

Construir una cultura de paz implica perder el miedo a la diversidad y a las diferencias. Si la cultura es cultivo y forma de cuidarnos, la diversidad abordada en este estudio es aquella que ha sido objeto de exclusión social (mujeres, inmigrantes y personas con discapacidad). En sentido progresivo, cada apartado del artículo aborda un ámbito de la diversidad excluida y sus interacciones. Nuestra propuesta, a través de la voz de las mujeres, los inmigrantes y las personas con discapacidad, es que la paz es posible y que se puede llegar a ella por medio de la educación.

PALABRAS CLAVE: *Cultura de paz; Diversidad; Género; Discapacidad; Inmigración.*

Cultura de paz, diversidad y género

Olga M^a Alegre

Universidad de La Laguna*

pp. 57-68

La educación para la paz se ha ido convirtiendo en uno de los nuevos retos de la educación, aunque los ritmos de su implantación escolar han sido desiguales. Conviene situar la educación para la paz en el marco de una educación pluridimensional, mediante la cual la persona, en distintos ámbitos, y en distintos momentos a lo largo de la vida aprende y construye conocimientos y valores, a través del desarrollo del juicio crítico y de la acción. Por otro lado, es evidente que, si entendemos la educación como un proceso global dirigido tanto a los individuos como a la sociedad para que sean capaces de satisfacer sus necesidades y resolver los problemas colectivos, es imprescindible que la educación para la paz se realice en todos los ámbitos de la esfera humana. Tal como se indica en el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Delors, 1996), “saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir” constituyen los cuatro pilares de esa educación.

Considerar a la otra persona como enemiga supone partir de una concepción negativa y amenazadora de la diversidad. Desde el proyecto internacional “Educación para el presente sin violencia: Construir una cultura de paz”, en el cual estamos implicados, se pretende avanzar desde el miedo a la diversidad al valor de la diversidad. Para ello es necesario repensar nuevas formas de ver al otro y a la otra y analizar qué valor tiene para el ser humano la diversidad. Paz y respeto a la diversidad se hallan, pues, en estrecha vinculación: “La paz se encuentra íntimamente unida al valor de la diferencia. La diversidad es lo más genuinamente natural en el ser humano. La diversidad implica afrontar el riesgo del conflicto y de la incertidumbre” (Alegre, 2000).

La cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad y que ponen en primer plano los derechos humanos, el rechazo a la violencia en to-

* Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Facultad de Educación. E-mail: alegre@ull.es. La autora es miembro del grupo de investigación *Itaca* de género, masculinidades, violencia de género e interculturalidad de la Universidad de La Laguna.

✉ Artículo recibido el 29 de marzo de 2006 y aceptado en mayo de 2006.

das sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión entre los pueblos, los colectivos y las personas. La violencia es el reflejo de una sociedad en quiebra. La paz es sinónimo de justicia social y de respeto por los derechos humanos, sociales y culturales: "La paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social" (Freire, 1986).

En este artículo queremos reflejar la voz de tres grupos diana: mujeres, inmigrantes y personas con discapacidad, como ámbitos destacados de la diversidad, que manifiestan que construir una cultura de paz es posible y se puede llegar a ella por medio de la educación.

Mujeres y cultura de paz: primera exclusión

"Me estremeció la mujer del poeta..., me estremeció la mujer que parió once hijos, me estremecieron mujeres que la historia anotó entre laureles y otras desconocidas gigantes que no hay libros que las aguanten, me han estremecido un montón de mujeres, mujeres de fuego, mujeres de nieve..." (Silvio Rodríguez, 1978).

Importantes relaciones se establecen entre los estudios de género y los estudios para la paz (Comins, 2003): a) desde una perspectiva crítica que nace de la necesidad de hacer un análisis-diagnóstico de la situación de la mujer y la opresión a la que se ha visto sometida, ya que en muchas ocasiones las dominaciones y subordinaciones están enmascaradas formando parte de la violencia cultural; y b) desde una perspectiva constructiva que arranca de la convicción de que la experiencia de las mujeres en la historia es un legado imprescindible que ha alimentado valores tenidos por femeninos pero que en realidad pertenecen a hombres y mujeres.

La prevalencia existente de casos de violencia familiar contra la mujer y en etapas de embarazo, parto y puerperio es recogida por Colombo y colaboradores (2005) en un estudio con entrevistas a 529 mujeres en Buenos Aires.

Destacan los resultados obtenidos en el sentido de la importante incidencia de violencia familiar en población joven, asociada con embarazo de adolescentes, y la significativa incidencia de mujeres víctimas de violencia que tiene gran número de hijos. Señalan que la violencia afecta también a la población con alto nivel de instrucción, lo que confirma la tesis de que es un fenómeno extendido entre distintos grupos socioculturales.

Llevada al ámbito escolar, Dunne y colaboradores (2006) exploran la violencia de género en las escenas escolares como fenómeno extendido en muchos países. Las conexiones entre las relaciones de género y la violencia de género son claras en las escuelas estudiadas. Las estructuras y prácticas cotidianas se relacionan también con el género y la violencia y se vinculan con la violencia perpetrada por estudiantes a otros estudiantes, por profesores a estudiantes y por estudiantes a profesores. Esta violencia es palpable en países desarrollados y muy poco investigada en escuelas de países pobres, aunque no hay duda de que en los mismos se practica igualmente.

En la base de dicha violencia están los estereotipos de género, según Ånggård (2005), que analizó a ocho niños preescolares en sus historias narrativas, que tenían alto contenido estereotipado de género. Tras la intervención, se pudo observar cómo las niñas son capaces de dejar los "caracteres" femeninos y jugar a papeles activos, y los niños dejar a sus héroes y hacerse amigos con los enemigos. Los niños llegaron a usar las historias creativamente.

Son los profesores masculinos, en el reciente estudio australiano de Martino y Frank (2006), los que llegaron a la convicción de la importancia que el impacto de la "masculinidad" ejerce en sus prácticas pedagógicas y en las relaciones con los chicos. De manera similar Rocca (2005) obtuvo datos interesantes en relación con el papel que el profesor desempeña respecto a la violencia verbal y los comportamientos comunicativos de los estudiantes. Ejerce un rol fundamental el profesor en la construcción de la masculinidad y feminidad, tal como indica Paechter (2006).

La propuesta curricular que hacemos en el proyecto “Educación para el presente sin violencia” contiene el tema de “la educación sentimental”, el cual despertó gran interés por parte del profesorado participante (fue trabajado por 147 niños y niñas adolescentes en España, Italia, Alemania y Dinamarca, y sus 10 profesores y profesoras), y dos de cuyos bloques conceptuales giran alrededor del autoconcepto y la autoestima. Ciarrochi y colaboradores (2003) encontraron dificultades en adolescentes en la dirección de que aquellos que tenían bajas competencias emocionales, también tendrían problemas de identidad, más ideas suicidas y menos habilidades de búsqueda de ayuda y apoyo social. Igualmente Liau y colaboradores (2003) encontraron que los estudiantes de secundaria que indican menores niveles de adecuada educación emocional tienen puntuaciones más altas en estrés, depresión y quejas somáticas.

Es importante la vinculación del sistema de género con las relaciones interpersonales y sociales. Así, mediante autoinformes, se han encontrado relaciones positivas entre una buena educación emocional y una mejor calidad en las relaciones sociales (Schutte y colabs., 2001). Desde edades tempranas, se ha encontrado que los estudiantes de primaria que obtenían mayores puntuaciones en competencias emocionales, eran evaluados por sus compañeros como menos agresivos y sus profesores los consideraban más propensos a los comportamientos prosociales que los estudiantes con baja puntuación (Rubin, 1999). Lopes, Salovey y Straus (2003), por su parte, hallaron evidencias sobre la relación entre una buena educación emocional y la calidad de las relaciones sociales. Los estudiantes que puntuaban alto en inteligencia emocional mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibieron un mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos más cercanos. Y los amigos manifestaron que sus relaciones de amistad con ellos se caracterizaban por un mayor apoyo emocional, mayor número de interacciones positivas y menor número de interacciones negativas. Ciarrochi, Chan y Bejgar

(2001) constataron que las mujeres presentaban mayores puntuaciones en inteligencia emocional que los hombres y que las adolescentes con alta inteligencia emocional eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, tenían más amigos o mayor cantidad de apoyo social, sentían mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social, tenían más habilidades para identificar expresiones emocionales y presentaban comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como autoestima o ansiedad.

Modelos de mujer no dócil, invisibles y especiales se muestran en el estudio actual de Rodda y Bartholomew (2006) con mujeres jóvenes estudiantes de matemáticas donde se rechaza la imitación del modelo masculino. Por su parte Gordon (2006), con mujeres jóvenes de países nórdicos, en un estudio etnográfico e historias de vida, muestra las diferencias vividas en la educación y en la vida cotidiana como ciudadanas. Rodríguez y Díaz (2005) abordan las diferencias de género como elementos articuladores en el tratamiento de la diversidad dentro de un enfoque particular de formación en valores en la escuela. Se presenta cómo puede plantearse la cuestión del género dentro de una propuesta de formación en valores.

Sexismo y guerra han estado siempre unidos (Readon, 1985) y la raíz es el miedo a la diversidad. Tanto la sociedad sexista como el sistema de la guerra son manifestaciones de la capacidad de usar la violencia contra esos otros que nos producen miedo. En el sexismo, la violencia es el fruto del temor que tiene el hombre a perder el poder o el control (Vlachova, 2005). En la guerra, la violencia es fruto del miedo a perder el poder o la ambición de tener más poder. Readon (1985) insiste también en que el origen del sexismo y la guerra es el profundo miedo a la capacidad humana para el cuidado, porque el cuidado, el interés, el afecto y la preocupación son una amenaza a la aceptación incondicional de la autoridad y por eso se han confinado estos valores a las esferas privada y femenina.

En el proyecto de investigación en el cual estamos implicados –“Educación para el presente sin violencia”– los contenidos curriculares propuestos como alternativa a ese miedo a la diversidad serían dos: la generalización del cuidado como valor humano y no meramente de género; y la creación de unos roles de género más flexibles. El cuidado y el interés tienden a estar orientados hacia las personas y las relaciones más que hacia las estructuras y las reglas. Cuando las estructuras o las reglas son vistas como dañinas para las personas, una perspectiva femenina se saltaría las reglas o se saldría de las estructuras. El patriarcado ha tendido a impedir el desarrollo de los valores de amor, cuidado y generosidad y ternura en el hombre. El miedo en los hombres es encauzado por la agresión, y en las mujeres por la sumisión: “La demostración de miedo en las mujeres resulta femenino, mientras que en los hombres indica cobardía” (Readon, 1985). La mejor forma de educar en el valor del cuidado a mujeres y a hombres lo propone la coeducación. Todos los contenidos curriculares del proyecto “Educación para el presente sin violencia” tienen un enfoque coeducativo.

Cita Quintero (2005) el artículo del escritor colombiano Héctor Abad Faciolince (*El Colombiano*, marzo 2003) titulado “Elogio a la mujer brava”, del que extraemos algunas frases más significativas.

“Estas nuevas mujeres, si uno logra amarrar y poner bajo control al burro machista que llevamos dentro, son las mejores parejas. A los hombres machistas, que somos como el 96% de la población masculina, nos molestan las mujeres de carácter decidido... En realidad les tenemos miedo y no vemos la hora de hacerles pagar muy caro su desafío al poder masculino, que hasta hace poco habíamos detentado sin cuestionamientos. A estos machistas incorregibles que somos, machistas ancestrales por cultura y por herencia, nos molestan instintivamente esas fieras que en vez de someterse a nuestra voluntad, atacan y se defienden”.

Continúa Quintero planteando el contraste entre la idea de mujer que en él mismo perdura, frente a esa nueva idea de mujer igual y compañera:

“La hembra con la que soñamos... consiste en una pareja joven y mansa, dulce y sumisa, siempre con una sonrisa de condescendencia en la boca. Una mujer bonita que no discuta, que sea simpática y diga frases amables, que jamás reclame, que abra la boca solamente para ser correcta, elogiar nuestros actos y celebrarnos bobadas. Que use las manos para la caricia, para tener la casa impecable, hacer buenos platos, servir bien los tragos y acomodar las flores en floreros... Estas mujeres nuevas no se dejan dar órdenes, ni podemos dejarlas plantadas, o tiradas, o arrinconadas, en silencio, y, de ser posible, en roles subordinados y en puestos subalternos. Las mujeres nuevas estudian más, saben más, tienen más disciplina, más iniciativa y quizá por eso mismo les queda más difícil conseguir pareja, pues todos los machistas les tememos”.

Finalmente, el autor plasma que, cuando es capaz de superar el miedo, entonces su mirada hacia la mujer deja de ser una mirada excluyente:

“Ellas ya no se dejan mantener, que es otra manera de comprarlas, porque saben que ahí –y en la fuerza bruta– ha radicado el poder de nosotros los machos durante milenios. Si las llegamos a conocer, si logramos soportar que nos corrijan, que nos refuten las ideas, nos señalen los errores que no queremos ver y nos desinflen la vanidad a punta de alfileres, nos daremos cuenta de que esa nueva paridad es agradable, porque vuelve posible una relación entre iguales, en la que nadie manda ni es mandado... Si nos volvemos más humanos y menos primitivos, nos daremos cuenta de que esas mujeres nuevas, esas mujeres bravas que exigen, trabajan, producen y protestan, son las más desafiantes y por eso mismo las más estimulantes, las más entretenidas, las únicas con quienes se puede establecer una relación duradera... Nos dan ideas, amistad y curiosidad por lo que vale la pena, sed de vida larga y de conocimiento...”.

Inmigrantes y cultura de paz: segunda exclusión

La educación intercultural tiene como punto de partida la toma de conciencia de pertenencia a una comunidad cultural; o lo que es lo mismo, la identificación afectiva con un grupo humano de quien se recibe una forma de estar en el mundo, susceptible de interpretar la realidad de un modo diferenciado. Se

trata de entender que no hay un único modo de ser humano, de realización de la existencia humana, pues cada cultura particular supone una modulación distinta de la naturaleza y constituye una realización diversa de las posibilidades que ofrece la naturaleza humana. Sin esta apropiación de los valores de la propia cultura no es posible la valoración de la cultura ajena. Si desconozco quién soy yo, mi lengua, tradiciones y forma de vida, es decir, mi cultura, no acertaré a ver cómo es posible ayudar a que los otros descubran también quiénes son como seres humanos que realizan, dentro de una cultura, una de las posibilidades de realización de la existencia humana.

En ocasiones la doble marginalidad, debida al hecho de ser mujer e indígena, queda reflejada en el trabajo de Mackilay (2003) que reclama voz y espacios para las mujeres. O el estudio de Pineda (2002) sobre la situación de pobreza de las mujeres indígenas. La pobreza es una de las lacras más vergonzosas de nuestro mundo actual. A. Sen (2000, 20) dice al respecto: “A pesar de que la opulencia mundial ha experimentado un aumento sin precedentes, el mundo contemporáneo niega libertades básicas a un inmenso número de personas, quizás, incluso a la mayoría donde podemos encontrar a las etnias y dentro de ellas a sus mujeres”.

Ante las nuevas corrientes sociales, se ha considerado el aspecto de género, como un factor base para combatir la pobreza, es decir, que un entendimiento total de las dimensiones de género cambiaría significativamente la definición de la política prioritaria y de los programas de intervención apoyados por la estrategia de reducción de la pobreza. El dato clave es que el 67% de las horas laborales del mundo están a cargo de las mujeres; ganan, sin embargo, el 10% de los ingresos económicos, representan las dos terceras partes de los analfabetos y poseen 1% de las propiedades del mundo (UICN, 1998). La habilitación es un factor importante a considerar, ya que el hecho de estar sin voz y sin poder, es otra clave de la gran dimensión de la pobreza. Como destacaba Gandhi, “la pobreza es la manifestación más brutal de la violencia” (2002).

La perspectiva de género da la posibilidad de comprender y analizar la situación de la mujer desde su especificidad, desde su cultura y desde su propia cosmovisión de las cosas o del mundo, inmersa en una sociedad que está planteada y conformada por sistemas sociales-culturales-económicos-políticos, y es aquí, en estos sistemas de organización social, donde se han de abrir los espacios para la integración de género.

El estudio de Muñoz (2005) refleja cómo la música popular en contextos culturales diversos puede sentir y develar el papel que juega la mujer y la expresión musical en dichos contextos. En la iconografía y representación de los textos de las canciones en la región andina de Colombia se muestran ejemplos de esa relación entre lo femenino y lo masculino en los textos cantados, en los cuales a la mujer se la representa como motivo de inspiración, cumpliendo un papel identitario y de cohesión social. A través de análisis de contenido de textos de canciones y estudio de diversos géneros musicales la autora analizó cómo se representa a la mujer en 37 canciones de merengues andinos boyacenses, 20 bambucos caucanos y 10 piezas de géneros musicales populares con incidencia en la población andina colombiana. Concluye que el merengue, destinado a la fiesta y al baile, permite interpretar sentimientos de la tierra, el amor y la vida a partir de su origen campesino. Los grupos musicales no cuentan casi con mujeres y los cantos tienen que ver con la familia y el amor, dándole prelación al hombre sobre el ser femenino. Se trata de parrandas que cantan a la mujer en diminutivo, a la mujer de la casa, frente a la mujer traidora. En el Cauca, territorio del sur de Colombia, presenta sonos de profundo significado social. Es un género instrumental donde las mujeres no tocan instrumentos, sólo lo bailan y sólo cuando lo requiere la parte ritual entre los indígenas. Por su parte, el bambuco, de procedencia africana, sí muestra presencia de instrumentos en escenas musicales y danzas simbólicas donde una pareja de hombre y mujer bailan bambuco. Los pobladores afros del norte del Cauca y Costa Pacífica cuentan con mujeres que son las que organizan y conocen la

música, cantos y danzas. Parece que los significados de los géneros musicales se construyen desde una compleja red de relaciones, en el caso del merengue andino boyacense y el bambuco, que no son sólo expresiones formales de la música, sino espacios fundamentales donde conformamos nuestra vida social.

Proyectos productivos para mujeres que superan la parte cosmética del discurso del desarrollo y que traspasan las barreras que impiden su visibilización como protagonistas del mismo y como actoras sociales con derechos, son los que se reivindican en Enríquez y Tuñón (2003). Asimismo la interculturalidad y el género son vinculados de manera clara en el ensayo de Johnson y Bhatt (2003), que ofrece estrategias pedagógicas para la construcción de alianzas interraciales en las clases. Desafiando los discursos de la dominación, profesores y estudiantes llevan a cabo acuerdos de identidad y diferencia. Verse a sí mismo como “vulnerable” frente al otro y frente a uno mismo implica el aprendizaje del diálogo crítico. De otra parte, con familias de ámbitos culturales diversos y de riesgo, Middlemiss (2005) ha llevado a cabo un programa de prevención e intervención con un acercamiento múltiple basado en la resiliencia, proporcionando estrategias para familias, estudiantes y comunidades.

Vinculado directamente con la diversidad cultural, los estudios con personas inmigrantes, como el de Contreras (2005), sustentado en 877 entrevistas realizadas en la región del Bajío de Guanajuato (migrantes de retorno), para ser tratadas en el análisis crítico del discurso del poder en las organizaciones, reflejan la división étnica del poder, que está clara en las palabras de los entrevistados: “No, porque los extranjeros que trabajan ahí lo hacían en otros puestos más altos y no teníamos contacto para evitar problemas” (Entrevista 41). En cuanto a la promoción en los puestos de trabajo, existe una limitación ya que los suelen ocupar los nativos del país, más vinculados con la cultura hegemónica y con los valores y exigencias de las organizaciones: “Sí, había una chavita que era de El Salvador, había un oriental, bueno dos, porque había otro que era el chef,

y, generalmente, los que hacían el trabajo pesado eran los hombres de color” (Entrevista 445). A menudo indican ser víctimas de actitudes xenófobas: “Pues yo sentía como que me miraban mal, no se sentía a gusto en el restaurante” (Entrevista 829); “Tuve compañeros salvadoreños y la verdad, los maltratan más que al mexicano” (Entrevista 353); “Pero hubo personas que me trataban mal, por el hecho de ser mexicana y, además, como no sabía nada de inglés, pues peor” (Entrevista 431).

En el estudio llevado a cabo por Checa (2003) en España, donde llevan viviendo los gitanos más de 500 años, siendo ésta nuestra referencia más cercana de diversidad, se observa que actualmente no hay una única imagen del extranjero en España, sino una pluralidad: turista, inmigrante económico, inmigrante de patera. Se habla del “extrañamiento cultural” –como una sorpresa por desconocimiento de la otra cultura–, a partir de encuestas y grupos de discusión con estudiantes andaluces entre 12 y 22 años. El extrañamiento se centra, sobre todo, en dimensiones como son la pobreza y el color de la piel. Por su parte, el estudio de Jiménez (2005) pretende responder a la pregunta de si existen indicios de racismo en los jóvenes de Granada. Realizaron 400 entrevistas con un muestreo estratificado y aleatorio por distritos municipales en edades entre 14 y 25 años. Destacan los resultados que hablan del estereotipo que se tiene del inmigrante como norteafricano (para el 65,4%). Si se habla de religión, el 67,8% piensa en la región musulmana. Por su parte, el estudio llevado a cabo ese mismo año en América por Neville y Harris (2005) examina los dilemas entre estudiantes blancos respecto a la comunicación interracial. Se llevaron a cabo observaciones en clase y análisis de documentos obteniendo similares resultados.

En el proyecto “Educación para el presente sin violencia”, tras el aprendizaje de cada uno de los nueve temas que constituyen el programa curricular, los estudiantes debían responder a un cuestionario de autoevaluación con diez ítems. Presentamos en la Tabla 1, a continuación, los dos ítems que corres-

	ITEM	SI	NO
	Tema 9.1: Masculinidades		
9	Tengo miedo de llorar y expresar mis sentimientos.		
10	Me siento bien cuando me comporto como soy sin importarme lo que digan los demás.		
	Tema 9.2: Masculinidades y homofobia		
9	Me siento mal cuando algún chico o chica que los demás saben que es “homosexual” o “lesbiana” quiere ser mi amigo o amiga.		
10	Me preocupa que otras personas me puedan ver en lugares públicos con “homosexuales” o “lesbianas”.		
	Tema 9.3: Violencia en la vida cotidiana		
9	Mis sentimientos son más positivos cuando no utilizo la violencia contra mis compañeros y compañeras de clase.		
10	Me ha resultado difícil entender lo mal que podían sentirse las demás personas cuando yo utilizaba la violencia contra ellas.		
	Tema 9.4: Violencia sexual		
9	Comprendo cómo se siente una persona que sufre violencia psicológica.		
10	Los celos de mi pareja me hacen sentir mal.		
	Tema 9.5: La educación sentimental de los hombres		
9	Aprender a manejar la ira, el enfado, me ha ayudado a sentirme bien y más tranquilo o tranquila.		
10	Aprender a expresar mis sentimientos me hace sentir un bienestar que no había experimentado antes.		
	Tema 9.6: Interculturalidad, género y violencia		
9	Me gusta tener amigas y amigos de otras culturas.		
10	Ahora me siento más cercano a mis compañeras y compañeros procedentes de Europa.		
	Tema 9.7: Interculturalidad, género y xenofobia		
9	Siento que otras personas valoran mi cultura más que antes.		
10	Siento desconfianza hacia mis compañeras y compañeros extranjeros porque serán futuros competidores míos.		
	Tema 9.8: Familias, relaciones de poder y violencia		
9	Siento que estoy perdiendo el tiempo cada vez que hago alguna tarea doméstica.		
10	Me siento muy mal cada vez que alguien ejerce ilegítimamente el poder en mi familia.		
	Tema 9.9: Construir una cultura de paz		
9	Me siento más dispuesto y motivado a conocer a personas de otras culturas, sobre todo, de aquellas culturas silenciadas o amenazadas, porque considero que aprenderé de ellas y de su diversidad.		
10	Me considero una persona de paz porque veo la necesidad de resolver en mi vida los conflictos con inteligencia, corazón y no violencia.		

Tabla 1. Autoevaluación del aprendizaje del alumnado.

ponden al bloque que refleja sentimientos para cada uno de los temas. Los estudiantes pueden así manifestar los sentimientos vinculados con las diferencias de género y con la inmigración.

En el proyecto, que en el caso de España se desarrolló en cinco Institutos de Educación Secundaria enclavados en comunidades autónomas con especial incidencia de situaciones

de inmigración (véase Tabla 2), para el tratamiento del tema noveno del currículo titulado “Construir una cultura de paz”, los alumnos y alumnas expresaron mediante murales o escritos que construir una cultura de paz y diversidad plantea la coexistencia y los intercambios de prácticas culturales diferentes y la implicación de personas distintas, con sus capacidades y discapacidades (Alegre, 2004).

LUGAR	INSTITUTO	IMPLICADOS EN EL PROYECTO
SANTA CRUZ DE TENERIFE	IES VIRGEN DE CANDELARIA	Siete profesores y profesoras tutores con 152 alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria y 43 de bachillerato.
SAN ISIDRO, EN EL SUR DE TENERIFE	IES MAGALLANES	24 profesores y profesoras, con 273 alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria, bachillerato, ciclos formativos y programas de garantía social. Destaca la presencia de 99 alumnos y alumnas extranjeros.
PUERTO DEL ROSARIO, EN FUERTEVENTURA	IES PUERTO DEL ROSARIO	4 profesores han aplicado el programa a 152 alumnos y alumnas (14 inmigrantes).
GINES, EN SEVILLA	IES EL MAJUELO	95 profesores y profesoras y 1.125 alumnos y alumnas.
SANTA MARÍA DE GUÍA, EN GRAN CANARIA	IES SANTA MARÍA DE GUÍA	5 profesores, con 72 alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria y 32 de bachillerato. Se puso en práctica también en el Aula Enclave con la asistencia de ocho alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Tabla 2. Centros de España implicados en el Proyecto “Educación para el presente sin violencia”.

Martínez (2003) plantea la necesidad de establecer políticas de hospitalidad frente a las de extranjería. La comprensión de otras culturas nos hará caer en la cuenta de lo que hemos dejado de aprender, de lo que hemos olvidado; nos hará ser críticos con nuestras propias razones, iniciando un proceso de desaprendizaje, si fuera preciso. El derecho público de la humanidad es el derecho a la interculturalidad. *Ethos* tiene que ver con ética y moral, con habitar y morar, con la posibilidad de ser hospitalarios y compartir nuestro hábitat y nuestra morada.

Difícilmente podemos considerarnos morales si no compartimos nuestra morada, si no somos hospitalarios.

Personas con discapacidad y cultura de paz: tercera exclusión

“Nosotras, mujeres con discapacidad, debemos exigir y reivindicar nuestra presencia –nuestra visibilidad– y nuestro reconocimiento si realmente buscamos un mundo más justo y equitativo, sin discriminación” (Arnau, 2006).

La doble invisibilidad queda patente en las mujeres con discapacidad, objeto a menudo de violencia. Al pertenecer a dos grupos vulnerables, las mujeres con discapacidad se enfrentan a una doble discriminación y a múltiples barreras que dificultan la consecución de objetivos de vida considerados como esenciales. Cotas mayores de desempleo, salarios inferiores, menor acceso a los servicios de salud, mayores carencias educativas, escaso o nulo acceso a programas y servicios dirigidos a mujeres y un mayor riesgo de padecer violencia, son algunos de los rasgos sociales que rodean a la mujer con algún tipo de discapacidad.

La discriminación por razón de la mayor o menor capacidad física o intelectual de las personas es un acto violento en sí mismo y genera, a su vez, frustración y violencia en la persona que lo padece; si a eso añadimos la discriminación por razón de género, nos encontramos con unos niveles de agresión, violencia y discriminación hacia las mujeres con discapacidad que son completamente intolerables.

La ausencia misma de las personas con discapacidad, o su virtual “invisibilidad” en la vida ordinaria, alimenta los estereotipos populares sobre la discapacidad, lo que a su vez contribuye a perpetuar el ciclo de discriminación y exclusión. La invisibilidad de las personas con discapacidad ha sido ampliamente estudiada en un medio de amplia difusión como es el cine: “Si revisamos la historia del cine, podemos observar que la mayoría de las películas tienden a aislar a los personajes con discapacidad del resto de personajes sin discapacidad... Nada mejor que el cine para expresar las diferencias” (Alegre, 2003).

En el proyecto, “Educación para el presente sin violencia” las personas con discapacidad han sido una de las poblaciones de especial interés. Su invisibilidad en los centros ha quedado también patente en la medida en que en muchos casos no se le ha dado la importancia que merece.

Según el estudio de la Alianza *Save the Children* “Derechos de los Niños con Discapa-

cidad” (2003), la invisibilidad ocurre porque: es común la creencia de que las necesidades prioritarias de los niños con discapacidad son las terapias especializadas o el tratamiento; existen creencias y supersticiones tradicionales que llevan a que las familias se avergüencen de sus hijos con deficiencias; existe falta de servicios de apoyo a las familias, que no tienen acceso a la información, no tienen acceso a oportunidades de conocer mejor y entender lo que es la discapacidad; el aislamiento de las personas con discapacidad es una práctica tradicional y consolidada.

La invisibilidad de las personas con discapacidad es una barrera casi intraspasable para aquellos que luchan por los derechos de los niños con discapacidad ya que la condición de invisibilidad lleva al no-reconocimiento de la violación, y por consecuencia, impide que se realice la denuncia cuando una persona con deficiencia sufre abuso y negligencia. El estudio exploratorio realizado en Perú y Paraguay por *Save the Children* Suecia (2002) “Niños con Discapacidad y Abuso Sexual” indica que los niños y niñas con discapacidad están más expuestos a mayores condiciones de riesgo, tanto en su integridad física como mental, tanto en el ámbito familiar como en su entorno social.

El “Índice para la inclusión” (Vaughan, 2002) supone un proceso de autoevaluación de los centros educativos en tres dimensiones: referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Nuestro enfoque implica que, en el grupo de edad vinculado con la educación secundaria, la respuesta a los estudiantes con discapacidad supondrá buscar originalidad frente al etiquetado tradicional (Kane y colabs., 2004), favorecer grupos heterogéneos (Avramidis y Norwich, 2004) y planteamientos tutoriales y colaborativos que optimicen el recurso humano del profesorado y de los compañeros. Mejorar las competencias de todo el alumnado es un logro de la educación inclusiva en la medida en que facilitará el acceso de todos y todas a la educación (Villar, De Vicente y Alegre, 2005).

Conclusión: mujeres, inmigrantes y personas con discapacidad

El proyecto "Educación para el presente sin violencia" ha pretendido en sus contenidos curriculares y a través de su aplicación en los cuatro países participantes descubrir a los otros como diferentes superando el miedo y la fragilidad. Tenemos experiencia de que una respuesta al miedo ha sido la dominación, incluso violenta, de unos seres humanos por otros. Es preciso encontrar políticas alternativas para afrontar el miedo a la diferencia, maneras de entender las políticas ligadas al descubrimiento de la diferencia y la diversidad como una riqueza y no como motivo de dominación. Todos somos contribuyentes y beneficiarios de la diversidad cultural y, por tanto, nos convertimos en sus garantes. Sin el diálogo de las culturas es imposible la paz en el mundo. La paz que fue y es y será siempre fruto de la justicia, hoy es también fruto del diálogo.

Recuperemos, pues, el sentido de cultura como cultivo y forma de cuidarnos entre nosotros como seres humanos y entre nosotros y la naturaleza. La diversidad, la diferencia, lo distinto, puede producir miedo y resultar extraño, pero no por ello las diferencias han de ser motivo de exclusión; depende de la cultura, de la forma en que cultivemos las relaciones humanas, el que sean fuente de exclusión o de demanda de paz. Hemos de aprender a hacer frente a la fragilidad humana desde la ética del cuidado. Trabajar en la propia identidad sólo se puede hacer con las otras y los otros. Yo no sería nadie sin el reconocimiento de las y los otros. Esos sólidos lazos que nos unen nos permiten formar nuestra identidad. La violencia comienza con la ruptura de esa solidaridad básica.

Surge así, como un estruendo, la necesidad de pensar en procesos formativos en la sociedad y en la escuela, de interrogarse sobre el sentido y procesos en los que los seres humanos, hombres y mujeres, construyen sus coordenadas axiológicas y sus formas de vida. La tensión entre el universalismo y el comunitarismo encuentra una zona de intersección con

las voces femeninas, con las voces de otras culturas y las de personas con discapacidad. ¿Es posible integrar las consideraciones sobre género, discapacidad, o inmigración y las prácticas pedagógicas? Nuestra experiencia de innovación, llevada a cabo en cuatro países europeos, demuestra que es posible siempre que se conciba la institución educativa como un conjunto, con una cultura particular, con docentes y estudiantes diversos.

Desde un abordaje del pensamiento complejo abogamos por una nueva cosmología y una nueva antropología que reconozca que la vida se mantiene por medio de la cooperación, el cuidado mutuo y el amor. Proponemos una concepción de la diversidad como fuente de nuestro bienestar y nuestra felicidad. La diversidad ha de ser admiración y regocijo, y la verdadera constructora de la paz.

REFERENCIAS

- ALEGRE, O.M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- ALEGRE, O.M. (2003). *La discapacidad en el cine*. Barcelona: Octaedro.
- ALEGRE, O.M. (2004). Construir la paz en una cultura de la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 137, 12-15.
- ÄNGGÅRD, E. (2005). Barbie princesses and dinosaur dragons: narration as a way of doing gender. *Gender and Education*, 17 (5), 539-553.
- ARNAU, M.S. (2006). *Fundación Isonomía para la Igualdad de Oportunidades*. En: <http://antigo.cermi.es/texto/cermi-es/016/mujer-dis-capacidad.asp> (Consultado el 27 de febrero de 2006).
- AVARAMIDIS, E. y NORWICH, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- CIARROCHI, J.V.; CHAN, A.C. y BEJGAR, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1.105-1.119.

- CIARROCHI, J.V.; WILSON, C.J.; DEANE, F.P. y RICKWOOD, D. (2003). Do difficulties with emotions inhibit help-seeking in adolescence? The role of age and emotional competence in predicting help-seeking intentions. *Counseling Psychology Quarterly*, 16 (2), 103-120.
- CHECA, F. (2003). Inmigración y diversidad en España. Una aproximación desde el extrañamiento cultural. *Convergencia. Revista de Estudios Sociales*, 10 (33), 139-175.
- COLOMBO, G.; YNOUB, R.; VIGLIZZO, M.; VENERANDA, L.; IGLESIAS, G. y STROPARO, P. (2005). Prevalencia de casos de violencia familiar contra la mujer en la etapa de embarazo, parto y puerperio. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 12 (38), 81-107.
- COMINS, I. (2003). Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: una perspectiva de género. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10 (33), 97-122.
- CONTRERAS, R. (2005). Tipología general de la acción en el relato de los motivos de los migrantes. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 12 (38), 237-254.
- DELORS, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- DUNNE, M.; HUMPHREYS, S. y LEACH, F. (2006). Gender violence in schools in the developing world. *Gender and Education*, 18 (1), 75-98.
- ENRÍQUEZ, M. y TUÑÓN, E. (2003). Proyectos productivos para mujeres: discurso y experiencias (2003). *Convergencia. Revista de Estudios Sociales*, 10 (32), 111-142.
- FREIRE, P. (1986). 1986: Año Mundial de la Paz. *El Correo de la UNESCO*, p. 46.
- GANDHI, M. (2002). *Todos los hombres son hermanos*. Madrid: Sígueme.
- GORDON, T. (2006). Girls in education: citizenship, agency and emotions. *Gender and Education*, 18 (1), 1-15.
- JIMÉNEZ, F. (2005). Imagen y percepción de los jóvenes de Granda sobre la inmigración marroquí. *Convergencia. Revista de Estudios Sociales*, 12 (39), 183-216.
- JOHNSON, J. y BHATT, A. (2003). Gendered and Racialized Identities and Alliances in the Classroom: Formations in/of Resistive Space. *Communication Education*, 52 (3/4), 230-244.
- KANE, J. GEORGE, C. y COGAN, N. (2004). Towards inclusion? Models of behaviour support in secondary schools in one education authority in Scotland. *British Journal of Special Education*, 31 (2), 68-74.
- LIAU, A.K.; LIAU, A.W.L.; TEOH, G.B.S. y LIAU, M.T.L. (2003). The case for emotional literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malasyan secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 51-66.
- LOPES, P.N.; SALOVEY, P. y STRAUS, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658.
- MACKINKAY, E. (2003). Performing Race, Culture, and Gender in an Indigenous Australian Women's Music and Dance Classroom. *Communication Education*, 52 (3/4), 258-272.
- MARTINO, W. y BLYE, F. (2006). The tyranny of surveillance: male teachers and the policing of masculinities in a single sex school. *Gender and Education*, 18 (1), 17-33.
- MARTÍNEZ, V. (2003). Políticas para la diversidad: hospitalidad contra extranjería. *Convergencia. Revista de Estudios sociales*, 10 (33), 19-44.
- MIDDLEMISS, W. (2005). Prevention and Intervention: Using Resiliency-Based Multi-Setting Approaches and a Process-Oriented. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 22 (1), 85-103.
- MUÑOZ, P. (2005). Las mujeres en las músicas populares. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 12 (37), 361-374.
- NEVILLE, A. y HARRIS, T. (2005). Communicating to Develop White Racial Identity in an Interracial Communication Class. *Communication Education*, 54 (3), 223-242.
- PAECHTER, C. (2006). Reconceptualizing the gendered body: learning and constructing masculinities and femininities in school. *Gender and Education*, 18 (2), 121-135.
- PINEDA, S. (2002). La mujer indígena: ante la pobreza. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 9 (28), 251-266.
- QUINTERO, A.M. (2005). La mujer y sus derechos desde la función familiar. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 12 (38), 43-58.

- READON, B. (1985). *Sexism and the war system*. New York: Teachers College Press.
- ROCCA, K. (2004). College Student Attendance: Impact of Instructor Immediacy and Verbal Aggression. *Communication Education*, 53 (2), 185-195.
- RODDA, M. y BARTHOLOMEW, H. (2006). Invisible and special: young women's experiences as undergraduate mathematics students. *Gender and Education*, 18 (1), 35-50.
- RODRÍGUEZ, A. y DÍAZ, A. (2005). Género, cuestiones éticas y formación en valores. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 12 (37), 247-266.
- RODRÍGUEZ, S. (1978). Álbum *Mujeres*, del cantautor Silvio Rodríguez. Canción: "Mujeres".
- RUBIN, M.M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating agresion: a correlational study of the relationship between emotional intelligence and agresion in urban adolescents*. Tesis doctoral inédita. Immaculata College, Immaculata, PA, Estados Unidos.
- SAVE THE CHILDREN SUECIA (2002). *Niños con Discapacidad y abuso sexual, estudio exploratorio en Perú y Paraguay*. Lima. (Disponible en <http://www.scslat.org>).
- SAVE THE CHILDREN SUECIA (2003) *Los Derechos de los Niños con Discapacidad. Una Guía Práctica*. Lima. (Disponible en <http://www.scslat.org>).
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- SHUTTE, N.S.; MALOUFF, J.; BOBIK, C.; COSTON, T.; GREESON, C. y JEDLICKA, C. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141 (4), 523-536.
- UICN (Unión Mundial para la Conservación de la Naturaleza) (1998) *Cómo aplicar el enfoque de género en los programas de desarrollo rural*. En Varios Autores, *Género en los procesos de desarrollo*. Recopilación bibliográfica. Nicaragua: Enlace, Grupo interinstitucional Género y Agricultura.
- VAUGHAN, M. (2002). An Index for Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 197-201.
- VILLAR, L.M.; DE VICENTE, P. y ALEGRE, O.M. (2005). *Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles*. Madrid: Pirámide-Anaya.
- VLACHOVA, M. (2005). Women in an insecure world. *Peace, Economics and Development*, 2, 299-311.

ABSTRACT

Building a culture of peace entails shedding our fear of diversity and of the differences that it encompasses. If culture is seen as a way to achieve self-education and self-care, the diversity we address in this study is that related to social exclusion -women, immigrants and the disabled-. Progressively, each section will address a different area in the diversity of exclusion and its interactions. Through the voice of women, immigrants and the disabled, we argue that peace is indeed possible and that it can be achieved through education.

KEY WORDS: *Culture of Peace; Diversity; Gender; Disability; Immigration.*

RÉSUMÉ

Pour construire une culture de paix, il faut perdre la peur de la diversité et des différences. Culture équivaut à semer et à prendre soin de nous. Dans ce contexte, la diversité abordée dans cet étude est tout particulièrement celle qui a fait l'objet d'exclusion sociale (et qui touche femmes, immigrants, handicapés). Les chapitres successifs se penchent, de manière progressive, sur les différents volets de la diversité exclue et sur leurs interactions. Par le biais de la voix des femmes, des immigrants et des handicapés, nous postulons que la paix est possible, et qu'elle peut être atteinte grâce à l'éducation.

MOTS CLÉ: *Culture de paix; Diversité; Genre; Handicap; Immigration.*