lejos de la no-guerra –que está más allá de los datos y dentro del reino de la imaginación”. Esto nos refiere una vez más al valor de la *creatividad*, aquella capacidad innata de la humanidad para no solo resolver, sino iniciar algo nuevo. Entonces podremos evitar convertirnos en una “mala sociedad”, tal como lo advierte el pensador: “[...] una sociedad configurada de tal modo que la gente no pueda hacer nada por la paz, excepto como participantes –actores, víctimas o ambos- en la guerra, es una mala sociedad”. Por eso, desde la educación para la cultura de paz, se encuentran las pautas necesarias para una *pedagogía de la esperanza*, donde un mundo con justicia y en paz es posible. Si bien, la educación por sí sola no basta, puede ser generadora de paz. En este sentido, estamos de acuerdo con Nussbaum (2010), quien ha enfatizado en la creatividad como parte fundamental de una educación para la libertad y la democracia.

Otro aspecto concerniente a la educación para la interculturalidad y la cultura de paz es la habilidad comunicacional del sujeto de la educación. La incapacidad del individuo para comunicarse es la base del conflicto interpersonal, lo cual crea distanciamiento ontológico con el otro, el diferente. Por este motivo, en contextos de diversidad, esta incomunicación jugará en contra de la paz. La soledad del individuo en el mundo moderno, especialmente en los jóvenes que se distancian cada vez más de sus propias familias y entornos sociales por el uso indiscriminado de las redes sociales, ha incitado a algunos autores a plantear que la tarea principal

de la educación en el siglo XXI consiste en blindar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la violencia y del uso de las tecnologías para ésta. En este sentido, la comunicación será la herramienta principal de los educadores del mundo de hoy, pues son los encargados de liderar los procesos de paz, específicamente en el aula, escenario de conflictividad (Sánchez Cardona, 2015).

Surge el reto de cómo utilizar estas tecnologías para fortalecer los procesos de aprendizaje y conocimiento en torno al propósito de nuestra visión y propuesta de educación: los derechos humanos, la coexistencia, la inclusión, la cultura de paz. En este contexto, el individuo, homogeneizado en las sociedades de masas modernas, ha perdido también su capacidad para hacerse y sentirse responsable por los problemas sociales que genera la violencia estructural. Destacamos entonces la importancia de volver a conectar al sujeto, educando y educador, consigo mismo y con el entorno social. Se trata de trabajar para la toma de conciencia sobre la interdependencia en un mundo globalizado.

Otra consideración desde una apuesta de educación intercultural es la capacidad de integrar conceptos teóricos con la praxis, y de contextualizarlos a las realidades de las sociedades contemporáneas. Así lo expresa Parra Sandoval (1992):

La escuela debe dejar de ser concebida como un ente modernizador, dispensador del conocimiento y convertirse en un espacio de interacción entre el conocimiento escolar y el conocimiento popular cuya tarea sea unir el conocimiento internacionalmente válido con la vida real de los pueblos de América Latina (pág. 266).

Se trata, entonces, de un proceso dialógico por excelencia, entre teoría y práctica, entre culturas, sociedades y personas. Para el contexto latinoamericano, es fundamental dialogar con las historias de violencia y conflicto armado, y con las visiones a futuro de todas las personas involucradas en el ejercicio educativo.

Por último, este proceso de transformación, tanto en el educador como en el educando, requiere de una *educación moral*, que en el mundo de hoy significa también una educación basada en los Derechos Humanos. Esto requerirá que el educando desarrolle competencias dialógicas, de acuerdos

y apertura a la diferencia, que asimile valores universales, que adquiera habilidades para la acción y el *juicio moral* (Buxarrais, 1997, énfasis nuestro). Por lo tanto, los Derechos Humanos son útiles para el análisis crítico de la realidad y la toma de conciencia moral, por lo que resaltamos, con Buxarrais, la importancia de enseñar la DUDH, pues “ofrece formas de vida dignas de estudio, análisis y transformación” (1997, p. 88).

Así, la acción educativa debe generar transformaciones en el sujeto de la educación: para el educador, fortalecer su capacidad práctico-reflexiva, y para el educando, desarrollar sus competencias comunicativas, su conocimiento en torno a los Derechos Humanos y lograr su participación en el proceso creativo para buscar alternativas. Desde esta perspectiva, el diálogo y la mediación surgen como herramientas clave para el encuentro *entre* culturas, así como para la cultura de paz.

### **Conclusión**

Se argumenta que educar en el mundo de hoy—un mundo marcado por la globalización y las realidades de violencia y exclusión—significa hacerlo desde los principios de los Derechos Humanos, a partir de la interculturalidad, teniendo en cuenta la diversidad y con apuestas para formar en la cultura de paz.

Se requiere entonces el diseño de programas de formación en educación intercultural y para la cultura de paz, que permitan hacer rupturas con la homogeneidad cultural, la xenofobia y el racismo, con la cultura de la violencia y con la alienación del ser humano, todas estas características del mundo globalizado. Estos programas educativos deben ser inclusivos, interculturales, basarse en el pensamiento crítico y la reflexión continua de la realidad, enfatizando los análisis de los conflictos sociales, de la violencia y de las apuestas de paz. Así mismo, se debe transformar la relación entre educando y educador, la cual debe estar mediada por el diálogo y por el reconocimiento a la diversidad de visiones, creencias, valores y experiencias de cada individuo. También implica generar una cultura de la colaboración, afianzar lazos entre los estudiantes, padres y maestros. El ejercicio de educar en el mundo de hoy debe realizarse en un sentido comunitario, desde la convivencia.

Entre otros aspectos no mencionados en este escrito, pero que son relevantes para responder a la pregunta por el significado de la educación en el mundo de hoy, está la necesidad de educar en torno a la concienciación sobre el valor de la vida desde la ética ecológica, por lo que la educación para la paz debe articularse a la educación ambiental. A su vez, se deben integrar enfoques de género, pues, como bien se ha argumentado desde el feminismo y los estudios de paz, es imposible trabajar por una cultura de paz si el concepto de paz no integra los Derechos Humanos de las mujeres o si invisibiliza la violencia de género aún en medio de la “paz”.

Para finalizar, se argumenta *una educación para la interculturalidad y para la paz* que busque el re-surgimiento del sujeto de la educación como ser diverso, crítico y consciente de su responsabilidad con el mundo y sus habitantes. Esta visión educativa pretende formar sujetos comprometidos con la justicia social y los Derechos Humanos, capaces de relacionarse y comunicarse con otras culturas, con el diferente, con el migrante, el excombatiente, el pobre y excluido; con conocimientos transculturales y capacidades de diálogo que sirvan como herramientas para imaginar alternativas a la cultura de la violencia y la exclusión, y que permitan descubrirse como agentes de paz en el mundo de hoy.

## Referencias

- ACNUR. (2019). *www.acnur.org*. Recuperado el 22 de Marzo de 2020, de <https://www.acnur.org/datos-basicos.html>
- Ainscow, M. (2016). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narce.
- Argüello Parra, A. (2016). Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/ acción educativa en las sociedades emergentes. En J. A. Gómez, *Educación, sociedad e interculturalidad. Diálogos desde la comprensión y acción en América Latina* (págs. 87-136). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer, S.A.
- Caglar, A. S. (1997). Hyphenated Identities and the Limits of ‘Culture’. En I. a. The Politics of Multiculturalism in the New Europe: Racism, T. Modoo, & P. Werbner (Edits.). Londres-Nueva York: Zed.
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*(2), 60-81.
- Castillo, I. N. (2019). Educación inclusiva: contradicciones, debates y resistencias. *Praxis educativa*.
- CLACSO, Dirección de Investigación. (2020). *Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú*. Buenos Aires: CLACSO.
- Coronil, F. (2000). Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 53-67). Buenos Aires: CLACSO.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fisas, V. (2002). *La paz es posible, una agenda para la paz del siglo XIX*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.
- Freire, P. (2005a). *Pedagogía del oprimido* (2 México siglo XXI ed.). México D. F. : Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2005b). *La educación como práctica de la libertad*. México D. F. : Siglo Veintiuno Editores.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Oslo: International Peace Research Institute.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Violencia Cultural*. Guernika-Lumo: Gernika Gogoratuz.

- \_\_\_\_\_. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*(7), 9-18.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. I. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor S.A.
- Gómez Arévalo, J. A. (2016). ¿Por qué hablar de interculturalidad en relación con la educación y las ciencias sociales?: proyecto de posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad en la Universidad Santo Tomás de Bogotá. En J. A. Gómez, *Educación, sociedad e interculturalidad. Diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina* (págs. 15-36). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Guadarrama González, P. (2003). Desafíos educativos y culturales de la globalización para América Latina. En *Humanismo, Alienación y globalización*. Bogotá: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez.
- \_\_\_\_\_. (2019). *Pensamiento político latinoamericano: cultura, paz y poder*. Bogotá: Pinguin Random House Grupo Editorial, S.A.S. .
- \_\_\_\_\_. (julio-diciembre de 1998). Desafíos culturales de la globalización. *Estudios Políticos*(13), 119-134.
- Lederach, J. P. (2007). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bogotá: Justapaz, Catholic Relief Services, PNUD Colombia, Secretariado Nacional de Pastoral Social.
- Marchesí, A., & Palacios J. Coll, C. (. (2017). *Desarrollo psicológico y educación*. Sevilla: Alianza.
- Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.

- Martínez López, C., & Mirón Pérez, M. D. (2000). La paz desde la perspectiva de los estudios de género: una aportación fundamental para construir un mundo más igualitario, justo y pacífico. En F. J. Rodríguez Alcázar, *Cultivar la paz* (págs. 125-132). Granada: Universidad de Granada. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10481/22283>
- Naciones Unidas. (2019). *www.un.org*. Recuperado el 22 de Marzo de 2020, de <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/migration/index.html>
- Nosei, C. (2017). Carlos Skliar. Pedagogías de las diferencias. Noveduc/Perfiles, 2017, 214 páginas. *Praxis educativa*.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París.
- Parra Sandoval, R. (1992). *La calidad de la educación. Universidad y cultura popular*. Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Patiño Garzón, L. (2007). *La docencia universitaria. Elementos para su práctica*. Ibagué: Universidad de Ibagué.
- Pinto, L. A., Baracaldo Amaya, P., & Aliaga Sáez, F. (enero-marzo de 2019). La integración de los venezolanos en Colombia en los ámbitos de la salud y la educación. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 28(1), 199-223.
- Sánchez Cardona, M. (2015). *Educación para la cultura de paz. Una aproximación psicopedagógica*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Sanhueza Enríquez, S., Friz Carrillo, M., & Quintriqueo Millán, S. (mayo-agosto de 2017). Triangulación de métodos como propuesta para el estudio de competencia comunicativa intercultural en contextos de inmigración e interculturalidad. *Andamios*, 14(34), 283-303.

- Schipani, D. S., & Freire, P. (1992). *Educación, libertad y creatividad. Encuentro y diálogo con Paulo Freire*. Elkhart: Institute of Mennonite Studies y Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Taylor, E. (1975). *La ciencia de la cultura*. Barcelona: Anagrama.
- Torres, W. F. (2001). ¿Generar competencias culturales? Retos de la escuela y los medios para formar sujetos en medio de la guerra colombiana y globalización. En M. Herrera, & C. J. Díaz, *Educación y Cultura Política: Una mirada multidisciplinaria* (págs. 307-340). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Plaza & Janés Editores.
- Urueta León, V. (2011). La educación ante los desafíos de la globalización. *Revista de Filosofía*(69), 137-155.
- Vargas Velásquez, A. (2015). *Transición, democracia y paz*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.