



Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz

DOCTORADO INTERNACIONAL EN ESTUDIOS
DE PAZ, CONFLICTOS Y DESARROLLO



TESIS DOCTORAL

La Educación para la Paz desde la Filosofía para hacer las Paces: El Enfoque REM (Reconstructivo- Empoderador)

Estudiante: Sofía Herrero Rico

Director/a: Dr. Vicent Martínez Guzmán

Dra. Sonia París Albert

Castellón, septiembre de 2012



Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz

La educación
es el arma más poderosa
que puedes usar
para cambiar el mundo.

Nelson Mandela

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera dar mi más sincero agradecimiento a los directores de esta Tesis Doctoral, el Dr. Vicent Martínez Guzmán y la Dra. Sonia París Albert por el tiempo dedicado en la supervisión y su dedicación desinteresada en todo el proceso de revisión. Su sabiduría, consejos, larga trayectoria académica y experiencia han sido de gran ayuda y apoyo para la elaboración de esta investigación.

En segundo lugar, merece un agradecimiento muy especial Oscar Ortiz Bolado, mi pareja, marido y compañero inseparable de aventuras, sueños y retos. Persona pacífica que ha sabido en todo momento y, de manera incondicional, cuidarme, quererme, apoyarme, y tener el cariño y la paciencia suficiente para, en muchas ocasiones, interponer mis planes y desafíos a sus propios anhelos.

Seguidamente, le doy gracias a mi gran familia por sentirse orgullosa de mis logros conseguidos, a mis primas, primos, tías, tíos, cuñados, cuñada y a aquellos que fallecieron en el camino, mis abuelos, mi tío Vicente al que apenas conocí y mi “Tete” al que acompañé al morir. A mi suegro, Luis, un ejemplo de educador para la paz y a mi suegra, Mila, que aunque en su enfermedad y ausencia siempre me dedica una sonrisa y una mirada afectiva. A mi madre, María, por su dinamismo y lucha, su tesón por cuidarnos y educarnos de la mejor manera que sabía y apoyarnos en todo momento. A mi padre, Manuel, por su trabajo duro y constante a lo largo de toda su vida para poder darnos lo mejor que podía, educación y una vida digna. A mi hermana mayor, Silvia, por su cuidado desde pequeña, su apoyo y preocupación en todos mis proyectos, a quien le debo la frase de apertura de esta Tesis Doctoral.

A mi hermana Sonia, por su bondad, su alegría, su energía y respaldo desde que era niña. Y a mi hermano, Oscar, a quien me unen muchos momentos felices de nuestra infancia y adolescencia que siempre nos seguirán uniendo. A mis tres hermanos les agradezco por hacerme tía, incluso madrina, de los sobrinos tan maravillosos que tengo; son nuestra nueva motivación y la alegría de vivir cada día: Fran, Marta, Daniela, Julia, Blanca y el pequeño bebé Oscar. Ojalá ellos puedan vivir un futuro más respetuoso y pacífico. A Mephisto, Rita y Pepa por su compañía y llenar el hogar de alegría.

Gracias, también, a mis amigas y amigos, de Vall d'Uixó, Almenara, Moncofa, Nules, Barcelona, Madrid, Zaragoza, Teruel, Londres y Castellón, especialmente a Reyes y Vanessa por su amistad, apoyo y por quererme tal cual soy; y a Dori «la americana» por su inestimable labor de revisión del texto en inglés requerido para la mención de Doctorado Internacional. También a mis amigas y compañeros del Doctorado, especialmente, a Gloria por su paz interior, su bondad y seguimiento a lo largo de toda la investigación. Asimismo, agradezco al personal del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP) por su apoyo personal y académico durante todo este tiempo. Finalmente, quisiera también agradecer a mis compañeras y compañeros de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz por su cariño, ánimos y apoyo constante a lo largo de todos estos años.

A todos y todas vosotros y vosotras, por hacer desde diversos lugares y de diferentes maneras, que este reto haya sido posible.

TABLA DE CONTENIDO

SUMMARY OF THE THESIS IN ENGLISH.....	1
INTRODUCTION	1
Justification and Scope of the Project.....	1
Personal Motivations	4
Working Hypotheses	6
Methodology.....	7
General and Specific Objectives.....	9
Structure of the Thesis	11
CONCLUSIONS.....	15
INTRODUCCIÓN GENERAL	29
CAPITULO 1. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: BREVE RECORRIDO HISTÓRICO.....	45
INTRODUCCIÓN.....	45
1.1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA NOVIOLENCIA Y LA CONTRIBUCIÓN PEDAGÓGICA	49
1.1.1. El legado de la Noviolencia	49
1.1.1.1. León Tolstoi (1828-1910).....	54
1.1.1.2. Rabindranath Tagore (1861-1910)	58
1.1.2. La Contribución Pedagógica Clásica	61
1.1.2.1. Juan Amós Comenio (1592-1670).....	61
1.1.2.2. Juan Jacobo Rousseau (1712-1778)	66
1.1.2.3. John Dewey (1859-1952)	70
1.1.2.4. María Montessori (1870-1940).....	76

1.2. MOVIMIENTOS U OLAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	88
1.2.1. La Escuela Nueva: Movimiento de Renovación Pedagógica	89
1.2.1.1. La Sociedad de las Naciones (SN)	89
1.2.1.2. La Oficina Internacional de Educación (OIE).....	91
1.2.1.3. La Liga Internacional de Educación Nueva	92
1.2.2. El Nacimiento de la UNESCO	94
1.2.2.1. La ONU y la UNESCO	95
1.2.2.2. El Plan de las Escuelas Asociadas a la UNESCO	97
1.2.3. La Noviolencia.....	98
1.2.3.1. Conceptualización: no violencia, no-violencia y noviolencia.....	99
1.2.3.2. Principios: satyagraha, ahimsa, resistencia pacífica o no-cooperación y desobediencia civil	101
1.2.3.3. Tradiciones de la Noviolencia: Pacifista y Pragmática	105
1.2.3.4. Movimientos y grupos noviolentos: Cuáqueros, Comunidad del Arca, Luther King, DENYP, MOC	107
1.2.4. La Investigación para la Paz (IP)	109
1.2.4.1. Las Etapas de la Investigación para la Paz	111
1.3. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN ESPAÑA DURANTE EL S.XX....	120
1.3.1. La Educación para la Paz en la Primera Mitad del S.XX.....	120
1.3.2. La Educación para la Paz en la segunda mitad del S.XX	122
1.4. RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL S.XXI.....	131
1.4.1. El aprendizaje de la transformación pacífica de conflictos desde nuestras experiencias personales y cotidianidad	135
1.4.2. El aprendizaje de la convivencia o coexistencia pacífica entre las distintas gentes, religiones y culturas	139

RECAPITULACIÓN	147
CAPÍTULO 2. CONCEPTOS, REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA DESARROLLAR UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ	153
INTRODUCCIÓN	153
2.1. EL CONCEPTO DE PAZ: UN ANÁLISIS DESDE LA FILOSOFÍA PARA LA PAZ.....	158
2.1.1. El Giro Epistemológico base de la Filosofía para hacer las Paces.....	163
2.1.2. Reflexiones sobre Paz y Violencia	169
2.1.2.1. Paz y maneras de hacer las paces: muchas paces (<i>many peaces</i>).....	170
2.1.2.2. Sobre la naturaleza humana: ¿Somos violentos o pacíficos?	189
2.1.2.3. Sobre la Violencia	196
2.1.3. La Paz Imperfecta.....	205
2.2. EL CONCEPTO DE CONFLICTO Y SUS APORTACIONES A LA EDUCACIÓN	210
2.2.1. El Conflicto como Positivo incluso Creativo	219
2.2.2. La Relación entre Conflicto y Cooperación	222
2.2.3. La Enseñanza del Conflicto como un Proceso Transformador	224
2.3. ALGUNOS ENFOQUES, TEORIAS O PROPUESTAS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ	234
2.3.1. El Enfoque Socio-Crítico.....	236
2.3.2. El Modelo Ecológico-Comunicativo	250
2.3.3. El Enfoque Socio-Afectivo.....	259
RECAPITULACIÓN	267

CAPÍTULO 3. EL ENFOQUE REM (RECONSTRUCTIVO-EMPODERADOR)	
DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ INTERPRETADO DESDE EL PARADIGMA	
DIALÓGICO-PARTICIPATIVO.....	273
INTRODUCCIÓN.....	273
3.1. EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE EL	
ENFOQUE REM.....	281
3.1.1. La Filosofía para hacer las Paces base del enfoque REM.....	283
3.1.1.1. El imaginario de la Paz.....	284
3.1.1.2. Hacer las paces desde nuestras experiencias personales y cotidianidad:	
competencia y responsabilidad.....	290
3.1.1.3. La Importancia del Reconocimiento en la Educación para la Paz	294
<i>3.1.1.3.1. Formas de reconocimiento.....</i>	<i>295</i>
3.1.1.4. La Necesidad de Empoderamiento o Potenciación de nuestras	
Capacidades.....	299
3.1.1.5. El cambio de Actitudes y Percepciones.....	302
3.1.1.6. La Comunicación para la Paz	305
<i>3.1.1.6.1. La interpelación mutua: Pedirnos cuentas por lo que hacemos,</i>	
<i>decimos y callamos.....</i>	<i>310</i>
<i>3.1.1.6.2. La educación de la asertividad.....</i>	<i>313</i>
3.1.1.7. El Cuidado como valor humano	316
<i>3.1.1.7.1. La ética del cuidado: una coeducación sentimental</i>	<i>317</i>
<i>3.1.1.7.2. El cuidado a través de la práctica y pensamiento maternal</i>	<i>323</i>
3.1.1.8. La Transformación Pacífica de Conflictos	327
<i>3.1.1.8.1. El papel de las emociones y los sentimientos positivos.....</i>	<i>329</i>

3.1.1.8.2. <i>El Uso de la Imaginación, la Fantasía, la Utopía y la Creatividad para Hacer Las Paces</i>	334
3.2. LA FORMA O METODOLOGIA DEL ENFOQUE REM DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ	339
3.2.1. La Metodología de Deconstrucción-Reconstrucción	340
3.2.1.1. La Deconstrucción de la Cultura de la Guerra y la Violencia	345
3.2.1.2. La Deconstrucción de la Educación Tradicional interpretada desde el paradigma narrativo-contemplativo.....	350
3.2.1.2.1 <i>La Deconstrucción de la Educación en el Contexto Escolar</i>	350
3.2.1.2.2. <i>La Deconstrucción de la Educación en el Contexto Familiar</i>	360
3.2.1.3. La Reconstrucción de la Educación para Hacer las Paces desde el enfoque REM enmarcado en el paradigma dialógico-participativo	368
3.2.1.3.1. <i>Enfoque democrático, participativo-dialógico y transformador.</i> ..	370
3.2.1.3.2. <i>Educación igualitaria, inclusiva y cooperativa</i>	372
3.2.1.3.3. <i>Currículo descentralizado, flexible, coeducativo y respetuoso con la diversidad</i>	377
3.2.2. La metodología del enfoque REM adaptada al EEES	380
3.3. CONDICIONES CONTEXTUALES DEL ENFOQUE REM DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ	386
3.3.1. Contextos formales, no formales e informales	387
3.3.2. Carácter Intercultural e Interreligioso	389
3.3.3. Ambiente participativo e interactivo (Contextos 2.0)	404
3.3.4. La Cultura de Paz	406
RECAPITULACIÓN	413

CAPITULO 4. EL MÁSTER UNIVERSITARIO INTERNACIONAL EN ESTUDIOS DE PAZ, CONFLICTOS Y DESARROLLO COMO EJEMPLO PRÁCTICO DEL ENFOQUE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ RECONSTRUCTIVO-EMPODERADOR (REM)	419
INTRODUCCION	419
4.1. LA CONCEPCIÓN DEL MÁSTER BASADA EN LA FILOSOFIA PARA HACER LAS PACES: EL GIRO EPISTEMOLÓGICO	423
4.1.1. Breve recorrido histórico del Máster	423
4.1.2. Estructura del Máster	428
4.2. EL CONTENIDO DEL MÁSTER.....	434
4.2.1. La Filosofía para hacer las Paces.	436
4.2.1.2. Hacer las paces desde las experiencias cotidianas: reconocimiento, empoderamiento, competencia y responsabilidad	440
4.2.1.3. La Comunicación para la Paz	442
4.2.1.4. Género y Ética del Cuidado: Coeducación Sentimental.....	443
4.2.1.5. La Transformación Pacífica de Conflictos	445
4.3. LA FORMA O METODOLOGIA DEL MASTER	455
4.3.1. Deconstrucción de la Educación Tradicional narrativo-contemplativa	456
4.3.2. Reconstrucción del enfoque REM dialógico-participativo	458
4.3.2.1. Enfoque dialógico-participativo, democrático y transformador.....	462
4.3.2.2. Educación igualitaria, inclusiva y cooperativa.....	465
4.3.2.3. Currículo descentralizado, flexible, coeducativo y respetuoso con la diversidad	468
4.4. EL CONTEXTO DEL MASTER.....	481
4.4.1. Contextos formales, no formales e informales	481

4.4.2. Contexto intercultural e interreligioso.....	484
4.4.3. Ambiente dialógico, participativo e interactivo (contextos 2.0).....	484
RECAPITULACIÓN	487
CONCLUSIONES	489
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	503
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	505

SUMMARY OF THE THESIS IN ENGLISH

INTRODUCTION

Justification and Scope of the Project

This research presents a reflection and analysis of Peace Education from the 'Reconstructive-Empowering' (REM) approach, a perspective which we have been developing at the UNESCO Chair of Philosophy for Peace of the Universitat Jaume I (hereinafter CUFP) and at the Interuniversity Institute for Social Development and Peace at the same University (hereinafter IUDESP) to which I belong. This education must be applicable in formal, non-formal and informal contexts and enable the transformation of everyday conflicts by peaceful means.

Currently, peace education has become a topic of discussion, research and important focus of pedagogues, professors, teachers, educators and, in general, of all those committed to education and to the bulwark of peace. In my opinion, this endeavor of educating for peace is due to, the culture of violence that unfortunately seems to be prevailing in our society, and its subsequent reproduction in education as a social subsystem. This violence can be observed and categorized as direct, structural and cultural or symbolic. We only have to listen to the radio, watch the news on television or online or just open a newspaper to perceive its impact. As a result, there has been much debate and many publications on this subject, which has raised my interest in researching this very important issue, not only in education but in all social and cultural spheres. In this sense, what has led me to the election of this topic is the confidence that Peace Education is a key element in the transformation of the present culture of violence, just mentioned, in cultures of peace. Moreover, our motivation for peace

education has very diverse grounds such as: personal, educational, social, political, cultural and ecological. Also, in the Spanish educational legislation, the LODE¹ and the LOGSE², and education laws, Law 27/2005³ and the LOE⁴ peace education has become a legal requirement.

Throughout history, and, as we shall review in later sections, education has often aimed at achieving peace. Important pedagogues, teachers and philosophers have proposed, in their early investigations actions and theories to achieve a more peaceful reality. Nevertheless, based on my own interpretation, it seems that all of these efforts to establish Peace Education were lost within the educational utopianism of the time and were not applied to the educational reality with the effort that was required. At present, Peace Education cannot be considered as a luxury or a utopia, but, as paraphrasing Hicks it 'has become a necessity'. If we want to transform the culture of violence that permeates into a culture of peace we have to join forces as the foundations on which education rests and its entire structure are innately peaceful, consequently leading to educating humans in responsibility for mutual understanding, justice and peace.

In this sense, we know that human relationships are complex, human beings can be violent, they can hate, marginalize, exclude or even kill, but we also know and feel that we, as humans can and are able to love, care, accept, respect, join together and help one another. Human kind, as Kant said, is characterized by an "unsocial sociability", we need others, but others also bother us; and from this clash conflicts arise which are inherent in everyday human relations (Martínez Guzmán, 2001; 2009; 2010).

1 Law 8/1985 of July 3, on the Right to Education

2 Law 1/1990 of October 3, on General Organization of the Educational System

3 Law 27/2005 of November 30, on Promotion of Education and the Culture of Peace

4 Organic Law 2/ 2006 of May 3 on Education

Thus, we can see that we have many possibilities and competences to perform any type of the above mentioned behaviors, and the action of responding in one way or another will depend, largely, on the education we receive, thereby, defining the importance of educating for peace.

Furthermore, the education system is being affected by the current socio-political processes such as globalization, preventive war, terrorism, fundamentalism, unilateralism, manipulation of information and lies, both in its educational policy and in its educational and organizational dimension (Jares, 2005). It is our task, therefore, to analyze these processes, understand them, and then give an educational response based on the values of justice, respect, nonviolence and a peace culture. We are facing new challenges and social demands that, once more, require a response from the educational system. In this sense, the Peace Education, which we will develop will be related to the deconstruction of injustice, violence, discrimination and exclusion produced by the structures and institutionalized forms of human relations that violate the rights and recognition of much of humanity and that benefit only a few. This deconstruction will be accompanied by the reconstruction of viable peaceful alternatives. If we know we can make peace, we have no excuses (Ridao, 2004), but we have responsibility; and education has to remind us to assume this responsibility. In this sense, we could say, as based on the work of Gandhi that "the difference between what we do and what we would be capable of doing would suffice to solve most of the world's problems".

Personal Motivations

My official name is Sofía, Sophia the one I have acquired, I am from a town of Castellón, La Vall d'Uixó, Valencian, Spanish, cosmopolitan, woman, and belonging to a large and close family of four children, two sisters and one brother. I am a pedagogue, researcher and peace worker, married to a wonderful husband, and I am feisty, sentimental, committed, sociable, responsible, emotional, aggressive, respectful, empathetic, critical, rebellious, caring, funny, creative, practical, imaginative...

Besides my name, I feel that the above lines define me and give me my identity at this time and under these circumstances. This is, therefore, the starting point of the research that will take place, from the integration of my personal, professional and academic dimensions. Thus, all these adjectives which I feel identified with have influenced me and continue encouraging me and enhancing my interest in education for peace. This is because the "Reconstructive-Empowering" (REM) proposal that I am researching contains many aspects that are analogous to my identity. Such issues are the effort, the struggle, the will, the commitment, the responsibility, the recognition, the aggressiveness (understood as energy, as pacifist empowerment for action) as well as feelings, emotions, criticism, rebellion, creativity and imagination, among others. In this sense, since I was a child I have realized that some people have a privileged position over others, and even though I come from a working class family (not from the elite), I have always considered myself to be in the group of the "privileged" because of having a large family who took care of me; I also have my basic needs satisfied, as well as have many opportunities for education and for the development of my potentials. Sadly, this opportunity is not offered to a large percentage of the world population despite of the sufficient resources available for everyone. Through my personal analyses of these

differences and injustices I have felt disappointed and indignant a, fact which has encouraged me to be an active, dynamic, feisty, rebellious, solidarity, supportive and cooperative person.

Therefore, since I was a teenager I have been committed to social issues and have put my faith in education as an indispensable tool for positive change, both personal and social. In this sense, I believe in the responsibility that, we, as the privileged have to those who are in situations that need special attention. Motivated with these notions, I worked as a volunteer for youth associations and for helped the sick who went to the Lourdes pilgrimage; also with children with special educational needs; for disabled people; I did internships with children with social difficulties and with children and youths with cerebral palsy; I lived in gypsy community working with a dysfunctional family as part of a solidarity project of the University Jaume I (UJI); I went on a trip to Peru with an NGO to collaborate in an educational project; I went to Algeria as part of a European project for women's empowerment. In sum, all of these initiatives and collaborations have influenced and motivated my interest in researching the topic of Peace Education.

Therefore, due to the above mentioned reasons combined with my academic background, a Bachelor of Science in Education and an International Master's Degree in Peace, Conflict and Development Studies, in addition to working at the UNESCO Chair of Philosophy for Peace at UJI, has inspired me to perform further research in the field of Peace Education with the hope of contributing to the creation of a more gentle, respectful and humane world.

Working Hypotheses

After studying the International Master's Degree in Peace, Conflict and Development studies I have learned about the different types of violence proposed by Galtung (direct, structural and cultural or symbolic). I realized that the educational system, as a social subsystem, reproduces all of these types of violence(s). Thus, traditional education which I interpret from the narrative-contemplative paradigm, rather than centering on the development of human capabilities through comprehensive education, focuses, mainly, on technical and cognitive aspects, leaving aside sentimental learning and the managing of emotions. This traditional education focuses more on the need of 'having' rather than on 'being', and is a *banking education* in the words of Freire. This inability to deal peacefully with feelings and emotions has driven us on many occasions to use violence to regulate our daily conflicts.

These questions led me to wonder if it would be possible to educate for peace in the culture of violence that we have established on so many levels. Thus, although there has been much debate on whether we are genetically violent or peaceful, especially as considered in the conclusions of the Seville Statement, I became aware that we are not biologically predetermined to be violent, and thus, peace is a possibility, an option that we can learn, choose and implement. Thus, in response to the observed problems this research considers that we are all able to make peace and, therefore, are responsible for creating certain behaviors rather than others. Therefore, peace education should enable us to recognize otherness and to creatively look for peaceful alternatives to conflict transformation.

In this framework, the working hypothesis of this research is to propose a Peace Education able to reconstruct the powers we have as human beings to make peace, and

therefore transform our conflicts by peaceful means. The Peace Education proposed is interpreted from the "Reconstructive-Empowering" (REM) approach and under the dialogical-participative paradigm, which seeks the deconstruction of the three types of violence and the reconstruction of our potential or "powers" to make peace from our daily experiences. So, Peace Education is for people like us, because we assume that we are all responsible for peace; even Kant said that peace was for a "city of devils." Therefore, this education has to teach us how to make peace with each other and between us and nature. In this sense, making peace is understood as a learning process. We know we are capable of doing so; however, we have to learn it.

I will conclude this section by saying that the working hypothesis that I will maintain throughout the development of this Doctoral Dissertation is the possibility to educate for peace from our personal and everyday experiences using our capabilities, competences, responsibility and will. The central concepts of my proposal will be *performativity*, recognition, communication, mutual interpellation, care ethics, empowerment and peaceful conflict transformation. Through our *performative* or participative attitude, to be developed in later chapters, we are able to implement another reality more just and peaceful for all human beings. This educational proposal will take as a starting point and framework the *Philosophy for Making Peace(s)* from the research we have been and continue doing in the CUFP and IUDESP at the Universitat Jaume I of Castellón.

Methodology

The methodology of this research is qualitative based on participant observation and induction-deduction processes (Taylor & Bogdan, 1987: 17). We could also consider it

critical and purposeful, as it not only grounded from a critical perspective that deconstructs existing violence in the educational system, but proposes a new educational approach focused on the reconstruction of human competences to make peace.

From my own interpretation I consider that this methodology comes from a postmodern worldview as it arises largely from the disappointment of traditional education based on the ideas of modernity. It takes as a conceptual framework the philosophy of making peace(s) by Martinez Guzman (2001; 2009) and the epistemological shift which part from it. This epistemological shift is based on the change of the objective attitude to the intersubjective one which implies as well *performativity* or active participation. That is, there are no pure facts, but we build our reality performing, acting, making and doing from our own responsibility and desire.

It is also a transrational methodology because includes in its objectives aspects of transformation from a holistic point of view which consider transformation of oneself, of others, of social structures in general, of Nature and of the Cosmos as well.

Lastly, the methodology used in the REM approach of Peace Education is focused on deconstruction-reconstruction, that, arises from the deconstruction of what we have learned incorrectly, or have stopped learning in education throughout history. In short, it aims to deconstruct the various forms of violence to rebuild a new educational proposal which can teach us how to make peace from our everyday lives and personal experiences. The Peace Education we propose does not come from nowhere, nor is it a magical proposal or a utopian ideal, nor is it presented as a pedagogical fashion, but has to be unlearned and learned, deconstructed and reconstructed continuously, with effort, sometimes even with pain and/or suffering, but also with respect, love and pursuit of justice through peaceful alternatives. Beyond the educational utopianism of the past,

with the methodology of deconstruction-reconstruction I propose, in the framework of the epistemological shift, we rescue the idea that those who are pacifist are realistic and practical.

All in all, this education of which we are speaking would have to provide the tools, attitudes and values to make peace through dialogue, recognition, empowerment or enhancement of our capabilities. It has to allow us the peaceful transformation of conflicts being able to change our wrong feelings, attitudes and/or perceptions. The use of imagination, fantasy and creativity will be a key point in the process of making peace(s).

General and Specific Objectives

Throughout this Doctoral dissertation I propose achieving the following objectives:

Firstly, as a general goal, I intend:

- Fostering a Peace Education proposal from the "Reconstructive-Empowering" (REM) approach which will allow us to rebuild our capabilities and competences, we have as human beings, to make peace and to transform conflicts by peaceful means.

Secondly, as specific objectives, I would like to propose the following:

- Highlight the value of recognizing all human beings as valid interlocutors. We all have the power to express and expose our own opinions and beliefs. Also, we are capable and competent to make peace. Through the recognition and mutual interpellation we can reach agreements.
- Emphasize empowerment and responsibility. That is, in enhancing our capacity to make peace, because as I have already said, we know we can do it. However,

we must learn it. If we know we can do it, we have no excuse, but we have responsibility and commitment.

- Encourage dialogue, communication and mutual interpellation as a favorable environment for the development of a new approach to Peace Education. People are responsible for what they do; say, even when silent; and we can always demand accountability for the reasons we behave in one way and in another. It should be noted that violent human behaviors are not biologically inevitable or a genetic inheritance, but are socially learned and, therefore, changeable and improvable.
- Incorporate a gender perspective through the ethics of care, but not as an exclusively issue of gender, but as a human value to retrieve. A sentimental coeducation for all is proposed.
- Promote peaceful conflict transformation as the most appropriate methodology in order to address and regulate them; and for building cultures of peaces. In this sense, the peaceful managing of emotions, attitudes and perceptions is proposed so as to facilitate reconciliation between the parties.
- Emphasize the need to generate positive feelings. That is, to transform negative feelings such as hatred, anger, contempt or resentment in positive sentiments favorable to the development of empathy, respect, trust and security.
- Foment peaceful alternatives of action and behavior against those that promote the culture of violence, exclusion and destruction in which we find ourselves. Thus, it raises other possible logic that allows us to achieve a more peaceful coexistence among humans. In this sense, coexistence is another indispensable pillar for Peace Education.

- Develop the research using a methodology of "Deconstruction-Reconstruction".
As mentioned above, we have to unlearn what we have improperly learned or stopped learning to rebuild a new educational approach which can further peace within its structures, curriculum, values and practices.
- Provide another tool for building a culture of peace in which education is the most important key.

Structure of the Thesis

The structure and development of this thesis will be divided into the following sections:

- Introduction
- Chapter I: Peace Education: a brief historical review
- Chapter II: Concepts, ideas and proposals to develop Peace Education.
- Chapter III: The REM "Reconstructive-Empowering" approach of Peace Education interpreted from the dialogical-participative paradigm.
- Chapter IV: The International Master's degree in Peace, Conflict and Development Studies as a practical example of the REM approach.
- Conclusions
- Further research lines
- Bibliography

In the first chapter, I will conduct a brief review of the Peace Education framework through History. This analysis will be addressed from nonviolence and from some pedagogical trends; this is intended to collect the legacy of Peace Education from remote time. I will also address this review from the new discipline, Peace Research. At the same time, we will see how education has evolved depending on social needs for achieving peace. In this evolution, we will move forward from the negative conception of peace to a positive conception. This idea allows us to draw important considerations

in the Peace Education that I will then propose. Also, from the perspective of the CUFPP a special consideration in this Peace Education will be the conceptualization of conflict as positive, or even creative.

We will also include in this first chapter the phases of the evolution of Peace Education, from educational reform movements such as the New School, to the new discipline called Peace Research.

Finally, I will conduct a revision of the history of Peace Education in Spain in the twentieth century in order to define the challenges we have to face at the beginning of the XXI century. With this review we will see the background and the historical legacy of Peace Education to be able to place ourselves in the state of the art of this subject today.

The second chapter of this Doctoral dissertation will be devoted especially to the concepts, terms, elements and approaches required to develop a Peace Education. We will review the definition of the terms peace, violence, conflict and ways to make peace(s) which we take as a starting point in the framework of the REM approach of Peace Education that interests us. Moreover, I will present three other Peace Education approaches which, from my point of view, are benchmarks in the issue that concerns us and have inspired me in my own research. These approaches are the Socio-critical, the Eco-communicative and the Socio-affective.

In the third chapter, I will discuss the proposal of Peace Education from the REM approach, the most important chapter in this research that I have been conducting within the CUFPP and IUDESP. The basic elements of this proposal are: recognition, the need for empowerment, fostering peaceful dialogue and communicative action, the

responsibility for what we do, say or when we are silent; and the importance of changing our feelings, attitudes and perceptions in order to make peace by the transformation of daily conflict in learning opportunities.

Finally, the fourth chapter is devoted to the review of the International Master's degree in Peace, Conflict and Development Studies as a practical example of the Peace Education REM approach. Thus, we will see the philosophy behind it, the content, form or methodology and contextual conditions in order to verify if it meets the elements of the REM approach mentioned above.

Theoretical Framework and Literature Review

The theoretical framework of the entire investigation is based on the *philosophy of making peace(s)* by Martinez Guzman (2001, 2005, 2009, 2010) in the framework of the CUFPP. However, throughout the thesis different authors have also been used, as well as concepts, theories and proposals depending on the different topics that are included in each chapter. Likewise, the state of the art of Peace Education in general is revised. In this review we retrieve the background of Peace Education, from nonviolence, on the one hand, as in Tolstoy (1978) and Tagore (1933); and from classical pedagogy, on the other hand, using authors such as Comenius (1992), Rousseau (1975, 1982), Montessori (1928, 1949) and Dewey (1971, 1997). Also other research related to the phases of Peace Education, such as Jares (1999, 2004), Galtung (1985, 1993, 1995, 1998), Lopez Martínez (2000, 2006), Muñoz (2000a , 2000b, 2001, 2011), Melo de Almeida (2003; 2011) among others are included. Afterwards, the evolution of Peace Education in Spain is briefly discussed during the twentieth century from the hands of Poleo and Harris (2009, 2010). Finally, I include the challenges of

Peace Education in the XXI century, mostly using the work of Boulding (2000) and Rupensinghe (1999) in connection with the recognition of diversity; and of Lederach (1984, 1985, 1996, 2007), Paris Albert (2009, 2010) and others in the field of peaceful conflict transformation.

Meanwhile, for the conceptualization of the terms peace, violence, conflict, as well as to address the issue of the peaceful or violent human nature we refer to some scholars having to do with the field of the study and peace research, such as Galtung (1985, 1993; 1995, 1998), Adams (1992), Lorenz (1993), Webel (2001), Munoz (2000 a, 2000b, 2001, 2011), Barash (2009). Also, for the revision of some basic elements and various proposals of Peace Education I use Freire (1969, 1970, 1993, 1999, 2003, 2006), Rodríguez Rojo (1995, 1997, 2002), Jares (1999, 2004, 2005: 2006), Dios Diz (2009), Iglesias Diaz (2008), among others.

Moreover, to review, from the one hand, the contents of the REM approach of Peace Education I refer mostly to Martínez Guzmán (2001; 2005, 2009, 2010), Nos Aldás (2007, 2010a, 2010b), Comins Mingol (2009, 2010), Paris Albert (2009, 2010), Comins, Paris, Martinez (2011a, 2011b), Lederach (1984, 1985, 1996, 2007, 2010), Strawson (1995), Harris & Morrison (2003), Rodari (1976, 1995), Page (2008), Honneth (1996, 2008, 2011), Jalali (2001, 2009); Marina (2007, 2009, 2010). On the other hand, to address the Deconstruction-Reconstruction methodology, I refer to Habermas (1987, 1989), Bastida (1994, 2001), Fernandez Herrería (1994, 1999), Martin Gordillo (2010), among others.

In addition, we have also reviewed current research on the changes brought about by the adaptation to the European Higher Education Area (EHEA) such as Reyes García

(2007), Martín Pérez (2007), and Pérez Álvarez (2011). Finally, the topic of the contextual conditions of the REM approach is presented in which I use different authors such as the European Centre for Conflict Prevention (1999), Amar (2002) Iturrioz Leza (2002), Jacinto Arrazola (2002), Arigatou Foundation (2008), Dirnstorfer (2008), Giménez Moreno (2012).

To conclude this section, I may add that during the investigation I have used, in person, the bibliography, literature and electronic resources of four libraries, apart from virtually consulting other Internet resources: 1) University Jaume I of Castellón (UJI), Spain which includes a specific section on peace studies literature; 2) Bancaja International Centre for Peace and Development (CIBPD), Castellon (Spain); 3) *Centro Interdisciplinare de Scienze per la Pace* (CISP) of Pisa (Italy) while I was doing three months of research in the summer of 2010 as a requirement for the European Doctorate (International now under new legislation), and 4) *Centro de Estudos Sociais* (CES) belonging to Coimbra University (Portugal) in which I have recently conducted a research stay in April 2012 as a foreign guest researcher.

CONCLUSIONS

In this section, we discuss the general conclusions I have reached in the development of this Doctoral Thesis.

In the first chapter, I performed a brief historical revision of Peace Education. Here, we have analyzed its historical background from the legacy of nonviolence, reviewing early proposals such as Tolstoy (Western slope) and Tagore (Eastern tradition) and from the contribution of classical pedagogy. In this sense, a cursory review of the ideas and experiences of some pedagogues committed to the topic at hand has been carried out,

and which I have selected as a reference for my own positioning and understanding this is the case of Comenius, Rousseau, Dewey and Montessori. Both disciplines nonviolence and pedagogy, denote a clear antecedents in Peace Education. Their proposals were focused, first, on the denial of the use of violence to regulate conflicts; and, secondly, on the belief of the goodness of humans, if they are educated in a proper and peaceful way, and in the liberty of individuals, in self discovery, but immersed in a world conception. Specifically, human beings live in a world which is their responsibility and concern even if they are not faced with problems. We have already seen in this era the promotion of the idea of peace as the responsibility of everyone: we cannot be passive to violence and the suffering of others, even far away from us. The importance of human responsibility is therefore justified as an essential indicator to make peace and create certain types of behaviors and not others. The importance of the capacity for indignation is also highlighted. These ideas, responsibility and indignation, are cornerstones of the REM Peace Education approach.

From my own interpretation, I understand that this historical background discussed above favored the effort to include peace in education as a regulative ideal. However, it should be noted that such records show a clear educational utopianism, placing education as the savior of all the world's problems.

Another important point in the development of the first chapter has been a chronological study of the evolution of the phases involved in the studies of Peace Education, from the New School through Nonviolence, the appearance of UNESCO and Peace Research in the 50s. Especially, the evolution from a negative concept of peace to a positive one; highlighting Galtung's contribution as a qualitative leap in this research, promoting a change in the objectives to be achieved through Peace Studies and Peace Education.

Thus, in the first wave of Peace Education we draw attention to the pedagogical reform movements such as the New School, which was a revolutionary movement in Peace Education including innovative research about peace in the educational field.

As a second wave, I presented the studies and initiatives of Nonviolence Theory, as the main reference, Gandhi, who fomented nonviolence as an instrument to create a culture of peace and break the inequalities and injustices of the caste society in which he grew up. The most important concepts of his nonviolence theory to fight injustice and marginalization are love, truth, nonviolence, the principle of non-cooperation and civil disobedience.

The third wave of peace studies would be the contribution of UNESCO with endless initiatives to encourage and promote peace in education internationally, and thus in global society.

In the 50s the fourth wave appears as Peace Research. Since this time, our aim is no longer to just avoid war, but we will take a step further in having the goal of meeting the basic needs of all human beings, reducing human suffering and creating cultures of peace through the training in peaceful conflict transformation.

Finally, as a fourth wave Peace Education has been included after 11S, 15M and 7J, due to the terrorist attacks that occurred internationally there is a greater need to educate in peace because of the connotations of the construction of the enemy (Ridao, 2004), as well as hatred and revenge that are included in the collective imagination of the West to East.

Therefore, this research about peace studies and violence traverse different phases, the first of negative peace, the second of positive peace, the third more focused on social movements and the fourth devoted to the creation of cultures of peace.

Taking into account the pedagogical utopianism which settled the postulates of the background of Peace Education, we analyzed the Peace Education today, seeing the importance of the positive conceptualization, even creative, of the term conflict in education. In this sense, Peace Education would imply a positive concept of peace and a creative perspective of conflict, which is not neutral with respect to values; and oriented to the transformation of violent structures, towards action and social change. A realistic and viable approach to Peace Education is proposed far from the utopian conception which the historical legacy of the history of Peace Education left. Peace Education must introduce real and peaceful alternatives for the transformation of everyday conflicts to new generations.

To conclude the first chapter, the legacy of the Peace Education in Spain is reviewed, with a brief analysis of the first half of the twentieth century and the second half to finish discussing the challenges Peace Education should face nowadays, at the beginning of the XXI century. In this analysis we see that after the terrorist events that occurred in the U.S. in 2001 (the tragic 11S) and Spain in 2004 (the 11M) and the brutality of them, it is necessary to join efforts for the promotion and implementation of Peace Education internationally: Education which will contribute to creating the culture of peace.

The importance and necessity of educating for peace is not only educational but also socio-cultural in order to end the cycle of violence we has been institutionalized in all areas of society: education, politics, interpersonal relations, culture. Therefore, the educational challenges Peace Education is willing to face in the XXI century are the following: 1) the peaceful transformation of conflicts from our daily experiences; and 2) learning to live with the difference. We conclude, then, the first chapter by saying, in accordance to Hicks (1993) «Peace Education cannot be considered a luxury. It has

become a necessity». Educators have to face the challenge of contributing with efforts and pedagogical renovation so as to transform the culture of violence into cultures of peace. We know we can make peace and that we are responsible and competent to do so. We just have to learn how to do it.

Meanwhile, the second chapter delves into the theoretical and conceptual aspects that define the Peace Education proposal of the research group of the UNESCO Chair of Philosophy for Peace. To this end, we first thought about the concept of peace, not without also ignoring the reflections on violence. The Peace Education I propose is based on violence, in everyday human conflicts inherent in our behavior and interpersonal relations. However, we declare that violence is not biologically inevitable and that we can transform our conflicts by peaceful means through learning how to do it. We emphasize the concept of positive peace which enables us to peacefully regulate certain types of behaviors and not others. Peace is our responsibility as human beings. Through the study of conflicts, we also understand them positively, even creatively, but not forgetting that they also produce stress and suffering. Inherited from Kant, we learn that man is characterized by an "unsocial sociability", that is to say, we need one another and each other, but we also "bother each other". People collide; this shock can lead to the elimination and destruction of the other, but can also lead to mutual recognition as a means of peaceful conflict transformation. We declare, therefore, that we have alternatives to violence and destruction; therefore, we reiterate that we are competent and responsible to make peace.

Thus, throughout the second chapter transformation as the best way to address conflicts has been proposed from the interpretation of the UNESCO Chair of Philosophy for Peace, because it reflects the positive characteristic of conflict and is considered a

process of mutual cooperation between the involved parties. From here we extract the relationship between conflict and cooperation; all conflict involves cooperation, since it requires two or more opposing parties to the conflict as well as to regulate it. Thus, cooperation exists in the process of conflict regulation in the sense that people have to recognize, discuss, negotiate, and pact with the other party for positive transformation. The next section has been devoted to reflecting on the importance of educating in facing conflicts within the framework of Peace Education. In this sense, we have to learn that conflict is a daily event and not just interpret it from its negative and destructive connotations, but as a transformative process. If conflicts are regulated positively, they present opportunities for personal and social change.

Finally, the last important point of the second chapter has been a review of three approaches or models of Peace Education, which have an affinity with my research and thus, have inspired me and helped to solidify my own approach, and an issue to be developed in the next chapter. So, the first approach one we reviewed was the socio-critical approach by Freire, based on the pedagogy of the oppressed, of indignation and of hope which was focused on popular education. This pedagogy relies on the knowledge of historical context and of the socio-political reality of the moment in order for people to be able to recognize themselves as oppressed in this situation, to be indignant, made aware, say their word and organize the way to action by “transforming the situation through personal transformation”. The aim is be aware that there are alternatives to escape from oppression through a continuous process which uses criticism, questioning, creativity and intersubjective dialogue for the release of the most vulnerable and excluded. This is an outrage and awareness process for personal and social emancipation.

The second proposal that we have analyzed, with the help of Rodriguez Rojo, has been the Eco-participatory model from the Communicative-Action Theory. This model is opposed to the three major crises- the anthropological, the international and ecological - caused by their corresponding violence(s) or solipsisms that would be the lack of communication with oneself, with others and with nature. In this sense, this model aims at educating in this triple communication: with itself (psycho-pacifism), with others (socio-pacifism) and nature (eco-pacifism) the author calls this Edu-pacifism. Thus, through Edu-pacifism there would be training for harmony with oneself, with others and with the environment; and this harmony would lead to the positive regulation of conflict and peaceful coexistence.

Finally, we have reflected on a third approach, the Socio-Affective, mostly based on the research by the Galician Seminar for Peace Education, authors such as Jares, Dios Diz, Iglesias Diaz and other international authors such as Harris and Morrison. This approach is based on a concept of positive open and dynamic, peace. It came from a holistic and comprehensive perspective, from the intrapersonal to international. It also considers conflict as a daily event and intrinsic to relationships that is neither positive nor negative, depending on how we regulate it. What matters is turning conflict into opportunities for learning, because its transformation is dependant in most cases on our will, responsibility and creativity in seeking peaceful alternatives to overcome it. The methodology used in this approach is socio affective, which educates with facts and experiences. This is about making the social and cultural problems felt in the skin of learner's t in order for them to be able to put themselves in the others' shoes, as far as possible and, thus, be empowered to overcome these problematic situations. It is an experiential method which through simulation exercises, cooperative games, group dynamics and other empathic activities make the participants feel the hardship and

suffering, their own and others, to react and prepare for peaceful action. It requires indignation, motivation, and empowerment in order to positively change behaviors, ways of thinking, attitudes, emotions and beliefs. Thus, this Peace Education is a specific way to teach values such as justice, cooperation, solidarity, the development of personal autonomy, decision making, among others; values needed to create cultures of peace.

As we see, the three approaches coincide in some proposals, ideas and concepts; however, we could also analyze the idiosyncrasies and peculiarities of these three models, three different ways of educating for peace. This shows us again the plurality of ways we have to make peace, implementing different approaches or positions, but with a common interest; the training in the positive transformation of conflicts and in making peace with ourselves, with others, as well as with nature.

So far we have reviewed all of the aspects that we included in the introduction of this second chapter and have reached the objectives. As it can be seen, we deepen and advance the development of this Doctoral dissertation. Therefore, the next and third chapter, have been dedicated to the reflection on the proposed Peace Education from the REM approach "Reconstructive-empowering" under the CUFPP and IUDESP.

As we have seen humans can make peace in many different ways, we always have alternatives to violence. However, the power to make peace depends largely on commitment and human's will. Peace Education, therefore, is not just for heroes, or saints, but for everyone. Even Kant told us many years ago it was even up for a city of devils. In this regard, we understand the REM approach of Peace Education as the reconstruction of human competences, in the sense of abilities or powers, to make peace. We are competent to make peace from our everyday experiences and responsible for creating a type of behavior and relationships and not others.

Throughout the third chapter we have reviewed the content, form or methodology as well as the contextual conditions included in the REM approach of Peace Education in order to provide a better understanding of this educational proposal. As such, the research we have achieved thus far, has demonstrated several of the main objectives I have outlined in the introduction. I reiterate the close relationship of this approach with the *epistemological turn* based on the change from the objective or neutral attitude to one that is participative and committed to the values of recognition, empowerment, respect and peace.

In short, this chapter aims to complete the study that has been done in this REM approach, expanding its methodological aspect, through a study focused on the alternatives that people have in order to behave and act. It is therefore based on the deconstruction of what we have failed or badly learned in order to be able to positively reconstruct our human competences to make peace. This can be done through a teaching-learning approach based on peace, cooperation, solidarity, inclusion and interpellation, as well as using our responsibility, imagination and creativity to find and practice peaceful alternatives to transform our conflicts.

First, with regard to the content we have shown how the recognition of the other is one of the main features in order to make peace. Recognition understood as a step beyond tolerance; we recognize the others as valid interlocutors capable and competent to make peace; and through mutual interpellation and accountability for what we do, say or don't say we can reach agreements. Recognition would also focus on three perspectives or levels, the body's own recognition, recognition of rights within a legal community and the recognition of the different forms of lifestyles.

The second characteristic embodied in this REM approach would be the human empowerment to make peace. We interpret this concept as the enhancement of our capacity to make peace ones to others. We know we can achieve it; we have alternatives to violence and destruction. Thus, we are able to make peace; we just have to learn how to do it, and this REM approach encourages this learning. It should be noted at this point, as mentioned in previous chapters, that the most important aspect of the Peace Education REM approach is our awareness and empowerment to make peace from our personal and daily experiences.

Another elemental aspect related to Peace Education and peaceful conflict transformation, discussed throughout the chapter, would be the importance of changing our attitudes and perceptions. We propose to change our selfish ways for more just and equitable ones, recovering our capacity for indignation. In this sense, three manners which can facilitate the change in our perceptions, feelings and attitudes are proposed from the selfish pose to another more empathic, altruistic or solidarity stance. At the same time, these three perspectives can support the analysis of our conflicts. First, would be how I feel about what people do to me; second, how I feel to about what I do to others; and, third, how I feel about what a second person does to a third person. The Peace Education REM approach which I am researching includes these three perspectives.

Of course, peaceful communication is another key element in the Peace Education REM approach. We emphasize, here, the role of dialogue and mutual interpellation to make peace. We start from the performativity to propose a model that makes us responsible for what we say, do, and even for our silences. All our actions have an effect on others and we are responsible for them. Therefore, I should be caring, if I want to make peace.

From this sentence, the importance of the ethics of care in Peace Education is derived, which also integrates the REM approach.

Furthermore, we have discussed another of the objectives stated in the introduction, the methodology of peace education through *deconstruction-reconstruction*. Thus, to establish Peace Education from the REM approach it is necessary to first deconstruct traditional education, that is, the current education system filled of direct, structural and cultural violence, in order to redefine a Peace Education proposal based on the values of responsibility and commitment, deconstruction and criticism. In this deconstruction we have mentioned various authors such as Bastida, Jares, Fernandez Herrería, Lederach, Freire, who proposed a change in educational practices in order to create a real peace education. Education that would be based, according to these different proposals, in: unlearning war, education for coexistence, educate in positive peace through the elimination of structural violence, education in conflict transformation by peaceful means, and education in the hope of the human capacity to free ourselves from oppression and become active agents of peaceful social change and emancipation.

The importance of deconstructing social and family education, through politics, media, leisure spaces and the process of acculturation must also be incised; because too often education is camouflaged by different types of institutionalized violence which needs to be deconstructed for a true Peace Education. Once deconstructed what was improperly learned through traditional education at all levels will be rebuilt as a new education paradigm capable of establishing positive human relationships and will teach us to make peace. Additionally, the change from negative feelings to positive ones is transversely proposed. As human beings, our actions can be targeted by violence or peaceful alternatives. This will depend on the relationship and feelings we have towards others.

Therefore, the REM approach promotes, as explained above, the importance of changing violent, aggressive and destructive attitudes through respectful dialogue and recognition. The key is to generate positive feelings that allow us to transform hatred, anger and contempt for others. This perspective is important in order to transform our conflicts by peaceful means. We must be aware of our responsibility to try to investigate and understand the behaviors and attitudes of others. Here the importance of recognition and empathy comes into play once more.

To conclude this section, we propose (Jares, 2005: 242-3) the need of Peace Education to propose the hope and the utopias for psychological and social life, as food for the body. Positive hope, contrasted by ethical codes, based on principles of justice and respect for the dignity and equality of people. "Hope versus fear, hope versus disillusion will be necessary educational challenges to address our own lives and educational function." So we stressed also that this REM approach of Peace Education should be cultures of peace(s). Are these peaceful cultures which encourage and nurture by visions of how things should be, in a world where sharing and caring are part of the accepted forms of each life (Boulding, 2000: 29).

Therefore, through the REM approach of Peace Education we reflected on a new educational proposal under the dialogical-participative paradigm as an alternative to the traditional paradigm contemplative-narrative that has normally been introduced in education. Thus, this new educational approach considers the classroom as a community of communication, where all participants are considered valid interlocutors, and both teachers and students learn from the teaching-learning process. It aims to foster a critical and transformative education in a democratic and emancipator atmosphere, which aims

at an integral education “for all”; participants will become their own agents of change and development. It fosters, therefore, interculturality, recognition, inclusion, participation and cooperation. One of the most important points of this approach is to empower people to promote positive change, both personal and social.

This REM approach of Peace Education is applied in the International Master's Degree in Peace, Conflict and Development studies at the University Jaume I of Castellón (UJI), which is discussed in the last chapter.

Thus, in this fourth and final chapter of this research, I have reviewed the elements of the International Master’s degree in Peace, Conflict and Development Studies. Through this revision, I can confirm that the mentioned Master’s degree can be considered as a practical example of the REM approach of Peace Education that was proposed in the previous chapter. This approach is based on the philosophy of making peace(s) and under the participative-dialogical paradigm is embodied in a real and practical way to the International Master’s degree in Peace, Conflict and Development at UJI. Therefore, the "Reconstructive-Empowering" (REM) approach becomes a valuable proposal in Peace Education, and also is one of the most important and necessary aspects, although not sufficient, to contribute to the creation of cultures of peace(s), by human empowerment and mutual recognition, among others.

INTRODUCCIÓN GENERAL

Justificación y Delimitación del Tema

El tema que ocupa el desarrollo de esta investigación está dedicado a la reflexión y análisis de lo que sería una Educación para la Paz desde el enfoque REM «Reconstrutivo-Empoderador», perspectiva que venimos trabajando en la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universitat Jaume I (en adelante CUFP) y en el Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz de la misma Universidad (en adelante IUDESP) del que formo parte. Esta Educación ha de poder aplicarse tanto en contextos de educación formal, no formal como informal y posibilitar la transformación de los conflictos cotidianos por vías pacíficas.

Actualmente, educar para la paz se ha convertido en tema de discusión, investigación y centro de atención de importantes pedagogos, profesores, educadores, maestros y, en general, de todas aquellas personas comprometidas con la educación y con el baluarte⁵ de la paz. En mi opinión, este empeño de educar para la paz se debe, lamentablemente, a la cultura de la violencia que parece reinar en nuestra sociedad, y su consecuente reproducción en el ámbito educativo como subsistema social. Esta violencia la podemos observar en todas sus categorías, directa, estructural y cultural o simbólica. No tenemos más que escuchar la televisión, la radio, ver noticias en internet o abrir un periódico para percibirlo. Debido a ello, se ha generado un gran debate y una numerosa cantidad de publicaciones en torno a esta temática, suscitando en mí un especial interés para la elección de este tema de gran relevancia no sólo en la educación, sino en todas las esferas socio-culturales.

⁵ Baluarte significa según el diccionario de María Moliner (1994) lugar, persona o cosa que sirve para defender o hacer fuerte algo. En mi interpretación lo entiendo, en este caso, por la defensa de la paz, siguiendo el preámbulo de la Constitución de la UNESCO.

En este sentido, lo que me ha llevado a la elección de este tema es la confianza en que la Educación para la Paz será una de las claves fundamentales para la transformación de la actual cultura de la violencia, que acabo de mencionar, en culturas de paz. Asimismo afirmamos que el por qué de educar para la paz tiene razones de muy diversa índole: personales, pedagógicas, sociales, políticas, culturales y ecológicas. También, en la legislación educativa española, la LODE⁶ y la LOGSE⁷, y las leyes educativas, Ley 27/2005⁸ y la LOE⁹ educar para la paz se convierte en un imperativo legal.

A lo largo de la historia, y, como veremos en apartados posteriores, en muchas ocasiones la educación ha tenido como objetivo la consecución de la paz. Importantes pedagogos, maestros y filósofos apostaron ya en sus tempranas investigaciones por propuestas, acciones y teorías para la consecución de una realidad más pacífica. Pero, desde mi propia interpretación entiendo que todos estos esfuerzos por establecer una Educación para la Paz quedaron demasiado enmarcados dentro del utopismo pedagógico de aquellos tiempos y no fueron aplicados a la realidad educativa con el empeño que requería. En la actualidad, la Educación para la Paz no puede considerarse un lujo o una utopía, sino que, parafraseando a Hicks «se ha convertido en una necesidad». Si queremos transformar la cultura de la violencia que nos impregna en una cultura de paz, hemos de aunar esfuerzos porque las bases en la que se asienta la educación y toda su estructura sean en sí misma pacífica, y, consecuentemente, eduque a los seres humanos en la responsabilidad para el mutuo entendimiento, la justicia y la paz.

⁶ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

⁷ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

⁸ Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de Fomento de la Educación y la Cultura de la Paz.

⁹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En este sentido, sabemos que las relaciones humanas son complejas, los seres humanos podemos ser violentos, odiar, marginar, excluir e incluso matar, pero, también sabemos y sentimos que podemos y somos capaces de amar, querer, aceptar, respetar, integrar y ayudar. La especie humana, como decía Kant, se caracteriza por una «insociable sociabilidad», nos necesitamos los unos y las unas a los otros y las otras, pero, también nos estorbamos, nos molestamos, chocamos, y de este choque, surgen los conflictos, cotidianos e inherentes a las relaciones humanas (Martínez Guzmán, 2001; 2009; 2010). Así, vemos que tenemos muchas posibilidades y competencias para realizar cualquier tipo de los comportamientos arriba mencionados, y el que respondamos de una u otra forma dependerá en gran medida de la educación que recibamos. De aquí se desprende la importancia de Educar para la Paz.

Por su parte, el sistema educativo está siendo afectado por los procesos sociopolíticos actuales como son la globalización, la guerra preventiva, los terrorismos, los fundamentalismos, los unilateralismos, la manipulación de la información y la mentira, tanto en su dimensión de política educativa como en su dimensión didáctica y organizativa (Jares, 2005). Se trata pues de analizar estos procesos, comprenderlos, para luego dar una respuesta educativa desde los valores de justicia, respeto, no violencia y cultura de paz. Nos encontramos ante nuevos problemas y demandas sociales que exigen al sistema educativo dar respuesta una vez más. En este sentido, la Educación para la Paz con la que vamos a trabajar estará relacionada con la deconstrucción de las injusticias, violencias, discriminaciones y exclusiones producidas por las estructuras y las formas institucionalizadas de relacionarnos a muchos niveles, que violan los derechos y el reconocimiento de gran parte de la humanidad y benefician sólo a unos pocos. Esta deconstrucción irá acompañada de la reconstrucción de alternativas

pacíficas viables. Si sabemos que podemos hacer las Paces, no tenemos excusas (Ridaó, 2004), sino que tenemos responsabilidad, y la educación ha de hacerse cargo de recordarnos esta responsabilidad. En este sentido, se plantea la sentencia atribuida a Gandhi la cual dice: la diferencia entre lo que hacemos y lo que seríamos capaces de hacer bastaría para resolver la mayor parte de los problemas del mundo.

Motivaciones Personales

Mi nombre oficial es Sofía, el adquirido Sophia, soy de un pueblo de Castellón, La Vall d'Uixó, española, valenciana, cosmopolita, mujer, perteneciente a una familia muy unida de cuatro hermanos, pedagoga, trabajadora e investigadora para la paz, casada con una persona maravillosa, luchadora, sentimental, comprometida, sociable, responsable, emotiva, agresiva, respetuosa, empática, crítica, rebelde, solidaria, divertida, imaginativa...

Siento que las líneas anteriores me definen bien y me dan identidad en este momento y circunstancia. Este es, pues, el punto de partida de la investigación que llevaré a cabo, desde la integración de mis dimensiones personal, profesional y académica. Así, todos los adjetivos con los que me siento identificada han influenciado y seguirán motivando mi interés por la Educación para la Paz, ya que la propuesta desde el enfoque REM «Reconstructivo-Empoderador» que vengo investigando encierra en sí misma muchos aspectos análogos a mi propia identidad. Tales aspectos son el esfuerzo, la lucha, la voluntad, el compromiso, la responsabilidad, el reconocimiento, la agresividad entendida como energía, como empoderamiento¹⁰ pacifista para la acción, los

¹⁰El término *empoderador* lo tomamos del concepto anglosajón *empowerment*. Desde nuestra interpretación y remitiéndonos a distintas investigaciones (Lederach, 1996; Bush y Folger, 1996) vendría a ser la capacitación, la potenciación y/o la revalorización de nuestros «poderes» para hacer las paces. Indica que, como seres humanos, tenemos posibilidades para obrar pacíficamente. Otras nociones

sentimientos, las emociones, la crítica, la rebeldía, la creatividad y la imaginación, entre otros. En este sentido, desde pequeña me di cuenta de que algunas personas viven en una situación privilegiada con respecto a otras y, a pesar de que yo pertenecía a una familia de clase obrera trabajadora (es decir, que no era de la élite), me sentía en el grupo de los «privilegiados» por el hecho de tener una gran familia que me cuidaba, y tener mis necesidades básicas cubiertas, además de gozar de educación y oportunidades para el desarrollo de mis potencialidades. Hecho que no se da en un porcentaje demasiado elevado de la población mundial, habiendo recursos suficientes para todos.

A través de la crítica de estas diferencias e injusticias, se produjo en mi la desilusión e indignación suficientes para motivarme a ser una persona activa, dinámica, luchadora, rebelde, solidaria y cooperativa. Así, que fui desde niña comprometida con temas sociales y deposité mi confianza en la educación como una herramienta indispensable para producir cambios positivos, tanto personales como sociales. En este sentido, creía en la responsabilidad que tenemos aquellos que estamos en esta posición privilegiada con aquellas personas o situaciones que necesitan una atención específica de los demás. Por ello, fui voluntaria de asociaciones juveniles; voluntaria de apoyo a los enfermos que iban a Lourdes de peregrinación; voluntaria de apoyo a niños con necesidades educativas especiales; hice las prácticas con niños con dificultades sociales y con jóvenes de parálisis cerebral infantil; viví con una comunidad gitana colaborando con una familia desestructurada en el marco de un proyecto solidario de la Universidad Jaume I (UJI); viaje a Perú con una ONG para colaborar en un proyecto educativo, fui a

academicistas lo denominan apoderamiento, concepto que está registrado ya en los diccionarios de gramática española (Herrero Rico, 2008: 47).

Argelia como parte de un proyecto europeo de empoderamiento de mujeres. Iniciativas y colaboraciones, todas ellas, que han influenciado y motivado mi interés por investigar en el tema de la Educación para la Paz.

Por tanto, los motivos arriba mencionados junto con mi formación en licenciada en Ciencias de la Educación y Máster Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo, además de trabajar en la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la UJI, suscitaron en mí el querer profundizar en la Educación para la Paz con la esperanza de poder contribuir a la creación de un mundo más tierno, respetuoso, justo y humano.

Hipótesis de Trabajo

Tras estudiar el Máster Universitario Internacional en estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo y aprender los distintos tipos de violencia que plantea Galtung (directa, estructural y cultural), observé que el sistema educativo como subsistema social reproduce, asimismo, todas estas violencias. Así, la educación tradicional que interpreto desde el paradigma narrativo-contemplativo, más que preocuparse por el desarrollo de las capacidades de los seres humanos a través de una educación integral, se centra mayoritariamente en los aspectos técnicos y cognoscitivos, dejando de lado la parte sentimental y el aprendizaje del manejo de las emociones. Esta educación tradicional se centra más en el tener que en el ser, es una educación bancaria en palabras de Freire. Esta incapacidad para tratar con los sentimientos y emociones nos ha llevado en muchas ocasiones a usar la violencia para regular nuestros conflictos cotidianos.

Estas cuestiones me llevaron a preguntarme si sería posible educar para la paz en la cultura de violencia que hemos instaurado a muchos niveles. En este sentido, a pesar de que existe un gran debate entre la cuestión de si somos violentos o pacíficos

genéticamente, tomando como referencia las conclusiones del *Manifiesto de Sevilla* supe que no estamos predeterminados biológicamente para ser violentos, por lo que la paz es una posibilidad, una opción que podemos aprender, escoger e implementar. Entonces, para dar respuesta a la problemática observada, se plantea en esta investigación que todos somos capaces para hacer las paces y, por ende, responsables de crear un tipo de comportamientos y no otros. Por tanto, la educación debería capacitarnos para el reconocimiento de la alteridad y la búsqueda creativa de alternativas pacíficas de transformación de conflictos.

En este marco, la hipótesis de trabajo de esta investigación es proponer un enfoque de Educación para la Paz capaz de reconstruir las competencias que tenemos como seres humanos para hacer las paces, y, por consiguiente, transformar nuestros conflictos por medios pacíficos. La Educación para la Paz que propongo la interpretaré desde el enfoque REM «Reconstrutivo-Empoderador» y bajo el paradigma dialógico-participativo, el cual pretende la deconstrucción de los tres tipos de violencia y la reconstrucción de nuestras potencialidades o competencias (poderes) para hacer las paces desde nuestras experiencias cotidianas. Así, pues la Educación para la Paz es para gente como nosotros porque partimos de la premisa de que todos somos competentes para la Paz. Incluso Kant decía que la paz era hasta para «un pueblo de demonios». Por consiguiente, esta educación tiene que enseñarnos a hacer las paces los unos y las unas con los otros y las otras y entre nosotros y la naturaleza. En este sentido, hacer las paces es entendido como un aprendizaje. Sabemos que somos capaces de hacerlo, sin embargo, tenemos que aprenderlo.

Por tanto, la hipótesis de trabajo que voy a mantener a lo largo del desarrollo de esta Tesis Doctoral es la posibilidad de educar para la paz desde nuestras experiencias personales y cotidianas a partir de nuestras competencias, responsabilidad y voluntad.

Los conceptos centrales de mi propuesta serán la performatividad, el reconocimiento, la comunicación, la interpelación mutua, la ética del cuidado, el empoderamiento y la transformación pacífica de conflictos. A través de nuestra actitud performativa o participante, que desarrollaremos en capítulos posteriores, podemos performar¹¹ otra realidad más justa y pacífica para todos los seres humanos. Esta propuesta educativa tomará como punto de partida y marco de referencia la *Filosofía para hacer las Paces* de las investigaciones que hemos venido y seguimos realizando en la CUFP y en el IUDESP de la Universitat Jaume I de Castellón.

Metodología

La metodología de investigación es cualitativa basada en la observación participante y en procesos de inducción-deducción (Taylor & Bodgan, 1987: 17). Podríamos considerarla, asimismo, crítica y propositiva, ya que no solo parte de una perspectiva crítica que deconstruye las violencias existentes en el sistema educativo, sino que propone un nuevo enfoque educativo centrado en la reconstrucción de las competencias humanas para hacer las paces.

Desde mi propia interpretación considero que parte de una cosmovisión postmoderna, ya que surge en gran medida de la desilusión a la Educación tradicional basada en las ideas de la Modernidad. Toma como base conceptual la *Filosofía para hacer las Paces* de Martínez Guzmán (2001; 2009) y el giro epistemológico que en la misma se plantea.

¹¹ En este caso, hacemos uso del término «performar» en el sentido de realizar, construir, ejecutar o, incluso, configurar a partir del estudio que presentaré de la teoría de Austin.

Esta inversión epistemológica se basa en el cambio de la actitud objetiva a la intersubjetiva que a su vez implica la performatividad o participación activa. Es decir, no existen hechos puros sino que construimos nuestra realidad performando, haciendo desde nuestra propia responsabilidad y voluntad.

Asimismo, es una metodología transracional al plantearse en sus objetivos aspectos de transformación desde un punto de vista holístico, es decir, transformación de uno mismo, de los demás, de las estructuras sociales en general, así como de la propia Naturaleza y el Cosmos.

Finalmente, la metodología utilizada en el enfoque REM de Educación para la Paz está enfocada a la *Deconstrucción-Reconstrucción*. Es decir, se plantea la deconstrucción de lo que hemos aprendido mal, o hemos dejado de aprender en la educación a lo largo de la historia. En definitiva, pretende la deconstrucción de las distintas formas de violencia para reconstruir una nueva propuesta educativa capaz de enseñarnos a hacer las paces desde nuestra cotidianidad y experiencias personales. La Educación para la Paz que proponemos no surge de la nada, ni es una propuesta mágica o un ideal utópico, ni se plantea como una moda pedagógica, sino que se ha de desaprender-aprender, deconstruir y reconstruir continuamente, con esfuerzo, a veces, incluso con dolor y/o sufrimiento, pero, también con respeto, cariño y búsqueda de la justicia a través de alternativas pacíficas. Más allá del utopismo pedagógico de tiempos pasados, con la metodología de *Deconstrucción-Reconstrucción* que propongo y, en el marco del giro epistemológico, rescato la idea según la cual quienes somos pacifistas somos realistas y prácticos.

En definitiva, esta Educación de la que venimos hablando habría de proporcionarnos las herramientas, actitudes y valores para hacer las paces, a través del diálogo, el reconocimiento, el empoderamiento o la potenciación de nuestras capacidades; y la transformación de los conflictos cotidianos por medios pacíficos a través de la acción positiva de nuestros sentimientos, actitudes y/o percepciones. El uso de la imaginación, de la fantástica y de la creatividad será clave en el proceso de hacer las paces.

Objetivos Generales y Específicos

En el planteamiento de esta Tesis propongo la consecución de los siguientes objetivos:

En primer lugar, como objetivo general, pretendo:

- Elaborar una propuesta de Educación para la Paz desde el enfoque REM «Reconstructivo-Empoderador» capaz de reconstruir las competencias que tenemos como seres humanos para hacer las paces y transformar los conflictos por medios pacíficos.

En segundo lugar, como objetivos específicos, se proponen los siguientes:

- Resaltar el valor del reconocimiento de todos los seres humanos como interlocutores válidos. Todas las personas tenemos el poder de expresarnos y exponer nuestros propios planteamientos. Asimismo, somos capaces y competentes para hacer las paces. A través del reconocimiento y de la interpelación mutua podemos llegar a acuerdos.
- Poner el énfasis en el empoderamiento y la responsabilidad. Es decir, en la potenciación de nuestras capacidades para hacer las paces, porque, como ya he mencionado, sabemos que podemos hacerlo. Sin embargo, debemos aprenderlo.

Si sabemos que podemos hacerlo, no tenemos excusa, sino que tenemos responsabilidad y compromiso.

- Destacar el papel del diálogo, la comunicación y la interpelación mutua como el medio favorable para la elaboración de un nuevo enfoque de Educación para la Paz. Las personas somos responsables de aquello que hacemos, decimos, incluso callamos, y siempre podremos pedirnos cuentas de las razones por las que nos hacemos un tipo de comportamientos y no otros. Cabe señalar que los comportamientos humanos violentos no son una fatalidad biológica o herencia genética, sino que son aprendidos socialmente y, por lo tanto, modificables y mejorables.
- Incorporar la perspectiva de género a través de la ética del cuidado, pero, no como un valor exclusivamente de género sino como un valor humano a recuperar. Se plantea una coeducación-sentimental.
- Fomentar la transformación pacífica de los conflictos como la metodología más adecuada para abordarlos y regularlos, así como para contribuir a la construcción de culturas de paz. Se propone como meta el manejo de los sentimientos, actitudes y percepciones de tal modo que faciliten la reconciliación entre las partes.
- Subrayar la necesidad de generar sentimientos positivos. Es decir, transformar los sentimientos más negativos, tales como el odio, la ira, el desprecio o el rencor, en sentimientos positivos favorables al desarrollo de la empatía, la confianza y la seguridad.
- Hacer hincapié en las alternativas pacíficas de actuación que tenemos frente a aquellas que propician la cultura de la violencia, exclusión y destrucción en la que nos insertamos. De este modo, se plantean otras lógicas posibles que nos

permitan una convivencia más justa y pacífica entre los seres humanos. La convivencia será otro de los pilares indispensable en esta Educación para la Paz.

- Desarrollar el estudio mediante una metodología de «Deconstrucción-Reconstrucción». Como se ha dicho anteriormente, desaprenderemos lo que hemos aprendido mal o dejado de aprender para reconstruir una educación capaz de promover la paz en sus estructuras, currículo, valores y prácticas educativas.
- Aportar, en definitiva, otra herramienta más para la construcción de una cultura de paz en la que la educación sea su pilar más importante.

Estructura de la Tesis

La estructura y desarrollo de esta Tesis Doctoral quedaría dividida en los siguientes apartados:

- Introducción General.
- Capítulo I. La Educación para la Paz: breve recorrido histórico.
- Capítulo II. Conceptos, reflexiones y propuestas para desarrollar una Educación para la Paz.
- Capítulo III. El enfoque REM «Reconstructivo-Empoderador» de Educación para la Paz interpretado desde el paradigma dialógico-participativo.
- Capítulo IV. El Máster Universitario Internacional en estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo como ejemplo práctico del enfoque REM
- Conclusiones

En el primer capítulo realizaré un breve recorrido de los antecedentes de la Educación para la Paz en el devenir histórico. Este análisis lo abordaré desde las teorías de la noviolencia y desde algunas corrientes pedagógicas, ello con la finalidad de recopilar los antecedentes de la Educación para la Paz desde tiempo remotos. También se abordará esta revisión desde la nueva disciplina llamada la Investigación para la Paz.

Asimismo, veremos cómo la educación ha ido evolucionando según las necesidades sociales para la consecución de la paz. En esta evolución pasaremos de la acepción negativa de paz a un concepto positivo. Esta idea nos permitirá elaborar consideraciones importantes en la Educación para la Paz que plantearé a continuación. Desde la perspectiva de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz una consideración especial en la Educación para la Paz será la adjetivación del término conflicto como positivo, o, incluso, creativo. Estudiaremos también en este primer capítulo las etapas que ha atravesado la Educación para la Paz, desde los movimientos de renovación pedagógica, como la Escuela Nueva, hasta la nueva disciplina llamada la Investigación para la Paz. Finalmente, realizaré un recorrido de los antecedentes de la Educación para la Paz en España en el S.XX para delimitar los retos y desafíos con los que nos encontramos en el inicio del S.XXI. Con este repaso veremos los antecedentes y el legado histórico de la Educación para la Paz y podremos situarnos en el estado de la cuestión de esta temática en la actualidad.

El segundo capítulo de esta Tesis, estará dedicado, especialmente, a los conceptos, términos, elementos y enfoques requeridos para desarrollar una Educación para la Paz. Revisaremos la conceptualización del término paz, violencia, conflicto y maneras de hacer las paces que tomaremos como punto de partida en el marco de la propuesta de Educación para la Paz desde el enfoque REM que nos interesa. Asimismo, presentaré tres enfoques de Educación para la Paz que a mi modo de ver son referentes en el tema que nos ocupa los cuales me han inspirado en mi propia investigación. Estos enfoques son el Socio-Crítico, el Ecológico-Comunicativo y el Socio-Afectivo.

En el tercer capítulo, abordaré la propuesta de Educación para la Paz desde el enfoque REM, capítulo más importante en la investigación que vengo llevado a cabo en el marco de la CUFP y del IUDESP. Los elementos básicos del modelo que propongo serían tales como el reconocimiento, la necesidad de empoderamiento, el fomento del diálogo y la acción comunicativa, la responsabilidad de lo que hacemos, decimos o callamos, la ética del cuidado como valor humano y la importancia del cambio de sentimientos, actitudes y percepciones para hacer las Paces mediante la transformación pacífica de los conflictos cotidianos.

Finalmente, el cuarto capítulo estará dedicado a la revisión del Máster Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo como ejemplo práctico del mencionado enfoque REM. Así, veremos la filosofía que lo sustenta, los contenidos, la forma o metodología así como las condiciones contextuales en las que se enmarca para ver si responden a los presupuestos del enfoque REM.

Marco Teórico y Revisión Bibliográfica

El marco teórico de la investigación en su conjunto se fundamenta en los presupuestos de la Filosofía para hacer las Paces de Martínez Guzmán (2001; 2005; 2009; 2010) en el marco de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz. No obstante, a lo largo de la Tesis se va haciendo uso de diferentes autores, conceptos, teorías y propuestas dependiendo de las diferentes temáticas que se engloban en cada capítulo.

Asimismo, se revisa el estado de la cuestión de la Educación para la Paz en general. En esta revisión se recuperan los antecedentes de la Educación para la Paz, desde la noviolencia como Tolstoi (1978) y Tagore (1933), así como desde la pedagogía clásica sirviéndonos de autores como Comenio (1992), Rousseau (1975; 1982), Montessori

(1928; 1949) y Dewey (1971; 1997). También se incluyen otras investigaciones en el marco de las etapas de la Educación para la Paz, como Jares (1999; 2004), Galtung (1985; 1993; 1995; 1998), López Martínez (2000; 2006), Muñoz (2000; 2000b; 2001; 2011), Melo de Almeida (2003), entre otros. Seguidamente, se comenta someramente la evolución de la Educación para la Paz en España durante el S.XX de la mano de Poleo y Harris (2009; 2010). Finalmente, se incluyen los retos de la Educación para la Paz en el S.XXI sirviéndonos, mayoritariamente, de la obra de Boulding (2000) y Rupensinghe (1999) en el marco del reconocimiento de la diversidad; y de Lederach (1984; 1985; 1996; 2007), París Albert (2009; 2010) y otros en el ámbito de la transformación pacífica de conflictos.

Por su parte, para la conceptualización de los términos paz, violencia, conflictos, así como para abordar el tema de la naturaleza humana nos remitimos a referentes en el campo de los estudios e investigación para la paz, tales como Galtung (1985; 1993; 1995; 1998), Adams (1992), Lorenz (1993), Webel (2001), Muñoz (2000a; 2000b; 2001; 2011), Barash y Webel (2009). Asimismo, para la revisión de algunos elementos fundamentales y de distintas propuestas y modelos de Educación para la Paz nos servimos de Freire (1969; 1970; 1993; 1999; 2003; 2006), Rodríguez Rojo (1995; 1997; 2002), Jares (1999; 2004; 2005; 2006), Dios Diz (2009), Iglesias Calo (2008), entre otros.

Finalmente, por un lado, para la revisión de los contenidos del enfoque REM de Educación para la Paz me sirvo mayoritariamente de Martínez Guzmán (2001; 2005; 2009; 2010), Nos Aldás (2007; 2010a; 2010b), Comins Mingol (2009; 2010), París Albert (2009; 2010), Comins Mingol, París Albert, Martínez Guzmán (2011a; 2011b), Lederach (1984; 1985; 1996; 2007; 2010), Strawson (1995), Harris & Morrison (2003), Rodari (1976; 1995), Page (2008), Honneth (1996; 2008; 2011), Marina (2007; 2009;

2010). Por otro lado, para abordar la metodología de deconstrucción- reconstrucción me remito a Habermas (1987; 1989), Bastida (1994; 2001), Fernández Herrería (1994; 1999), Martín Gordillo (2010), entre otros. Asimismo, se han revisado investigaciones actuales sobre los cambios que ha supuesto la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tales como Reyes García (2007), Martín Pérez (2007), Pérez Álvarez (2011). En última instancia, se plantea la temática de las condiciones contextuales del enfoque REM para la que usamos referencias tales como *European Centre for Conflict Prevention* (1999), Amar (2002), Iturríoz Leza (2002), Jacinto Arrazola (2002), Arigatou Foundation (2008), Dirnstorfer (2008) y Giménez Moreno (2012), entre otros.

Cabe destacar, para concluir este apartado, que a lo largo de la investigación he podido hacer uso, presencialmente, de la bibliografía y recursos electrónicos de cuatro bibliotecas, además de poder consultar virtualmente otros recursos telemáticos. Estas bibliotecas han sido: 1) Centro Internacional Bancaja para la Paz y el Desarrollo (CIBPD) de Castellón, biblioteca privada que cuenta con una extensa colección de libros de paz; 2) Universidad Jaume I de Castellón (UJI), la cual incluye una sección específica de bibliografía en estudios de paz; 3) *Centro Interdisciplinare de Scienze per la Pace* (CISP) de Pisa (Italia) en la que estuve realizando tres meses de investigación en el verano de 2010 como requisito del Doctorado Europeo (ahora Internacional según la nueva legislación); y 4) *Centro de Estudos Sociais* (CES) perteneciente a la Universidad Coimbra (Portugal) en la que he realizado una estancia investigadora recientemente, en abril 2012, como investigadora invitada externa.

CAPITULO 1. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo del primer capítulo de esta investigación doctoral realizaré un breve recorrido histórico de los antecedentes de la Educación para la Paz siguiendo, principalmente, a Xesús R. Jares. En este sentido, podremos observar a lo largo de la exposición que ya desde tiempos remotos encontramos los primeros vestigios de la Educación para la Paz desde las corrientes de la no violencia y desde algunas aportaciones de la pedagogía clásica. Así, en el marco de la no violencia destacamos, por un lado, la labor de León Tolstoi en la vertiente occidental y, por otro lado, la de Rabindranah Tagore en la oriental por sus tempranas ideas en pro de la no violencia y la paz, y sus apreciables aplicaciones educativas. Por su parte, a través de la pedagogía clásica he seleccionado a cuatro pedagogos que son considerados referentes educativos en la esfera internacional, cuyas teorías y propuestas me han inspirado e influenciado de alguna manera en la elaboración del enfoque REM (Reconstrutivo-Empoderador) de Educación para la Paz que abordaré en el tercer capítulo de esta Tesis, y que defiendo en esta investigación. Estos pedagogos, por orden de cronología, son Comenio, Rousseau, Montessori y Dewey.

Asimismo, en el segundo apartado de este primer capítulo realizaré someramente un repaso a los movimientos u olas que ha ido atravesando la Educación para la Paz en el devenir histórico. Como primera etapa de esta temprana Educación para la Paz se cuenta con las aportaciones de los movimientos de renovación pedagógica tales como la

Escuela Nueva (EN), la Sociedad de las Naciones (SN), la Oficina Internacional de Educación (OIE) y la Liga Internacional de Educación Nueva, entre otros.

Las mencionadas iniciativas dieron los primeros pincelazos en el campo de la Educación para la Paz propiamente dicho. Por su parte, podemos considerar como segunda etapa de la Educación para la Paz el nacimiento de la UNESCO con la infinidad de propuestas que implementó en el campo de la Educación para la Paz desde una perspectiva de carácter más internacional. Sin embargo, será de nuevo la no violencia y todos los movimientos que surgen asociados a esta teoría político-educativa la que marcará la tercera ola de la Educación para la Paz. Finalmente, a partir de los años 50 aparece la nueva disciplina de la investigación para la paz (IP) que podemos considerar como el cuarto movimiento, el cual marcará un salto cualitativo y cuantitativo en la conceptualización de la Educación para la Paz desde un punto de vista científico, y no solamente teórico-reflexivo como se la consideraba en las etapas previas.

Este repaso a las distintas olas que ha atravesado la Educación para la Paz mostrará cómo la educación ha ido desarrollándose en gran medida y según las necesidades sociales de cada momento histórico hacia la consecución de la paz. Con el fin de alcanzar este propósito me he basado principalmente en la obra que nos ofrece Xesús R. Jares (1999)¹² sobre Educación para la Paz, tanto en su teoría como en su práctica. Cabe destacar la importancia de este libro en los estudios e investigación para la paz como un referente español para quienes se dedican a la pedagogía y a la enseñanza en general, y en definitiva, para toda persona interesada en educar para la paz. Es un libro pionero en

¹² Estas referencias corresponden a la segunda edición de la publicación a la que me remito en la mayor parte de la investigación porque está más actualizada. No obstante, la primera edición del libro fue editada en 1991.

España tanto por su temática como por la aplicación práctica de sus contenidos. Asimismo, he consultado la obra de Melo de Almeida (2003) quien realiza una clasificación también de las etapas de la educación para la paz (2003: 105-112).

En la evolución de este recorrido histórico de la Educación para la Paz vemos que desde tiempos remotos ha habido, en la mayoría de ocasiones, la intención de transmitir en la educación el valor de la paz. Entendemos que la paz que se propone es como ideal normativo y regulativo de nuestras relaciones interpersonales y vida social. En este punto añado que la Educación para la Paz se ha de pensar y llevar a la práctica desde nuestras experiencias personales y cotidianidad, de acuerdo con Vicent Martínez Guzmán (2001; 2010), punto clave en la propuesta de Educación para la Paz que nos ocupa. La importancia de la Educación para la Paz radica, pues, en poderla ejercitar desde nuestras capacidades y competencias humanas; tanto desde la educación formal, no formal como informal¹³.

Una vez concluida esta revisión cronológica pasaremos a analizar en el tercer apartado de este capítulo la Educación para la Paz en España, haciendo una clara división entre la primera y segunda mitad de S. XX. De este modo, veremos no sólo los antecedentes de la Educación para la Paz desde una visión internacional, sino que la contextualizaremos también desde la evolución española para que valoremos el legado histórico que ha producido nuestro propio país en materia de Educación para la Paz. Así, en la última parte del capítulo, veremos el estado de la cuestión de la Educación para la Paz en la actualidad, *Educación para la Paz que atraviesa tiempos difíciles*. Este es el título de

¹³ La educación formal es aquella de la que se ocupa la institución educativa, la no formal es el aprendizaje que se adquiere a través de otras instituciones como asociaciones educativas, juveniles, deportivas, sindicatos o las actividades extraescolares que, normalmente, tienen un carácter voluntario, y la educación informal es aquella que se produce por la interacción de la vida cotidiana, desde la familia, los medios de comunicación, la calle, el ocio, entre otros.

uno de los libros de Jares (2004) que he estudiado en esta investigación. Analizaremos, entonces, cómo está la situación de la Educación para la Paz a principios del siglo XXI para determinar cuáles son los nuevos retos y desafíos que cabría encarar. Según mi interpretación las dos grandes tareas a las que se enfrenta la Educación para la Paz en este principio de siglo son, por un lado, enseñar a convivir con la diferencia, reconocer al otro, a lo otro, a la otra, al distante, al semejante, al extraño; y, por otro lado, aprender a vivir con el conflicto, inherente y cotidiano a las relaciones humanas. La clave será transformarlo por medios pacíficos, convertirlo, en este sentido, en oportunidades de aprendizaje.

De este modo, con la revisión de todos estos antecedentes de la Educación para la Paz se demuestra, contrariando la opinión de algunos, que la Educación para la Paz tiene su historia, es decir, ha producido un determinado legado histórico. Por consiguiente, y en palabras de Jares, la Educación para la Paz *«ni es una “creación” de última hora, ni una moda pedagógica, ni la respuesta puntual a un problema determinado, por importante que este sea»* (Jares, 1999: 8).

Para concluir este primer capítulo solo cabe decir que al estudiar y repasar la evolución cronológica de la Educación para la Paz vemos qué se ha hecho hasta ahora y qué nos queda por hacer como educadores y/o trabajadores por la paz. Además, como se sabe, para comprender el presente y diseñar el futuro con mayor garantía, es necesario conocer el pasado.

1.1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA NOVIOLENCIA Y LA CONTRIBUCIÓN PEDAGÓGICA

Con relación a los antecedentes de la Educación para la Paz encontramos dos grandes corrientes que han influenciado en gran medida en su aparición (Jares, 1999). Por una parte, está el legado de la noviolencia¹⁴ y, por otra parte, la contribución pedagógica, más concretamente, en lo que refiere a los movimientos de renovación educativa. Pasemos, a continuación, a analizar ambas aportaciones.

1.1.1. El legado de la Noviolencia

La noviolencia proporciona a la Educación para la Paz sus primeras raíces. Este término usado en positivo significa, según Jares (1999), una acción activa y valerosa la cual pretende a través del esfuerzo y sacrificio propio hacer cambiar al prójimo por medio de la búsqueda de la verdad y la justicia. Su fin es poder responder a los conflictos o enfrentamientos por medios pacíficos, sin utilizar la violencia. En España se cuenta con académicos e investigadores importantes en el ámbito de la noviolencia, como Lorenzo Vidal o Gonzalo Arias. No obstante, me sirvo de las aportaciones más recientes de Mario López Martínez (2000; 2006) por su prestigio internacional y por compartir experiencias y colaboraciones con el grupo de investigadores de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz (CUFP) del que formo parte. Así, pues, López Martínez (2006) define la noviolencia como una teoría política, social, educativa, incluso ética la cual deslegitima el uso de la violencia tanto como respuesta a un conflicto como a la misma violencia. No se puede responder a la violencia con violencia porque sino seguimos

¹⁴ Utilizamos el término noviolencia escrito junto, sin usar dos palabras o separándolas con guión, para darle un sentido positivo a dicho concepto, ya que es una palabra que tiene significado por sí misma, y no por negación de su contrario violencia.

incrementando la espiral de la violencia y la destrucción. Asimismo, aboga por la noviolencia como la manera más positiva para protestar contra las injusticias y para conseguir cambios sociales positivos. En este sentido, la noviolencia es más que una teoría o un conjunto de técnicas o herramientas pacíficas, podemos considerarla como una forma o filosofía de vida que debería considerarse en toda Educación para la Paz. Volveremos a retomar las investigaciones de López Martínez en apartados posteriores al hablar de las grandes etapas de la educación para la Paz (Jares, 1999; Melo de Almeida, 2003), en las que la noviolencia ocupa un lugar importante.

A continuación, ahondaremos, no obstante, en el legado histórico de la noviolencia desde otros pensamientos o referentes más clásicos. Se dice que ya en el siglo VI a.C. desde la doctrina del jainismo se proponía el concepto de *ahimsa* como un principio didáctico y significaba noviolencia. Asimismo, se proclamó el término *satyagraha*, abrazo de la verdad (del sánscrito *satya*, verdad, y *agraha*, presa) como el primer deber moral y máximo valor educativo del ser humano (Vidal, 1971: 173). Esta tradición confluye a través de Gandhi, con las propuestas hindúes, jainistas y budistas que promueven estos conceptos de *ahimsa* y *satyagraha*.

En este marco y basándome en Arun Gandhi (2003), nieto de Gandhi, aprendemos que en este camino de la noviolencia y la paz se le concede una relevancia especial al papel de la educación familiar. Así, se destaca la importancia de la educación en la noviolencia por parte de la familia desde temprana edad. Vemos ya con ello que la educación en la noviolencia y la paz, como veremos en capítulos posteriores, no sólo es tarea de la educación formal a través de la escuela sino que también juegan un papel esencial la educación informal y no formal destacando la labor familiar, así como la de

la comunidad, los grupos de iguales, las asociaciones en las que se participa y los medios de comunicación, entre otros. Gandhi (2003) nos cuenta que sus padres vivían de tal modo que querían que sus hijos aprendieran la no violencia desde el hogar, en un primer momento, desde sus propios comportamientos y actitudes, es decir, «predicaban con el ejemplo», clave en la Educación para la Paz que nos concierne. En este sentido, la educación en la no violencia de acuerdo a Arun Gandhi (2003: 12) se basa en cinco elementos principalmente: amor, respeto, entendimiento, aceptación y apreciación; transmitiendo siempre humildad. Se destaca, en este sentido, aprender y cultivar la humildad para reconocer nuestras equivocaciones, así como esperamos que los demás reconozcan también sus errores. Humildad no significa darlo todo y permitir que los demás te acosen, sino que humildad es respetar, valor indispensable en el tema de la Educación para la Paz que nos ocupa.

Continuando con el tema de la no violencia vemos que no se nos enseña ni en la educación formal, ni en la no formal e informal a usar la ira o violencia positivamente, sino que siempre la asociamos con algo negativo, malo que hay que eliminar, incluso a cualquier precio. Sin embargo, algunos autores (Jares, 1999; Cascón, 2001; Gandhi, 2003; Dios Diz, 2009) coinciden en repensar y educar la agresividad con fines positivos. Concretamente, Gandhi (2003: 75) explicaba que podemos evitar la negatividad y maldad que la ira conlleva si cuando empezamos a notar sus consecuencias la interpretemos como un sistema de emergencia o alarma ante un peligro, como que algo no va bien y que nos empuja, entonces, a parar y reflexionar sobre cuál es el problema emergente. Así, la ira podríamos considerarla negativa si no sabemos encauzarla hacia resultados positivos, pero si sabemos controlarla y utilizar su energía hacia otros fines más positivos podría ser, incluso, beneficiosa, pues fomentaría en el individuo el

autocontrol, la reflexión y la creatividad, por citar algunos ejemplos positivos. En este sentido, si podemos controlar nuestras respuestas negativas inmediatas que surgen sin pensar, calmarnos, recapacitar y analizar la situación cuidadosamente, la ira nos puede proporcionar la energía que necesitamos para resolver las disputas no violentamente, con resultados positivos. No es fácil ni rápido, pero se consigue con la práctica, haciéndolo regularmente, con esfuerzo, disciplina, aprendiendo, habituándonos a ello (Gandhi, 2003: 76). Este aprendizaje puede adquirirse a través de la Educación para la Paz que venimos investigando, pero volvemos a repetir que no es tarea fácil pues requiere voluntad, responsabilidad, compromiso, sacrificio, y en la mayoría de casos, sufrimiento. Veremos más detalles de la diferencia entre agresividad y violencia en el siguiente capítulo dedicado a la conceptualización de dichos términos, entre otros.

[...] learning to think and act nonviolently does not happen without great effort. For many generations we have been conditioned to respond to conflict with violence, and transformation cannot take place simply because we want it to. In my own case it required the discipline, each time I felt the presence of anger, to force myself to interrupt the process. Hard work and sacrifices are necessary [...] (Gandhi, 2003: 76).

En este contexto, aprendemos de Gandhi (Martínez Guzmán, 2001: 121) a destacar las características positivas del término no violencia: amor, hacer el bien incluso a quien nos hace el mal, aunque de manera activa y con fuertes compromisos sociales, basados en estrategias de acción pacíficas, que van desde la negociación y desde el principio de no cooperación ante las injusticias hasta la desobediencia civil. A pesar de esto, Gandhi era consciente también de las limitaciones e imperfecciones de quien practica el camino guiado por las fuerzas de la verdad y el amor. Por esta razón, concibe la *satyagraha* como los caminos hacia la autorrealización, hacia la constitución del propio ser y de

todas las cosas en el contexto de múltiples experimentos con la verdad. Sería entonces, como un proceso a la libertad (*swaraj*). Merece la pena resaltar que en este camino no hay una distancia entre medios y fines porque no sirven todos los medios, sino que los medios ya se han de basar en la *ahimsa*, es decir, en el amor, en el deseo de hacer las cosas bien, sin dañar a nadie, sin usar la violencia. *Satyagraha*, por tanto, no es un concepto abstracto, cuyos elementos se deducen por razonamientos puramente teóricos. Es más bien un concepto doctrinal, con fundamentos religiosos y morales, y con aplicaciones lógicas y espontáneas en el campo social y educativo. Podemos extraer, entonces, que las características distintivas de la noviolencia se condensan en dos palabras claves: *Satya* y *Ahimsa*, verdad y noviolencia. Se trata, entonces, de convertir al opositor, transformar las actitudes de la otra parte. Es decir, convencerlo de la injusticia de sus acciones y hacer cambiar voluntariamente su manera de comportarse, de forma que la justicia y la verdad sean las que finalmente triunfen.

Por su parte y con relación a la teoría de la noviolencia también podríamos mencionar pasajes de la doctrina de Cristo en la que se promueven estos valores de paz, centrados en la noviolencia, la justicia, el sentimiento de comunidad y amor entre los seres humanos. Cabe mencionar en este punto que las experiencias mencionadas con relación a la noviolencia no son propiamente educativas, pero podemos considerarlas como tales debido al ideal de relaciones humanas pacíficas que fomentan (Jares, 1999). Así, poco a poco y a partir de estas primeras propuestas filosófico-religiosas, los valores que encierra la noviolencia se fueron incluyendo en el terreno educativo. Por ejemplo, tenemos testimonios del «pacifismo educativo» de Erasmo de Róterdam y Juan Luís Vives, entre otros, que plantean la exigencia moral de la noviolencia. También deberíamos mencionar la acción educativa de los cuáqueros, entre quienes destaca

Adam Curle (1971) que es uno de los principales teóricos en el marco de los estudios de los conflictos. Aquí se muestra, de alguna manera, las vinculaciones entre la no violencia y la metodología de transformación pacífica de conflictos que es otra línea de investigación de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz que se incluye en la propuesta de Educación para la Paz desde el enfoque REM para encarar uno de los desafíos que venimos señalando, precisamente, el poder aprender creativamente formas pacíficas de abordar los conflictos. En resumen, los cuáqueros se destacaron por su labor reformista en favor de la Educación para la Paz que perdura, incluso, en nuestros días (Jares, 1999).

Asimismo y remontándonos a mediados del siglo XIX, podríamos citar a dos autores relacionados con la no violencia que han tenido una relevancia e incidencia especial en la Educación para la Paz y que quisiéramos destacar en este apartado. Nos referimos a Tolstoi, perteneciente a la vertiente educativa de Occidente y a Tagore, procedente de Oriente.

1.1.1.1. León Tolstoi (1828-1910)

León Tolstoi, de nacionalidad rusa, no fue sólo un teórico de la Educación para la Paz, sino que creó una escuela práctica y experimental de Educación para la Paz, Yasnaia Poliana (Tolstoi, 1978), basada en sus ideales de amor y no violencia, en la cual se rechazaba todo tipo de violencia. Tolstoi nos propone «la escuela democrática» basada en la no-intervención, libertad, naturaleza, amor y respeto al desarrollo espontáneo de la vida y, por ende, de la educación. La pedagogía tolstoyana (Tolstoi, 1978: 10) la podemos resumir en los siguientes puntos: 1) preocupación por el educando, 2) espíritu

de libertad, 3) condenación del dogmatismo, 4) repulsa del autoritarismo y el intervencionismo, 5) importancia del desarrollo espontáneo, 6) vitalismo existencial frente a mero intelectualismo, 7) pragmatismo científico, 8) humanismo liberal, 9) sentimiento, razón y sugestión como causas motivadoras, y 10) educación socio-popular. Tolstoi concede suma importancia a la pedagogía afectiva, a la educación de los sentimientos y las emociones; a su aceptación plena del «amor pedagógico», pero siempre en un contexto de respeto y libertad. Tras valorar sus ideas pedagógicas y propuestas educativas podemos considerar a Tolstoi como el precursor de la Escuela Nueva. Así, en su escuela se aprende sobre el sentido práctico de la educación, sobre la ordenación creativa de la libertad y sobre la base humana y social de la educación. Se aprende, sobretodo, que la escuela no tiene sentido sin una actitud crítica, renovadora y vital. Esta actitud crítica la entendemos como motor de cambio social; y está en renovación constante *«la escuela no solo se modifica cada año, cada día y cada hora, sino que está expuesta a diversas crisis, desgracias y dolencias»* (Tolstoi, 1978: 24) y estas crisis y caos son oportunidades para la continua reconstrucción. La libertad es el punto central de la propuesta tolstoyana. Tolstoi era partidario de no intervenir y dejar al estudiantado en completa libertad para moverse a su aire, hablar, adoptar diferentes posturas y situaciones en el aula. Se puede imaginar que esta absoluta libertad y espontaneidad infantil por la que abogada Tolstoi aparentemente nos crea desorden, pero, paradójicamente y, de acuerdo a Tolstoi, da como resultado un orden establecido por parte de los alumnos. En este sentido, cabe resaltar que el desorden u orden libre del que nos habla Tolstoi nos parece comúnmente extraño, incómodo, espantoso, porque estamos acostumbrados a otro sistema educativo formal y rígido, según el cual hemos sido instruidos. No obstante, para Tolstoi (1978: 30) es útil e indispensable si pretendemos crear un clima natural, espontáneo y libre, dejando fluir la naturaleza

humana en paz. Sin embargo, comúnmente, creemos que para que no aumente el desorden y el caos se debe usar la rigidez y represión, sin embargo, siempre de acuerdo a Tolstoi, solo basta ser pacientes, tener serenidad y calma para ver que el desorden natural se extingue por sí mismo produciendo un orden más perfecto y estable que si hubiésemos utilizado la violencia u opresión (Tolstoi, 1978: 32). Está claro que para aprender en grupo hay que someterse a ciertas condiciones, orden y disciplina, pero pactadas entre todos y en un ambiente democrático, natural, libre. Por ello, se apoya en el principio de no-intervención, porque considera que *«los conflictos se transforman por sí solos, todo se arregla, se apacigua sencilla y naturalmente»* (Tolstoi, 1978: 34). En palabras de Tolstoi:

Estoy convencido que la escuela no debe intervenir en educación, pura incumbencia de la familia; no debe castigar ni recompensar lo que ella no tiene derecho, que su mejor policía y administración consiste en dejar a los alumnos en libertad absoluta de aprender y de arreglarse entre ellos como mejor les parezca (Tolstoi, 1978: 35).

Con relación a estas propuestas de Tolstoi cabría comentar que desde las investigaciones de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz pensamos, no obstante, que la escuela sí que debe, en ocasiones, intervenir para asegurar el reconocimiento de todo el estudiantado como interlocutores válidos y a través del diálogo y la interpelación mutua poder transformar los conflictos cotidianos que se desencadenan por medios pacíficos.

Por su parte, otra de las características de la pedagogía tolstoyana que nos interesan en el tema que nos ocupa son: las dinámicas de grupo, el trabajo cooperativo, las buenas relaciones, la confianza entre educador-educando y el espíritu de igualdad que reina en

la escuela (Tolstoi, 1978: 59)¹⁵. Se cuenta con la opinión de los educandos tanto para desarrollar los planes de enseñanzas como la metodología a utilizar, ya que por su experiencia el método más adecuado para aprender es el descubierto por los escolares mejor que uno impuesto (Tolstoi, 1978: 61). El papel del maestro, pues, es proponer a la elección del alumno todos los medios conocidos y desconocidos que puedan facilitarle el estudio (Tolstoi, 1978: 67). «*Se hace necesario saber dirigir el ardor de los escolares, cuidar la comunicación, el tono de voz, las miradas, los gestos, las luchas de emulación, para que no destruyan el ambiente de alegría, paz y libertad*» (Tolstoi, 1978: 97). «*El deber del maestro es encontrar siempre un alimento a este ardor*» (98).

La escuela *Yasnaia Poliana* no es un modelo, no pretende ofrecerse como un cliché útil y bueno para imitar, pero si mostrarla tal cual es porque en su contexto socio-histórico en el que se creó consiguió logros educativos.

En definitiva, Tolstoi concibe la educación como un proceso de ósmosis espontánea, es decir, de cambio o transformación natural fruto de la cooperación, el amor y la sugestión personal en un ambiente de libertad total. En su propuesta destacamos la idea de no supeditación de la personalidad del adulto, del educador sobre la del educando. Esta manera de entender la educación nos interesa en nuestra propuesta de Educación para la Paz porque destaca la importancia de considerar a las personas que se educan como interlocutores válidos, capaces y competentes de hacer las paces de manera natural, espontánea y desde sus experiencias cotidianas (Martínez Guzmán, 2001; 2005; 2009). Es por ello que destacamos a Tolstoi como un referente clásico en la Educación para la

¹⁵ Estas reflexiones e ideas son similares, en alguna medida, a las propuestas educativas de Freire que veremos en el capítulo posterior. Cabe destacar que son propicias para la Educación para la Paz.

Paz y la noviolencia, aunque habría aspectos de su propuesta que matizamos como ya hemos visto anteriormente. Obsérvese, no obstante, que sólo se comentan en esta revisión sintética aquellos aspectos que encajan con las teorías y perspectiva de la Filosofía para la Paz que nos interesa.

1.1.1.2. Rabindranath Tagore (1861-1910)

Tagore, de nacionalidad india, antecesor de Gandhi, fundó en la India la escuela de *Santiniketan* o Casa de la Paz (Tagore, 1933: 32). En esta escuela y según Tagore «las personas encuentran paz para su espíritu inquieto» (Tagore, 1933: 37). A través de esta formación, el estudiantado puede adquirir aquello en que el mundo actual está más necesitado, ese tesoro de la paz del pensamiento, tan buena para el equilibrio de la vida (Tagore, 1933: 39). La práctica educativa en la mencionada escuela era similar en algunos aspectos a los ideales de Tolstoi que vimos anteriormente. Por ejemplo, la educación en esta escuela consiste en estimular el desarrollo de la personalidad y potencialidades de los educandos de la manera más natural posible¹⁶. Esta idea permite a los y las que se educan el desarrollo máximo de su propia naturaleza. Son ellos mismos quienes proponen y aprueban sus propias leyes, y constituyen tribunales para el castigo de ofensas leves contra esas leyes. Así la disciplina en la escuela está mantenida, en la mayoría de ocasiones, por estos tribunales (Tagore, 1933: 43). En este sentido, Tagore (1933) afirma que, de este modo, el estudiantado nunca se queja de las decisiones tomadas contra los ofensores pues han sido consensuadas y acordadas previamente por el grupo y las acatan con respetuosidad porque creen que, así, se hace

¹⁶Matizaría que esta forma más natural esté ligada a valores de paz.

justicia. Por lo tanto, vemos que con esta metodología de Tagore el gobernarse a sí mismos da mejores resultados que el gobierno impuesto (Tagore, 1933: 44) que a mi modo de entender crea más sensación de injusticia y rechazo al no dar la oportunidad al oprimido en la toma de decisiones. En esta escuela, además de educación espiritual se ofrece una educación práctica, activa, cultural, deportiva, lúdica y natural, dándose mucha importancia al aire libre (Tagore, 1933: 46-47).

Por su parte, esta escuela es inclusiva y equitativa porque acepta a alumnado de muchas edades (normalmente de 6 a 18 años) y de diferentes castas. Asimismo, no es jerárquica, no tiene director, está bajo un comité ejecutivo elegido por los maestros, uno de los cuales se escoge cada año como presidente para llevar la parte administrativa. Para cada materia hay un maestro director y los libros y métodos son discutidos por todos los maestros (Tagore, 1933: 53). La confianza es otra de las características a destacar, se permite a los educandos con toda confianza ocuparse de sus propios asuntos, tienen comités y reuniones para discutir asuntos que afectan a toda la escuela. Incluso en los exámenes se les deja solos y se confía en su palabra «la confianza engendra confianza», favoreciendo mucho la relación entre maestros y alumnos (Tagore, 1933: 54). Esto también genera un sentimiento de simpatía por la vida escolar, el amor y la bondad (Tagore, 1933: 59). No obstante, Tagore depositaba más confianza y expectativas en el papel de la educación como motor de cambio social. En este sentido, considera la educación como la única herramienta posible para reformar el sistema social de castas en el que vivía, fruto de odios, exclusiones y fragmentación de las gentes en razas y religiones. Esta idea es análoga, y puede considerarse un antecedente del movimiento reformista del «optimismo pedagógico» que se fomentará, posteriormente, con el idealismo de la Escuela Nueva.

Esta forma de entender la educación propuesta por Tagore también nos interesa en nuestra propuesta de Educación para la Paz porque destaca la importancia de convertir a los educandos en agentes de su propio desarrollo y cambio social. Coloca al ser humano como el motor de cambio necesario para paliar las injusticias sociales y los sistemas opresivos. Debido a ello, destacamos a Tagore como un referente clásico en la Educación para la Paz y la no violencia procedente de Oriente. Todo ello tomando en cuenta que el resumen se ha hecho en la misma línea que el de Tolstoi, es decir, seleccionando aquello que nos interesa en el marco de la filosofía para la paz, y de una manera sintética.

A modo de resumen, he elaborado un cuadro esquemático de las aportaciones principales a la Educación para la Paz que nos concierne desde los dos autores que tomé referencia en el tema de la no violencia que ocupa este apartado.

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA NOVIOLENCIA	
TOLSTOI (corriente Occidental)	Crea la Escuela <i>Yasnaia Poliana</i> basada en sus ideales de amor y no violencia, en la pedagogía afectiva, en la educación de los sentimientos y las emociones y en la no-intervención. Es una escuela democrática, cooperativa, donde impera la libertad y el respeto al desarrollo espontáneo y natural de la vida y, por ende, de la educación. En su escuela se aprende no solo la educación emocional, sino también sobre el sentido práctico de la educación, la ordenación creativa de la libertad y la base humana y social de la escuela mediante el pensamiento crítico. Considera a los estudiantes como interlocutores válidos, sin supeditar la figura del maestro.
TAGORE (corriente Oriental)	Crea la Escuela de <i>Santiniquetan</i> o Casa de la Paz, la cual es inclusiva, participativa y cooperativa. También se basa en la libertad, como Tolstoi, y con ella, en el desarrollo máximo de la propia naturaleza de los educandos. Es democrática, las leyes que rigen la escuela son consensuadas, y, por ende, respetadas por todos. Se destaca la confianza en los educandos, mejorando con ello las relaciones horizontales y afectivas entre educadores-educandos. Educación entendida como motor de cambio para una sociedad más justa y equitativa.

Finalmente, cabe mencionar que por la importancia que requiere la no violencia en los estudios e investigación para la paz en la actualidad, volveré a remitirme a ella posteriormente y con mayor profundidad al hablar de las etapas de la Educación para la Paz (Jares, 1999; Melo de Almeida, 2003). La no violencia se considera según la clasificación de Jares (1999) que he tomado como referencia la tercera ola de estos estudios. A continuación, nos dedicaremos a repasar los antecedentes de la Educación para la Paz desde la pedagogía clásica.

1.1.2. La Contribución Pedagógica Clásica

La historia de la educación también nos proporciona testimonios de los antecedentes de la Educación para la Paz desde la pedagogía clásica. Desde mi punto de vista cabría destacar a cuatro pedagogos por su especial relevancia en la aplicación de los valores de la paz en el terreno educativo: Comenio, Rousseau, Dewey y Montessori. Son pedagogos pioneros en la Educación para la Paz basada en el respeto a los niños¹⁷, la unión con la naturaleza, la democracia, la libertad, el amor y la fraternidad universal, entre otros. Quisiera clarificar en este punto que he seleccionado a estos autores porque incluyen a mi modo de interpretar elementos válidos en la Educación para la Paz que nos ocupa, aunque también hay aspectos que matizamos o no compartimos.

1.1.2.1. Juan Amós Comenio (1592-1670)

Comenio nació en la República Checa. Se convirtió en maestro y pronto comenzó con ideas y protestas revolucionarias al contexto socio-político y a la educación opresiva del

¹⁷ En estos tiempos la educación era sexista, de tal forma que estaba dirigida al género masculino por lo que en la literatura podemos ver que nunca se menciona ni a la niña ni a la mujer.

momento. Tenía ilusiones y grandes proyectos que respondían al anhelo que se gestaba en él de «arreglar el mundo» a través de sus propuestas pedagógicas (Comenio, 1992: 13). La época de conflictos y batallas que le toca vivir en su ciudad, Praga, le convierten en un espíritu errante y meditabundo «*la vida de este “varón de deseos” es la de un europeo en peregrinación sin fin en busca de tolerancia y concordia*» (Comenio, 1992: 15). Uno de sus deseos era conseguir la armonía de la Humanidad. En plena época de crisis escribe su obra *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*, que es una crítica de este mundo injusto, incomprensible y cruel.

Todo cuanto ocurre bajo el sol es pura vanidad y tortura del espíritu, todo, la presunción de los doctos, el fariseísmo de los sacerdotes, el egoísmo de los ricos, la fatuidad de los nobles [...]. Ante ello, el peregrino prefiere mil veces morir que pertenecer aquí, donde todas estas cosas ocurren, y contemplar la injusticia, la falsedad, la mendacidad, la seducción, la crueldad (Comenio, 1992: 16).

Sin embargo, el final de la obra reconforta al peregrino haciéndole ver que la clave para superar todas estas miserias y crisis está en el corazón. Así, vemos la importancia de «una recuperación de los sentimientos», de una educación basada en los sentimientos y en las emociones, tal como se propone en el giro epistemológico que se incluye en las investigaciones que venimos realizando en la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz y que abordaremos en capítulos posteriores.

Entonces, ya asentado en Polonia, Comenio idea un proyecto educativo en el que mezcla la utopía (de Campanella), la convicción de que un buen método fortalece el espíritu (de Bacón) y las inquietudes pedagógicas (de la Didáctica de Elías Bodín). A partir de aquí Comenio se dedicará definitivamente a cuestiones educativas,

considerándosele, posteriormente, como el gran pedagogo de S. XVII y, por ende, el Padre de la Pedagogía (Comenio, 1992: 18).

No obstante, sus ideas innovadoras de escuela pansófica¹⁸, la utilización del teatro didáctico, la introducción del juego y la espontaneidad en las prácticas educativas no son bien aceptadas entre sus coetáneos, ni tan siquiera por sus colaboradores y amigos de Polonia (Comenio, 1992: 23). No obstante, huye a Ámsterdam y encuentra la paz. Allí comienza a recuperar su motivación e ilusiones en sus proyectos educativos y publica una nueva obra, *Opera Didáctica Omnia*, en cuya portada aparece un lema característico del espíritu pacífico de Comenio «*que todas las cosas fluyan espontáneamente, apartad la violencia de las cosas*» (24).

Podríamos resumir que las tres grandes características del pensamiento pedagógico de Comenio en relación con la Educación para la Paz de acuerdo a Jares (1999: 16) son:

- *Mundialismo o universalismo*. Podemos considerar a Comenio como inspirador de la corriente que hoy en día se denomina mundialismo: «El mundo es nuestro destino común y único». A pesar de que el concepto de universalismo puede tener connotaciones negativas según a las investigaciones a las que te refieras, aquí lo interpreto como positivo en el sentido de unión de los seres humanos, de pertenencia a una misma humanidad. Así, este sentimiento de pertenencia a una misma humanidad nos mueve al cuidado de los unos y las unas a los otros y las otras y a la naturaleza independientemente del lugar que ocupemos en el mundo. La ética del cuidado (Comins Mingol, 2009; 2010) es una propuesta de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz que también incluimos en nuestra manera de entender la Educación para la Paz y que abordaré en el tercer capítulo

¹⁸ Su escuela se basaba en el ideal pansófico, es decir, aquel de "enseñar todo a todos", por muy bello lema que sea se le tilda de demasiado utópico.

de esta investigación. Por su parte, también relaciono esta propuesta universalista de Comenio con uno de *los siete saberes necesarios para la educación del futuro* que propone Edgar Morin (2001) en el sentido de la importancia de mostrar el vínculo inseparable entre la unidad y diversidad de todo lo que es humano «se necesita promover un tipo de conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales de modo que puedan inscribirse en ellos conocimientos parciales y locales» (Morin, 2001: 18).

- *Utopismo pedagógico*. Promulga una educación capaz de unir a toda la humanidad, favorecedora de la comprensión de los pueblos y distintas religiones. Creía que ésta sería la manera del establecimiento de la paz durable «con una educación bien organizada y eficazmente realizada se pondría remedio a todos los males de la sociedad y se sucedería al advenimiento de todos los bienes» (Comenio, 1992: 28).
- *Fe en la naturaleza humana y en su armonía*. Con una educación adecuada, de y para todos, única y gratuita se llegaría a una sociedad universal que viviría feliz y en paz.

Asimismo, la obra pedagógica de Comenio (1992: 27) se centra en dos preocupaciones: la reforma de la educación como fundamento del cambio social y su trabajo por la paz. En este sentido, como testigo y víctima de las atrocidades de las guerras de religión, Comenio lanza por toda Europa su exhortación a la tolerancia. La obsesión que acompaña a su proyecto pedagógico es convencer a «los hombres» de la necesidad de fraternidad y no violencia para la salvación de la humanidad. Finalmente, podemos considerar a Comenio como fundador de la pedagogía de la espontaneidad, de la

enseñanza intuitiva, promotor de la educación popular, reformador de los métodos didácticos y padre del realismo pedagógico, él precisamente que es a su vez uno de los grandes utópicos de la educación. Se proclama su doctrina educativa como pedagogía social (Comenio, 1992: 28). Su gran empeño es organizar la educación como llave para la construcción de una sociedad perfectamente orientada hacia los conceptos de paz y felicidad (Comenio, 1992: 33). Por eso podemos considerarlo también como uno de los grandes precursores de la Educación para la Paz.

A pesar de que hace ya más de 400 años de las propuestas educativas de Comenio todavía podemos rescatar en la actualidad algunas de estas ideas en la Educación para la Paz que nos interesa, concretamente las que se refieren a la responsabilidad que tenemos como seres humanos de cuidar al mundo, al planeta, en un sentido de unidad «La misión del hombre según Comenio, es no solo el señorío sobre las cosas, sino también la responsabilidad sobre ellas» (Comenio, 1992: 34). Esta responsabilidad es tarea de todos los seres humanos. Asimismo, se aboga por la importancia de una buena educación para todos con la finalidad de conseguir un mundo más justo y pacífico. Rescato, aquí, de Comenio la responsabilidad que tenemos como seres humanos de hacer las paces desde nuestras experiencias personales y cotidianidad (Martínez Guzmán, 2001; 2009; 2010) que incluyo posteriormente como elemento clave en mi propuesta REM de Educación para la Paz en la línea de los trabajos realizados en la CUFPP.

El testimonio de Comenio es la dedicación constructiva al mundo [...] al servicio de una sociedad que es la suya y para la que busca en la soledad de su reflexión y cotidianidad de su trabajo, una salida digna, eficaz, esperanzada, hacia un horizonte de paz (Comenio, 1992: 34).

1.1.2.2. Juan Jacobo Rousseau (1712-1778)

Rousseau nació en Suiza. Aunque su pensamiento pedagógico tiene aspectos negativos como la educación segregacionista y la no consideración del género femenino en el mismo plano de igualdad que el masculino (Rousseau, 1975) tal vez por las connotaciones de la sociedad patriarcal del momento histórico, igualmente es considerado como el otro gran precursor de la Educación para la Paz por sus ideas innovadoras en este campo de estudio. Y a pesar de estas matizaciones, podemos extraer muchos aspectos positivos en su obra en el marco de la Educación para la Paz que nos ocupa.

También, al igual que Comenio, escribe sobre la paz y la guerra. Rousseau (1982: XI) cree que el ser humano es pacífico por naturaleza, y que no existen las guerras entre las personas sino entre los Estados. Estaba convencido de que el estado de naturaleza entre los individuos que precedió al estado social era un estado de paz. Abogaba, entonces, como solución a los problemas del mundo, un estado permanente de paz entre los Estados a través de un contrato social (Rousseau, 1982: XIII). De hecho expone todo un plan detallado de cómo instaurar la paz entre los Estados de Europa, eso sí ha de ser apoyado y adoptado por los soberanos, pero señala que si se instaurara la paz siguiendo sus propuestas, ésta sería sólida y duradera (Rousseau, 1982: 31-32). Así, su proyecto de paz perpetua responde a los intereses y al bien público de la humanidad; si a pesar de todo no se pusiera en práctica es porque los hombres, al vivir en sociedad, se han convertido en unos insensatos, injustos y avariciosos al anteponer su propio interés a todo lo demás (Rousseau, 1982: 33). No obstante, sigue prevaleciendo en su pensamiento pedagógico la idea de la bondad natural del ser humano «*La benevolencia que nos hace participar de la felicidad de nuestros semejantes, la compasión que nos identifica con el que sufre y nos entristece con su dolor [...]*» (Rousseau, 1982: 62).

Si el hombre, por el contrario, fuera malo y su condición se caracterizara por la enemistad mutua y destructiva, entonces, en el corazón del hombre corroería un odio a la humanidad, se afligiría con el nacimiento de sus hijos, gozaría con la muerte de sus hermanos y sus impulsos serían hacer daño a cualquiera, matar al prójimo. En este contexto, un hombre sensible, respetuoso, piadoso, pacífico sería un monstruo. Así, «la violencia surge *al vivir en sociedad, por la codicia humana, cuanto más se tiene, más se desea, y quien tiene mucho quiere tenerlo todo, incluso a cualquier precio o a costa de los demás*» (63).

Aun cuando miles de pueblos feroces hayan matado a sus prisioneros [...] ¿Qué le importa a la verdad el error de los hombres y su barbarie a la justicia? No busquemos lo que se ha hecho, sino lo que se debe hacer y rechacemos las viles y mercenarias autoridades que no intentan más que convertir a los hombres en esclavos, malvados e infelices (Rousseau, 1982: 69).

En este sentido, Rousseau (1975) deposita su mayor confianza en la educación como liberadora del «hombre»¹⁹. Cimenta una educación basada en las emociones y sentimientos humanos, donde destaca su amor por la Naturaleza, la bondad natural del «hombre», su desdén por las formas sociales y opresiones, y su moral del sentimiento y del corazón; su meta final es la felicidad humana (XXI).

Su educación aunque es romántica tiene un sentido práctico, «*los sentimientos no se describen bien si no es por medio de sus efectos*» (Rousseau, 1975: XXII). Por lo tanto, relaciona el sentimiento con la experiencia. Asimismo, los sentimientos deben evaluarse, pues se prefieren aquellos que contribuyen a la felicidad general por encima

¹⁹ Volvemos a ver cómo el sistema de pensamiento es sexista y así se manifiesta en los escritos y literatura de estos tiempos. Concretamente, Rousseau es uno de los referentes de la educación segregada y de creencia en la diferencia de roles de género, aspectos que no son acordes con los presupuestos de la Educación para la Paz que nos ocupa.

de los que la ponen en peligro, la clave es la coincidencia entre la felicidad individual y la felicidad general. Con estas ideas basadas en el pragmatismo sentará los principios de la escuela de la acción, lo que comúnmente llamamos «aprender haciendo» (Rousseau, 1975: XXIX).

Las características a destacar del pensamiento pedagógico de Rousseau en relación con la Educación para la Paz serían:

- *Fe en la naturaleza humana, en su armonía y en la bondad del «hombre»*²⁰

(Rousseau, 1975; 1982). Si el «niño»²¹ es bueno por naturaleza, la guerra es una invención del adulto por intereses, venganzas y prejuicios, por tanto, podemos acabar con ella (Jares, 1999: 18). En el libro del *Emilio* lo expresa radicalmente así:

Todo está bien al salir de las manos del Autor de las cosas: todo degenera en manos del hombre. Obliga a una tierra a alimentar los productos de otras, a un árbol a producir los frutos de otro [...] lo trastrueca todo, lo desfigura todo [...]: no quiere nada tal como la Naturaleza lo ha hecho, no siquiera al hombre; necesita amaestrarlo para él, como a un caballo; necesita moldearlo a su modo, como a un árbol de su jardín (Rousseau, 1975: XXV).

Su lema: ¡Volvamos a la Naturaleza! es un grito de angustia y libertad para rescatar al «hombre» del mundo y de la vida tan artificial que ha instaurado, con el fin de que pueda recuperar su hábitat y condición más pura y natural (Rousseau, 1975: XXXII). Exalta, así, la idea de volver a la vida originaria, ajena a convencionalismos sociales y retornar a la educación de las

²⁰ Se repite la discriminación de la mujer cuando al hablar del ser humano lo hace solo a través del hombre.

²¹ Solo nombra al niño, Rousseau estaba convencido de la segregación del género femenino como muestra en sus dos grandes obras educativas, *Emilio*, para la educación masculina y *Sofía*, para la educación femenina.

personalidades más auténticas y genuinas, que, asimismo, serían, según su pensamiento, las más pacíficas.

- *El descubrimiento del «niño»*. Es su gran revolución desde el punto de vista pedagógico. Frente a la educación opresora, propone una educación que fomente el desarrollo espontáneo, físico y espiritual del «niño». Entiende la libertad como el principal valor educativo. El «niño» es un «niño» y está sujeto a sus propias leyes de evolución, diferentes a las de los adultos (Jares, 1999: 18). Rousseau da por primera vez importancia a la educación integral, reconociendo al «niño» en su plena personalidad *«los más sabios se interesan por lo que importa saber a los hombres, sin importar lo que los niños están en estado de aprender. Ellos buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es éste antes de ser hombre»* (1975: XXIII). Confianza en la educación como actividad creadora, desarrollo de las virtudes (la humildad en primer lugar) y capacidades espirituales (Rousseau, 1975: XXXIV), considerándola una educación integral porque se preocupa de todas sus potencialidades. En este sentido, hace un llamamiento a los educadores inculcándoles la necesidad de estudiar mejor a sus alumnos, ese es el objetivo sobre el que se debe actuar. Da un gran valor a la educación, la exige *«Se forman las plantas por el cultivo y los hombres mediante la educación»* (Rousseau, 1975: XXV).
- Importancia de la educación en valores y la defensa de la dignidad humana (Rousseau, 1975: XXVII).
- *Utopismo pedagógico*. Rousseau promulga que con una nueva educación basada en la autonomía y libertad del «niño», conseguiremos formar futuros ciudadanos para los que la guerra no tendrá sentido (Jares, 1999: 18).

En definitiva, se entiende la educación como un proceso natural de desenvolvimiento que debe ser obra del mismo «niño». La tarea principal de quien educa, por ende, es la de realizar la liberación del niño y la de apartar de su camino todos los obstáculos, incluyendo entre ellos el de su propia autoridad. (Rousseau, 1975: XXXV). Vemos con ello que muchos de los aspectos propuestos por Rousseau (1975; 1992) todavía son temas pendientes y desafíos de la Educación para la Paz en la actualidad. No obstante, seguimos criticando el carácter segregacionista de su teoría educativa.

Finalmente, cabe destacar que con la revisión de las propuestas que venimos haciendo podemos interpretar que dado el utopismo pedagógico de estos tiempos muchas de las ideas y teorías de la Educación para la Paz a través del devenir histórico se han quedado solo en buenas intenciones escritas en papel, pero, nunca fueron llevadas a la práctica educativa con el esfuerzo, constancia y dedicación que merecían.

1.1.2.3. John Dewey (1859-1952)

Dewey (1997: 9) nació en Vermont, Estados Unidos, fue un filósofo y pedagogo comprometido con la Educación para la Paz. Por su gran repercusión internacional y su pensamiento liberal²², revolucionario e innovador lo he considerado relevante para incluirlo en los antecedentes de la Educación para la Paz que han influenciado en mi Tesis y en mi propia propuesta educativa, de acuerdo con los presupuestos de la CUFPP, que abordaré en capítulos posteriores. En este sentido, se le reconoce como uno de los grandes difusores del pensamiento pragmatista «*aprender es aprender a pensar*»

²² Su posicionamiento era liberal e izquierdista, siendo crítico con la tradición gentil y con la sociedad de la que formaba parte. En esos momentos el término liberal no se confundía con su acepción actual más restrictiva de “liberalización económica” bajo la tritadora de “el pensamiento único” (Dewey, 1997: 12).

(Dewey, 1997: 9). Afirma, pues, que la investigación experimental es de carácter práctico y que no es sólo falsa sino peligrosa la separación artificiosa entre pensamiento y acción (Dewey, 1997: 11). Esta propuesta de unión entre teoría y práctica se incluye también en el enfoque REM de Educación para la Paz que abordaremos en el tercer capítulo de este Tesis Doctoral.

Dewey (Page, 2008: 43) se vio profundamente afectado por la barbarie de la primera Guerra Mundial lo cual le llevó a encaminar su tarea de educador para la paz en este sentido, por ello mismo algunas de sus propuestas educativas fallaron porque sus acciones tendieron a ser anti-guerra y no pro-paz. Sin embargo, su compromiso por la paz lo podemos entender en su labor hacia la educación para la democracia (Dewey, 1997; Page, 2008) a través de su oposición a la educación militar y también por su implicación en la Campaña de 1920 de deslegitimación de la guerra que culminó en el Pacto Kellog-Briand de 1928. Por lo tanto, tiene claras dos grandes preocupaciones, la educación y la política, que formaran parte de su mismo proyecto (Dewey, 1997: 11).

Por un lado, en el campo educativo, pretendió hacer frente a las marcadas diferencias entre la cultura de la élite intelectual y la cultura de las masas de carácter técnico-profesional. Por otro lado, en el campo político, su labor fue encaminada a la necesidad de no separar fines y medios, logros y valores. Por tanto, estas dos vertientes le dan coherencia para superar las dicotomías esencialistas de teoría y práctica, especulación y acción, pensamiento y compromiso público.

Por su parte, su pensamiento pedagógico también se centraba en la educación de las virtudes entendidas como hábitos del carácter cuyo efecto era sustentar y difundir el bien común y racional. En este sentido, hábito implica actividad humana la cual es

establecida mediante acción propositiva, cuyo significado se equipara a la actitud o disposición para hacer algo que vale la pena por sí mismo. Entonces, la paz entendida como la acción de interacción armoniosa y cooperativa con los otros, ¿podría ser interpretada como un hábito que pudiésemos aprender a través de la educación? (Page, 2008: 44). Su objetivo último era la transformación social lo que le llevó en el terreno educativo, por un lado, a crear una escuela experimental donde llevar a la práctica sus ideas innovadoras de pedagogía activa, y en el terreno político, por otro lado, a defender otro partido político para superar el bipartidismo entre republicanos y demócratas (Dewey, 1997: 12). Dewey tuvo que comprender el proceso de industrialización que emergió en la sociología de la educación y observar como en medio siglo, de 1880 a 1930, el sistema de enseñanza sufrió una revolución donde el objetivo era la escolarización de masas para preparar básica y técnicamente a la población para trabajar en la industria. Este nuevo sistema escolar era dominado por el Estado y, obviamente, controlado por el capital. En esta transformación, Dewey (1997: 13) supo darse cuenta de que más escuela no significaba mejor ciudadanía, es decir, cantidad no era lo mismo que calidad. Y estas reflexiones le llevaron a separar, por un lado, progreso técnico y desarrollo económico y, por otro lado, toma de conciencia y avance moral. Para la superación de esta división abogaba por una cultura educativa de la democracia, en la cual la participación plena, consciente y activa de la sociedad civil era la clave (Dewey, 1997: 14). Proponía, pues, una visión integradora donde el individuo se sintiera participante activo del mundo que le rodea, no pasivo o alienado *«la superación de esta escisión consiste en recobrar la experiencia de la continuidad, la unidad orgánica y el sentido de comunidad»* (Dewey, 1997: 15). En este planteamiento todo se relaciona, el ser humano es un ser social y la sociedad es la suma de los seres humanos que en ella habitan. En este contexto, la tensión que ha caracterizado a la historia de la humanidad

es: 1) Por un lado, el arte de adaptación, es decir, la aceptación de las cosas tal como son; y 2) Por otro lado, el arte del control, entendiendo por ello la posibilidad de intervenir en el curso de las cosas y cambiarlas. Sin embargo, considera que la actividad práctica es la única genuina implica cambio (Dewey, 1997: 16). Dewey restablece, por tanto, la conexión entre hacer y pensar, entre hechos e ideas y entre ciencia y moral, lo que le confiere el significado al término pragmatismo, es decir, dotar a las acciones de un propósito de consciente valor humano y de un sentido de comunidad «*Vivir es aprender y aprender es aprender a pensar*» (Dewey, 1997: 17). El sentido de las acciones humanas es moral y social al mismo tiempo y, por tanto, educación significa acción moral y aprendizaje desde la experiencia (Dewey, 2007: 18).

Las ideas y prácticas pedagógicas propuestas por Dewey sobre Educación para la Paz las podríamos resumir en:

1. *Aprender haciendo*. Importancia de la experiencia, de la actividad. La única educación verdadera viene de la estimulación de las capacidades y talentos de «los niños» por medio de las demandas sociales (Dewey, 1997: 33). A los educandos se le guía para actuar activamente como miembros de una unidad, haciendo uso completo de sus personalidades y capacidades (Dewey, 1997: 37).
2. *Antiautoritarismo*. Se destaca la educación liberadora y el pensamiento autónomo, crítico (Dewey, 1997: 19). La escuela debe estimular el pensamiento libre y personal de cada individuo.
3. *Educación como un hecho de naturaleza política que nos permite el cambio y la transformación social* (Dewey, 1997: 19). La escuela es prioritariamente una institución social. La educación moral gira alrededor de esta concepción de la escuela como un modo de vida social (Dewey, 1997: 39).

4. *Integración escuela-comunidad.* Se vincula la escuela a la vida en sociedad. Podríamos relacionar esta propuesta con los actuales enfoques de mejora educativa como lo es el Aprendizaje Servicio. Estas nuevas iniciativas se centran en la posibilidad de que las escuelas seleccionen temas y contenidos educativos que den respuesta a demandas de la comunidad, incluso que sea el estudiantado quien detecte estas necesidades y que propongan por ellos/as mismos/as propuestas de colaboración a estas diferentes problemáticas sociales.
5. *Aprendizaje cooperativo.* Fomentar actividades expresivas, constructivas y colaborativas (Dewey, 1997: 19). El aprendizaje cooperativo es otra de las propuestas a destacar en la Educación para la Paz que nos ocupa, más allá del individualismo y competición que se ha fomentado a través de la educación tradicional imperante como reflejo de la sociedad capitalista. Estas ideas las volveremos a retomar con mayor profundidad en capítulos posteriores.
6. *Rol del maestro como dinamizador del proceso educativo* (Dewey, 1997: 19). La teoría pedagógica de Dewey se centra más en el profesor que en el alumno, puesto que no creía en la espontaneidad de «los niños», sino en la habilidad de sus profesores para mediar en sus capacidades generando hábitos de inteligencia social y responsabilidad (Dewey, 1997: 26). «Los niños» al incorporarse a la escuela ya son intensamente activos y aportan sus propios intereses, entonces, la tarea del profesor es la de guiar esa actividad e intereses hacia resultados dotados de valor (Dewey, 1997: 27). Asimismo, concierne al profesor la formación de la vida social justa (Dewey, 1997: 57). Como veremos en capítulos posteriores esta idea de la supeditar el rol del profesor se supera con el enfoque REM y con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

7. *Educación para toda la vida*. Se entiende la educación como un proceso sin metas, inacabado, siempre en construcción (Dewey, 1997: 20), «*educación concebida como una continua reconstrucción de la experiencia; que el proceso y meta de la educación son una y la misma cosa*» (Dewey, 1997: 47). Esta propuesta se vuelve a retomar en investigaciones sobre la nueva Educación para la Paz como la de Melo de Almeida (2003: 93), y, más recientemente, se incluye en las directrices del EEES como abordaremos en el tercer capítulo.
8. *La escuela ha de preparar para vivir en una comunidad* conduciendo a la democratización de la sociedad mediante nuevas formas de comunicación y participación humana más igualitarias, justas y pacíficas (Dewey, 1997: 23).

La educación para Dewey (1997: 25) constituye el método fundamental para las reformas democráticas y el progreso social. Estas ideas dieron lugar a lo que en la actualidad se llama el movimiento de reconstrucción social²³ (Page, 2008: 76). Esta reconstrucción social de la que hablaba Dewey (1997) implica una visión normativa de la educación, una consistente en Educación para la Paz. Esta propuesta de reconstrucción se conecta fácilmente con temas de paz y justicia social (Page, 2008: 77), por ejemplo, en: a) la sociedad ideal a la que deberíamos dirigirnos es aquella que se sustenta en la paz y en la justicia, b) la educación es una acción social que tiene como consecuencias orientar al estudiantado hacia las posibilidades para la paz, depende de cómo eduquemos y c) por tanto, deberíamos dirigir nuestras energías hacia una educación para la paz.

²³ Este movimiento de reconstrucción social consideraba la escuela como un medio impulsor para la construcción de una sociedad más democrática.

En definitiva, en las tempranas propuestas de Dewey vemos, ya claramente, la relación entre reconstrucción social y Educación para la Paz. A pesar de que Dewey no se refería a la Educación para la Paz como tal, consideraba la educación como un elemento crucial para conseguir la democracia, y la sociedad democrática es una sociedad de paz (Page, 2008: 77). El programa de educación democrática que propuso buscaba, por tanto, soluciones a los problemas de la guerra y los conflictos a través de la cooperación y la paz (Page, 2008: 78).

1.1.2.4. María Montessori (1870-1940)

Montessori, médico y pedagoga italiana, es una referencia clave tanto en la conceptualización de la Educación para la Paz como en su difusión y transmisión (Montessori, 1928, 1949; Sizaire, 1995). Su método o mejor llamarlo sistema es un constructo teórico-práctico de acción educativa centrado en la educación infantil (Montessori, 1928: 13). Este sistema educativo se basa en el naturalismo metodológico²⁴, cuyo objetivo era estudiar la vida en libertad observada en su ambiente natural. Propone una visión holística de la educación, es decir, en el proceso educativo hay que tener en cuenta muchos aspectos y factores que influyen en el mismo, por ejemplo, lo biomédico, lo psicológico, lo social, lo filosófico y lo antropológico (Montessori, 1928: 14). En definitiva, su concepto de educación tiene un carácter fisiológico-naturalista porque centra su atención específica en las funciones vitales de la infancia que se desarrollan espontáneamente de acuerdo a distintos estadios evolutivos²⁵

²⁴ El naturalismo metodológico como su nombre indica, se interpreta relacionado con la no-intervención, es decir, su metodología y didáctica se basaba en la observación del desarrollo evolutivo infantil espontáneo.

²⁵ Montessori les llama períodos sensibles o críticos en los cuales el - niño - está preparado para aprender espontáneamente y sin esfuerzo un determinado aprendizaje. La neuropsicología ha demostrado, en este

«En educación de la primera infancia el concepto biológico de libertad debe entenderse como una condición que favorece el desarrollo de la personalidad [...] e incluye la libre evolución de la conciencia» (Montessori, 1928: 15). Su sistema se basa pues en la creencia de la actividad espontánea del intelecto humano «tener en cuenta las necesidades del niño y satisfacerlas para que su vida se pueda desenvolverse plenamente» (Montessori, 1928: 13) y requiere: psicología, libertad, independencia, ambiente ordenado, autoeducación y respeto a la personalidad (Montessori, 1928: 16).

En 1907 inaugura oficialmente la *Casa dei Bambini* (la Casa de los Niños) para trabajar con «niños»²⁶ de exclusión social y/o deficientes creándoles un ambiente ordenado, relajado y agradable que favoreciese su evolución y aprendizaje natural (Montessori, 1928: 28). Aquí es donde comienza a ponerse en práctica sus ideas pedagógicas. Los primeros pasos para comenzar con la metamorfosis hacia la Educación para la Paz es el respeto, el reconocimiento y el amor por «los niños». A través de la observación, atención, escucha profunda a «los niños», el tesón, con el amor de la inteligencia y la inteligencia del amor, poco a poco, descubrimiento tras descubrimiento, nació el universalmente conocido método Montessori.

Podríamos decir que la pedagogía *montessoriana* es en sí misma pacífica en un triple sentido (Jares, 1999):

1. El factor principal del proceso educativo es la lucha, siempre entendida en términos pacíficos.

sentido, que si determinados aprendizajes no se logran en su correspondiente estadio evolutivo, después, resulta muy difícil movilizar las estructuras cerebrales que dan lugar a tales aprendizajes.

²⁶ Utilizo - niño - porque así lo hacía la autora en sus libros, no obstante, remarcamos que la palabra - niño - engloba tanto al género masculino como al femenino.

Quien es el educando, para progresar en su educación y madurez, debe luchar contra sí mismo o contra quienes le rodean; contra la vieja sociedad o contra la naturaleza a través de medios positivos.

2. La paz no sólo es el fin del proceso educativo, sino también el medio. Esta idea coincide con el movimiento no violento de la coherencia entre fines y medios que vimos con anterioridad, lo que se observa en la famosa frase atribuida a Gandhi «No hay caminos para la Paz, la Paz es el camino». Cabe destacar aquí la interpretación de la paz no como un resultado sino como un proceso en reconstrucción continua.

3. La educación significa para Montessori la única posibilidad que tiene el ser humano para hacer desaparecer la guerra y la violencia, lo que coincide de nuevo con el utopismo pedagógico de aquellos tiempos.

Por su parte, las ideas que propone en el marco de la pedagogía de paz se centran principalmente en la libertad. Según Montessori (1928: 17) la libertad es un medio para la formación «del niño» en la autodisciplina y en la independencia «*La libertad no puede existir en ningún lugar en que se ahogue algo, sino sólo allí donde se consiente una expresión infinita de la vida*» (Sizaire, 1995: 21).

También da suma importancia al respeto a la diversidad y autenticidad del ser humano (concretamente «del niño»), la ética del cuidado, la escucha y la ternura «*una educación entendida no como una doma²⁷ sino como un acompañamiento; no como un látigo sino como un rodrigón²⁸; destinada a liberar y no a someter*» (Sizaire, 1995: 22).

²⁷Según mi propia interpretación, doma significa, por un lado, el proceso de amansar y hacer dócil a un animal salvaje mediante la práctica de diferentes ejercicios y, por otro lado, la represión de una pasión o una conducta. En este sentido, la educación de Montessori no pretende amansar ni reprimir, sino sacar las mejores potencialidades del ser humano a través del desarrollo espontáneo, el acompañamiento y el amor.

Del pensamiento de Montessori cabe destacar una aportación innovadora en el terreno pedagógico. Esto se refiere al uso del concepto de paz positiva que más tarde ampliará Galtung (1985; 1993; 1998) en sus investigaciones como veremos en el próximo capítulo. Dice Montessori (Jares, 1999: 27) que la paz tiene en sí el concepto positivo de *«una reforma social constructiva, y en consecuencia de una Educación para la Paz en positivo»*. Por otro lado, también es digno de mencionar las ideas revolucionarias de Montessori (Sizaire, 1995: 22) en contra del sistema escolar de su tiempo que fomentaba una educación autoritaria, opresiva o súper protectora, la cual se oponía a la energía vital y espontánea del niño, base para su adecuado crecimiento. Así, Montessori siempre se centró en una educación liberadora basada en el reconocimiento *«del niño»* como agente de su propia educación y elección. Realiza, pues, una inversión de valores convirtiendo *«al niño»* en constructor *«del hombre»*, en el dueño de su propio desarrollo *«la verdadera educación del adulto debería consistir en sacar afuera ese potencial y no en meter adentro de grado o por fuerza, los conocimientos que quiere imponer. Del educador depende, pues, ser un despertador o alguien que ahoga»* (Sizaire, 1995: 22). En este sentido, el maestro debe de realizar una conversión interior, un trabajo sobre sí mismo para desarrollar una escucha atenta y no proyectiva. Reiteramos que *«el niño»* tiene su propio desarrollo, promotor de su crecimiento y el rol de educador es respetarlo y ayudarlo a crecer tal como es (Sizaire, 1995: 73).

Del pensamiento montessoriano podemos extraer las características que más nos interesan en la Educación para la Paz (Montessori, 1928; Sizaire, 1995):

²⁸ Rodrigón significa un soporte, una vara o una caña que se clava al pie de una planta para sostener sus tallos y ramas para que no se caigan. Figuradamente también se le define como el criado que acompaña a las señoras. En este sentido, y según mi propia interpretación la pedagogía de Montessori tiene un sentido de acompañamiento, de observación, de cuidado.

- *La no imposición.* No se impone nada sino que se propone tal o cual actividad. (Sizaire, 1995: 23). Se debe dejar al «niño» obrar en libertad, sin obligaciones fijas o de programa (Montessori, 1928: 51). Asimismo, esto equivale a no necesidad de intervención (Montessori, 1928: 136). Esto se traduce en la libre elección y acción del educando «libertad no entendida como que cada uno haga lo que le venga en gana, sino como una consecuencia del desarrollo de la personalidad, alcanzado mediante el esfuerzo y la experiencia personal» (Sizaire, 1995: 44). Los «niños» son los responsables de sus propias elecciones basadas en sus juicios, opiniones e intereses «Dejar hacer al niño, no obstaculizarle en su elección y en su labor espontánea es todo cuanto se requiere» (Montessori, 1928: 54).

- *Innovación educativa.* Aplicación de una pedagogía escolar enteramente nueva, cuyo aprendizaje se basa en un primer momento en los aspectos sensoriales y psicomotrices, puesto que el «niño» aprende primero por el sentido: tocando, moviendo, escuchando. Para fomentar este aprendizaje inventa un material sensorial muy innovador para su época (Sizaire, 1995: 44) que le ayuda en gran medida en su método y labor educativa.

- *Importancia a la espontaneidad del «niño».* Dado su espíritu científico se da cuenta que los «niños» atraviesan períodos críticos y sensibles en que asimilan sin dificultad, como espontáneamente, sin esfuerzo, suavemente, y la persona que educa requiere conocer estos períodos para adecuar la educación en consonancia (Montessori, 1928: 16; Sizaire, 1995: 44). Durante estos periodos sensitivos es cuando puede establecerse perfectamente una función o habilidad de la manera más natural y espontánea, pues el «niño» está, especialmente, preparado para adquirirla (Montessori, 1928: 61).

- *Fe en la naturaleza pacífica de la infancia.* El «niño» nace sin violencia (ideas análogas a Rousseau) y es a través de la confianza depositada en ellos como pueden continuar con su transformación a un estadio superior (Sizaire, 1995: 44). En este sentido, no existen castigos, ni recompensas, ni negativos, ni positivos. Los «niños» aprenden porque están deseosos de aprender, y este aprendizaje les complace y se sienten alegres de seguir descubriendo (Sizaire, 1995: 44) en un ambiente motivador y lúdico (Montessori, 1928: 20).

- *Respeto absoluto a la dignidad de los educandos* (Montessori: 1928: 18). Los «niños» tienen un profundo sentimiento de su dignidad personal. Su alma queda con frecuencia herida, ulcerada, por encima de lo que el adulto pueda imaginar. Por eso, una característica esencial del método consiste en respetar la dignidad del «niño», en un grado jamás alcanzado hasta ahora (Sizaire, 1995: 33). Para educar se hace necesario, primero, observar, respetar y amar a los «niños» tal cuales son, sin reprimirlos. Para ello, cada educador debe liberar antes al «niño» que llora dentro de sí y al que ha olvidado (Sizaire, 1995: 57). Así, se revaloriza la autenticidad e identidad del educando mediante la atención individual y el respeto (Sizaire, 1995: 69). Se fomenta, en este sentido, la educación armónica e integral (Montessori, 1928: 23).

- *Rompe la relación experto-aprendiz, es un aprendizaje recíproco.* La experiencia educativa de Montessori le convence de que cada día aprende de los «niños», le enseñan alguna cosa nueva, expresando con ello la reciprocidad del proceso enseñanza-aprendizaje. De este modo, el educador debe de ser un animador, contagiar su espíritu liberador y crítico, transmitir su entusiasmo y buena voluntad para que los «niños» aprendan (Sizaire, 1995: 58).

Así, debe fomentar el aprendizaje autónomo del «niño» para que aprenda a ser libre, creando un ambiente estimulante y natural donde los educandos puedan construirse a sí mismos por la vía de la exploración espontánea y descubrimiento personal (Montessori, 1928: 17). En este sentido, Montessori era la primera en decir que «*no había que proteger a los niños, sino, al contrario, hacerlos autónomos*» (Sizaire, 1995: 73). Por lo tanto, es una educación inclusiva y centrada en el individuo (Sizaire, 1995: 75). El rol del educador será, pues, el de orientar y guiar esa tendencia natural hacia la realización plena y armónica del ser humano (Montessori, 1928: 15).

- *Importancia de la filosofía del desarrollo humano, de la mente absorbente de la infancia.* El «niño» se construye a sí mismo, sin fatiga mental, respetando su ritmo y las sucesivas etapas de su metamorfosis: sensorial, intelectual y espiritual (Sizaire, 1995: 59). El crecimiento espiritual se realiza también naturalmente, como una etapa más del ser en desarrollo (Sizaire, 1995: 69).

- *Se destaca el papel del amor* como principal motor del aprendizaje pacífico (Montessori, 1928: 18). El «niño» aprende y crece amando porque ama espontáneamente la vida, esa vida en potencia que siente desarrollarse en él (Sizaire, 1995: 60).

- *Propone una educación liberadora,* pues solo los «hombres»²⁹ libres pueden vivir en paz «*ruego a todos mis queridos y poderosos - niños - que se unan conmigo para la construcción de la paz en el - hombre - y en el mundo*» (Sizaire, 1995: 61).

- *El ambiente escolar debe ser pacífico,* la calma es una característica junto a no levantar la voz bajo ningún pretexto. A pesar de la libertad de acción y movimiento se

²⁹ Del mismo modo que con la palabra «niño», utilizamos «hombre» porque así lo hacía la autora, pero, obviamente nos referimos al ser humano.

debe producir el mínimo ruido, dándole al silencio un valor singular (Montessori, 1928: 19; Sizaire, 1995: 69).

- *Aplicación de lo que Montessori llama pedagogía del aliento* (Sizaire, 1995: 70), se da importancia a los logros conseguidos y no a los déficits, mostrando entusiasmo y alegría con sus pequeños progresos y éxitos (Montessori, 1928: 136). Quien educa acompaña al «niño» por el camino de la vida, le ayuda mediante el respeto y la confianza para que vaya conociendo el mundo y descubriéndolo por sí mismo. La finalidad de este acompañamiento es que el «niño» sepa adaptarse y hacer frente a las diferentes situaciones de la vida (Sizaire, 1995: 72). En definitiva, el método Montessori es una revolución educativa pacífica. Ni siquiera a la autora le gusta llamarle método pues considera que *«es la personalidad humana la que está en juego y no un método lo que hay que considerar»* (Sizaire, 1995: 65).

La sociedad ha construido muros y barreras: la nueva educación debe destruirlos y mostrar un horizonte libre. Esta educación es una revolución, una revolución no violenta: si triunfa, las revoluciones violentas se volverán imposibles (Sizaire, 1995: 71).

Por su parte, citaré también muy brevemente, las tres ideas clave en la pedagogía *montessoriana* de acuerdo a Jares (1999: 29):

1. Crítica a la educación internacional porque se asienta en unas bases pedagógicas que obstaculizan la consecución de la paz, tales como la competitividad, el individualismo, la insolidaridad y la sumisión a la obediencia.
2. Deposita enorme confianza en la infancia como la generación capaz de arreglar el corrupto y violento mundo adulto, es decir, considera a los «niños» como los salvadores de este mundo.

El niño es el constructor del adulto [...]. Tocar al niño es tocar el punto más sensible de un todo que tiene sus raíces en el pasado y se dirige hacia el infinito del futuro, un punto en el que todo puede renovarse todavía. Trabajar a favor del - niño -, con la intención prodigiosa de salvarlo, equivaldría a conquistar el secreto de la Humanidad (Sizaire, 1995: 13).

3. Fomenta la idea del Universalismo, propone una visión de la humanidad como una sola nación en el sentido de unidad, de pertenencia a un mismo lugar para paliar las diferencias por razón de contexto, país o territorio. Interpreto el término universalismo como positivo en la medida que lo podemos relacionar con la vinculación de todos los seres humanos a una misma humanidad en el sentido de hermandad, de cuidado de unos y unas a otras y otras, y entre nosotros y nosotras y la Naturaleza. No obstante, este término puede ser peligroso si se le asocia con la eliminación de los particularismos de los distintos tipos de culturas, creencias y estilos de vida. Desde las investigaciones que se vienen realizando en la CUFP se fomenta, en este sentido, la interculturalidad y la diversidad como un enriquecimiento.

Su gran libro *Educazione e Pace* (Montessori, 1949) recoge todo su pensamiento pedagógico y es considerado una de las obras básicas para entender la Educación para la Paz en dichos tiempos e incluso en la actualidad. De su trayectoria profesional podemos destacar la participación en importantes Congresos Internacionales en los que divulgará su forma de entender la Educación para la Paz y tendrá eco internacionalmente. La mencionada obra (Montessori, 1949) recoge los contenidos más importantes de todas estas intervenciones que resumo a continuación:

Así, en primer lugar, participa en 1932 en el *Bureau Internacional de Educación* en Ginebra donde presenta su interpretación de la paz siendo pionera en la distinción entre el significado de paz negativa como ausencia de guerra y positiva que es el que más nos interesa relacionado con el triunfo de la justicia y el amor entre las personas, donde reina la armonía (Montessori, 1949: 14-15). En segundo lugar, participa en *el Congreso Europeo para la Paz* celebrado en Bruselas en 1936 en el que hace hincapié en la idea del «universalismo», es decir, todas las personas necesitamos formar parte de un mismo organismo, de una «Nación Unida» destacando con ello que la humanidad es una y unidos podemos conseguir la paz (Montessori, 1949: 34-35). En tercer lugar, participó en *el VI Congreso Internacional Montessori: Educar para la Paz* que tuvo lugar en Copenhague en 1937. Aquí propone la necesidad de desarrollo espiritual de los seres humanos y de vivir en un ambiente natural, relacionando «lo natural» con la paz. Cree que las personas se ven obligadas bajo las condiciones sociales a vivir en ambientes antinaturales que conllevan a la violencia y destrucción (Montessori, 1949: 54-55). Podríamos relacionar estas últimas ideas de Montessori con las propuestas de Rousseau cuando señalábamos que el hombre es bueno pero se corrompe por la sociedad en la que vive. Por último, fue ponente en la *World Education Fellowship*, asociación internacional de carácter formativo en la que impartió una conferencia sobre *La educación de la juventud para la paz*.

Por toda su labor en el campo educativo a favor del respeto, la no violencia y la libertad, se propone en 1951 su candidatura para el premio Nobel de la Paz (Jares, 1999). Lo que finalmente cabe valorar del pensamiento montessoriano y de la educación que de él se desprende es la confianza que el individuo crea en sí mismo, confianza que libera del miedo y hace libre; y ésta es la libertad que permite respetar y escuchar a los demás (Sizaire, 1995: 77). Para concluir podríamos destacar del espíritu Montessori: respeto

absoluto del «niño», la búsqueda de su armonía en un medio calmado y tranquilizador *«el aprendizaje de la tolerancia, la noviolencia, junto con la esperanza de que el hombre del mañana alcance la paz, la paz consigo mismo y con los demás»* (Sizaire, 1995: 76). A las ideas *montessorianas* también se las enmarcó en el utopismo pedagógico de aquellos tiempos, ya que se pensaba que a través de una educación liberadora encaminada a la consecución de la paz se podría terminar con las guerras y crear unas nuevas relaciones sociales justas entre las gentes; en definitiva, crear un futuro mejor para todos.

Podemos concluir, entonces, que María Montessori fue una de esas educadoras para la paz cuyo nombre todavía perdura en la actualidad por la teoría y práctica en educación para la paz, incluso existen todavía escuelas a nivel internacional que siguen la filosofía y el sistema educativo basado en Montessori. Así, este método empieza con la atención en el «niño» a nivel individual enfocando su empeño en la búsqueda del desarrollo de las capacidades únicas y naturales de cada uno a través de actividades concretas y específicas de construcción de paz. Por tanto, el método Montessori (Boulding, 2000: 118) se ha convertido en la base para todo sistema educativo en general y para la educación para la paz en particular.

Hasta aquí hemos revisado someramente el pensamiento y propuestas de cuatro clásicos pedagogos que como ya mencioné escogí por su relevancia internacional como claros antecedentes de la Educación para la Paz. Asimismo, esta elección se ve claramente influenciada por mis propios intereses académicos con respecto al tema de la Educación para la Paz que ocupa esta investigación. Con esta revisión hemos podido analizar tres perspectivas pedagógicas europeas (Comenio, Rousseau y Montessori) y una

estadounidense (Dewey), pues fue en Europa y EEUU donde comenzaron los primeros impulsos en el campo de la Educación para la Paz.

A modo de resumen, he elaborado un cuadro de las ideas que más nos interesan de cada uno de ellos en nuestra propuesta de Educación para la Paz.

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA PEDAGOGÍA CLÁSICA	
COMENIO	Pretende mejorar a la Humanidad por medio de la Educación y a través de su ideal pansófico «enseñar todo a todos», la fraternidad y la no violencia. Concepción mundialista o universalista y fe en el utopismo pedagógico. Educación basada en los sentimientos y en las emociones; y en la importancia del método. Deposita la confianza en la capacidad de todos los seres humanos para ser educados y si no es así, es porque falla el método. Se destaca la reforma de la educación como fundamento para el cambio social más justo y pacífico.
ROUSSEAU	Cree en la bondad y naturaleza pacífica del ser humano; el problema de la violencia surge al vivir en sociedad, por la codicia humana, por lo que propone una Educación basada en la naturaleza para liberar al hombre de la violencia social. Cimenta una educación basada en las emociones y sentimientos humanos, pero en un sentido práctico, «los sentimientos no se describen bien si no es por medio de sus efectos» relacionando el sentimiento con la experiencia, la clave es la coincidencia entre la felicidad individual y la felicidad general. Con estas ideas basadas en el pragmatismo sentará los principios de la escuela de la acción, lo que comúnmente llamamos “aprender haciendo”. Importancia de la educación en valores y la defensa de la dignidad humana, es decir, de la educación integral del individuo.
DEWEY	Su pensamiento es revolucionario, liberal y pragmatista «aprender es aprender a pensar», es decir, no hay educación sin acción. Educación de las virtudes entendidas como hábitos del carácter cuyo efecto era sustentar y difundir el bien común y racional. En este sentido, hábito implica actividad humana. Cabe destacar su educación para la democracia, en la cual la participación plena, consciente y activa de la sociedad civil es la clave para la

	transformación social y liberación del ser humano de las estructuras de poder opresivas. La escuela ha de preparar para vivir en una comunidad conduciendo a la democratización de la sociedad mediante nuevas formas de comunicación y participación humana más igualitarias, justas y pacíficas.
MONTE-SSORI	Su método se basa en el naturalismo metodológico, cuyo objetivo era estudiar la vida en libertad observada en su ambiente natural. Así, el rol del educador era respetar el propio desarrollo del educando y ayudarlo a crecer tal cual es, sacando lo mejor de sí mismo y sus más altas potencialidades a través del respeto, la confianza y el aprendizaje espontáneo. Los primeros pasos para comenzar con la metamorfosis hacia la Educación para la Paz es el respeto, el reconocimiento y el amor por los niños. Su pedagogía se centra en la libertad, entendida como un medio para la formación del niño en la autodisciplina y en la independencia. Asimismo, se destaca su creatividad e innovación educativa para educar para la paz. Rompe la relación experto-aprendiz porque el aprendizaje es siempre recíproco.

Vistos los antecedentes de la Educación para la Paz, desde el legado que nos dejó la no violencia y la pedagogía clásica pasemos, a continuación, a repasar los grandes movimientos u olas que ha atravesado la Educación para la Paz desde sus comienzos hasta la actualidad basándome, mayoritariamente, en una clasificación que realiza Jares (1991; 1999). He tomado como referencia a Jares porque el objetivo de este capítulo era realizar una revisión sintética de la Educación para la Paz desde sus antecedentes hasta la actualidad y la obra de Jares (1991; 1999) aglutina gran parte de este recorrido histórico.

1.2. MOVIMIENTOS U OLAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Así, en este apartado me sirvo, principalmente, de Jares (1991; 1999) quien plantea cuatro movimientos principales que ha atravesado la Educación para la Paz en su devenir histórico: 1ª) La Escuela Nueva, 2ª) La UNESCO, 3ª) La No violencia y 4ª) La

Investigación para la Paz. Comencemos, pues, a revisar de manera muy sintética las características y aspectos más relevantes de cada uno de estas cuatro grandes olas de la Educación para la Paz.

1.2.1. La Escuela Nueva: Movimiento de Renovación Pedagógica

A comienzos del siglo XX surge la primera iniciativa firme y sólida de reflexión y acción por la paz (Jares, 1999). Esta es la que proporciona el Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP) denominado la Escuela Nueva (EN) que enfocó su actividad en multitud de temáticas, y concretamente, a partir de la Primera Guerra Mundial la Educación para la Paz fue uno de sus temas principales. A raíz de los desastres de la guerra era el momento para que numerosos educadores, filósofos, historiadores y pensadores, en general, considerasen la educación como el instrumento capaz de paliar y eliminar la violencia y la barbarie del momento. Así, el objetivo de la EN radica en la idea de evitar la guerra y tiene un carácter internacionalista. Para ello, era indispensable, por un lado, la extensión de los servicios públicos de educación, y, por el otro, la revisión de los planes y métodos de enseñanza que habían quedado obsoletos ante las nuevas necesidades y exigencias sociales (Jares, 1999). A continuación, señalaré las acciones aportadas en el terreno educativo por este movimiento de la EN y el marco en qué se desarrolló.

1.2.1.1. La Sociedad de las Naciones (SN)

En primer lugar, surge la Sociedad de las Naciones (SN) que incorpora ideales educativos en el plano político, tales como el rechazo a la guerra, los ideales de paz y la solidaridad entre los pueblos. La SN era el órgano más significativo para arbitrar

medidas tendentes a solucionar conflictos internacionales y mejorar las relaciones. Sin embargo, no concedió la importancia debida a los asuntos pedagógicos más que para la difusión de sus ideales y principios entre la juventud. Además, la regla de la unanimidad impuesta por la SN entre los distintos Estados miembros dificultaba todavía más los cambios educativos y ciertas iniciativas pedagógicas en la práctica, ya que un sólo voto en contra paralizaba el proceso (Jares, 1999: 21). Una de sus propuestas educativas se centraba en la educación para la cooperación internacional. Por un lado, se creía que esta educación debía estar adaptada a la infancia, a la integración y a la conexión de todos los saberes entorno a la Educación para la Paz. Por otro lado, enfatizaban una educación para la comprensión internacional. Entre los medios que proponen para la consecución de estos objetivos destacaríamos la formación del docente y la actualización de los materiales educativos. En este sentido, Barnes afirma lo siguiente: *«Nuestra apelación principal se dirige al maestro y a los que están encargados de su formación»* (Jares, 1991: 22). Por lo que respecto a la revisión y actualización de los materiales y libros de texto se enfatiza en la necesidad de atender, en primer lugar, los de historia para que no enseñen sólo las guerras, o que no expresen odio o incomprensión al extranjero e intentar, así, lograr la compenetración intelectual de los diferentes pueblos³⁰.

Asimismo, entre las actividades pacifistas que plantea la SN para conseguir sus logros educativos proponen: 1) Celebrar un día al año en el que se inculque a los niños el amor hacia las instituciones internacionales, 2) Juegos infantiles, 3) Exposiciones de objetos extranjeros, 4) Manifestaciones inter escolares, 5) Intercambio de estudiantes (Jares, 1999: 23).

³⁰ Esta idea será mencionada en capítulos posteriores siguiendo las aportaciones de Bastida.

1.2.1.2. La Oficina Internacional de Educación (OIE)

A principios de 1926 se crea la Oficina Internacional de Educación (OIE) con muchas ambiciones en el campo de la Educación para la Paz. Siguiendo los estudios realizados por Roselló (Jares, 1999: 24) propone que su mayor objetivo era, por un lado, ser un elemento decisivo en la divulgación y conceptualización de la Educación para la Paz y, por otro, la contribución al acercamiento moral de los pueblos por medio de la escuela. La OIE se esforzará en colaborar en la formación del espíritu internacional de la juventud; recordará que toda verdadera educación debe tender, no sólo al cultivo de las características personales del individuo, sino al desarrollo de sus virtudes cívicas y también al florecimiento de los sentimientos sociales respecto de toda la humanidad (Jares, 1999: 25).

Cabría destacar el histórico Congreso *La paz por la escuela* celebrado en Praga en abril de 1927 y organizado por la OIE, porque fundamentó la Educación para la Paz desde una perspectiva psicopedagógica. Además aglutinó un enorme número de experiencias y tuvo un gran impacto en la difusión de la Educación para la Paz del momento. Se podría, incluso, considerar un hito fundamental en la historia de esta dimensión educativa. Las conclusiones pedagógicas que podemos extraer del mencionado Congreso serían según las investigaciones de Jares (1991: 32) las siguientes:

- La no contradicción entre el localismo y globalismo, entre el fomento del amor a la patria y el amor a la humanidad³¹. Según mi interpretación entiendo que lo que se propone en el amor no solo por aquello que nos pertenece, en este caso, la patria, sino trascender este amor a los demás, a lo lejano, a lo distante, a lo extraño como parte también de una misma Humanidad.

³¹ En este sentido, encontramos la afirmación «pensar globalmente actuar localmente» que utilizan mayoritariamente las ONG.

- El objetivo de la educación será fomentar personas independientes, críticas y autónomas. De aquí se extrae la idea de que la Educación para la Paz debe abarcar todos los componentes de la educación, ha de transmitirse la paz en todas las disciplinas³².
- Se destaca la importancia de la formación permanente de los educadores y maestros.
- Se pone el énfasis en la comprensión internacional a través de la enseñanza sobre la Sociedad de Naciones comentada anteriormente.
- Se propone la celebración del «Día de la Paz» y se eligió el día 18 de mayo para hacerlo coincidir con la primera conferencia sobre la paz en la Haya en 1899.
- Se resaltó la importancia de la educación no formal e informal, es decir, la educación fuera del contexto escolar. La familia, los medios de comunicación, así como el tiempo libre de los niños también juegan un papel de suma importancia en la Educación para la Paz. En este sentido, se planteó también la prohibición de juguetes bélicos. A pesar de ello, este tipo de juguetes siguen en el mercado hoy en día y son un símbolo más de la cultura de la violencia que hemos creado.

1.2.1.3. La Liga Internacional de Educación Nueva

Adolfo Ferrière (1926), el teórico más preocupado por la organización de la escuela nueva internacional y por la reforma educativa en pro de la paz promueve la iniciativa de la creación del *Bureau International des Ecoles Nouvelles* (La Oficina Internacional de Escuelas Nuevas). En 1921 dicho movimiento se consolida en la celebración del I Congreso Internacional de Educación, con la constitución de la Liga Internacional de Educación Nueva. Llegó a reunir a los pedagogos más prestigiosos del momento en el campo internacional y a implantarse en más de veinte países. Este movimiento pacifista también se caracterizó por su utopismo pedagógico.

³² Esta propuesta coincide con la idea de transversalidad de la Educación para la Paz de hoy en día. La paz debe estar incluida en todas las materias y disciplinas.

Para asegurar un mundo en paz, nada podía ser más eficaz que el desarrollar en los jóvenes, por medio de una educación apropiada, el respeto a la persona humana. Así podrían florecer los sentimientos de solidaridad y de fraternidad humanas, rotos por la primera Guerra Mundial, que están en las antípodas de la guerra y de las violencias (Jares, 1999: 25-26).

Los puntos que más nos interesan en Educación para la Paz de los diez principios aprobados serían los siguientes:

1. Igualdad y cooperación entre ambos sexos. Aquí ya se refleja la importancia de la igualdad superando el segregacionismo que proponía Rousseau y algunas otras propuestas que se comentaron previamente.
2. Sustituir la competencia egoísta de la escuela por un espíritu de cooperación que dirija al «niño»³³ a ponerse al servicio de la comunidad.
3. La nueva educación desarrollará en la infancia su capacidad, no sólo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes, sino también su habilidad para ser consciente de su propia dignidad como ser humano.

De esta concepción pedagógica general derivan los siguientes aspectos en relación con la Educación para la Paz (Jares, 1999: 37):

- la consideración de la escuela al servicio del niño/a y de la humanidad; así, como la defensa de sus derechos
- el cuestionamiento de la función social que cumplía la escuela tradicional en la perpetuación de los valores dominantes y estructuras de poder
- la búsqueda de nuevos valores humanos por medio de un nuevo tipo de educación, con nuevos métodos y procediendo a una profunda revisión curricular.

³³ Reiteramos que el vocabulario del momento era sexista e incluía en su forma masculina también lo femenino.

Con el fin de concluir este apartado podemos decir que los planteamientos que presenta la EN tienen su matriz en la concepción optimista del ser humano, con una energía, responsabilidad y capacidades para cambiar la situación de violencia o tensión en una de paz o tranquilidad. Esto dependerá de una educación íntegra y sujeta a estos valores. Recordemos que este proceso educativo debe darse en un clima de libertad, y poniendo en relación los fines con los medios, es decir, los medios utilizados para la consecución de los objetivos fijados deben ser pacíficos.

Con todo lo expuesto anteriormente podemos observar como la Educación para la Paz de hoy en día tiene unos claros antecedentes en la infinidad y variedad de iniciativas pedagógicas que impulsó la EN.

1.2.2. El Nacimiento de la UNESCO

A raíz de la Segunda Guerra Mundial se entra en una nueva fase de conflictos internacionales. De igual forma es cuando a partir del 1945 se intenta promover iniciativas políticas para superar la concepción Estado-nación, ya que dicho binomio había quedado obsoleto tras las nuevas necesidades sociales del momento (Jares, 1999: 53). En el plano educativo, tras finalizar la contienda bélica, pensadores, educadores, políticos y ciudadanos vuelven a aunar esfuerzos con el fin de reformar el sistema educativo. En este caso, se aboga por una reestructuración del mismo, tanto en el plano organizativo como en cuanto a los objetivos que pretende alcanzar. En este sentido, se sigue admitiendo que la escuela tenga una influencia poderosa en el sentido de la preservación de la paz, por medio de una formación humana que aminore las tensiones internas en cada nación y lleve a comprender mejor las tensiones internacionales (Jares, 1999: 53). No obstante, la Oficina Iberoamericana de Educación (OIE) continua con su

labor en lo relativo a la educación internacional a que «*toda enseñanza contribuye a la educación del sentimiento y de la idea de solidaridad internacional*» (Oficina Iberoamericana de Educación, 1960: 305-306). Todo ello dentro de un «*ambiente escolar que eduque para la paz*» (Jares, 1999: 54). Con esta intencionalidad, a partir de 1956 los organismos americanos se centraron en la colaboración con el proyecto principal de la UNESCO para la extensión de la educación primaria gratuita y obligatoria en América Latina. Ante este nuevo panorama y necesidades sociales era necesario sustituir la SN por otros organismos más eficaces que fuesen capaces de evitar otra situación de guerra o extrema violencia. Con este propósito, se crea, a finales de 1945, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que prestaba una atención especial a los problemas educativos mediante la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación (La UNESCO) como organismo especializado.

1.2.2.1. La ONU y la UNESCO

Según propone Jares (1999) los presupuestos teóricos y acciones normativas de la UNESCO desde su creación radican en la comprensión de los pueblos, la paz, el desarme y la defensa de los derechos humanos. Demandan la formación de las generaciones más jóvenes en estos temas. Así, en 1957 se dicta la primera resolución encaminada a estos valores y aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1960. La Educación para la Paz en la línea de la UNESCO (Jares, 1999: 55) se basaba en tres aspectos fundamentales: 1) Comprensión internacional y conciencia supranacional, 2) Enseñanza relativa al sistema de Naciones Unidas y organismos internacionales y 3) Enseñanza de los derechos humanos.

Estos tres presupuestos teóricos arriba mencionados quedaron perfectamente ligados en el artículo 26, párrafo segundo, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobado el 10 de diciembre de 1948:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Jares, 1999: 56).

En relación con la actividad normativa de la UNESCO, hay que decir que en 1995, en la *Conferencia General de Educación de la UNESCO* se le dio mucha la importancia a la Educación para la Paz a nivel mundial y de las íntimas conexiones entre la paz, los derechos humanos y democracia.

Por último habría que nombrar las recomendaciones realizadas por el Comité de ministros del Consejo de Europa³⁴ en el plano educativo. Estas recomendaciones viran entorno a la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos en las escuelas, el aprendizaje de la resolución no violenta de los conflictos y la importancia del clima pacífico en la escuela en el sentido que sea democrático y fomente la participación del grupo. También, según Jares, se recomienda en Educación para la Paz el uso de las artes plásticas para fomentar los ideales citados anteriormente y ayudar al grupo a expresar sus sentimientos a través del teatro, la música, la imaginación, la creatividad y el juego, entre otros.

³⁴ Paralelamente a la labor de las Naciones Unidas y la UNESCO, también requiere una especial relevancia la actividad normativa del Consejo de Europa creado en 1949. Su trabajo destaca en acciones tales como «la salvaguardia y al desarrollo de los derechos humanos y de las libertades fundamentales» (Art.1).

1.2.2.2. El Plan de las Escuelas Asociadas a la UNESCO

Desde las primeras recomendaciones de la UNESCO sobre la enseñanza en sus ideales en favor de la paz y la comprensión internacional de los problemas mundiales, entra en escena la importancia que pueden ejercer las escuelas para llevar a cabo iniciativas afines a estas propuestas didácticas. Consiguientemente surge *el Plan de las Escuelas Asociadas a la UNESCO (PEA)*, creado por la *Conferencia General de la UNESCO* en 1953 (Jares, 1999: 67).

La puesta en marcha del PEA responde a dos objetivos fundamentales: en primer lugar, llevar a cabo trabajos experimentales y programas especiales a fin de establecer nuevos métodos, técnicas y materiales de enseñanza destinados a la educación para la comprensión internacional (UNESCO, 1985). En segundo lugar, otra de sus finalidades era «facilitar intercambios de información, correspondencia, materiales didácticos, estudiantes y personal docente entre escuelas de diferentes países». El objetivo del PEA es ayudar a las escuelas para que fomenten en su práctica educativa programas de comprensión internacional para la consecución de la Paz. Se recomienda que giren en torno a cuatro grandes temas (Jares, 1999: 67):

- 1) Los problemas mundiales y la función del sistema de Naciones Unidas,
- 2) los Derechos humanos (mujer, autodeterminación, minorías, inmigrantes, empleo y desempleo...),
- 3) otros países y culturas (comprensión internacional, derecho a la diferencia, intercambios...) y
- 4) el ser humano y su medio.

La incorporación de estos temas al currículo tiene lugar en el marco de las clases ya existentes, sin desorganización del propio plan de estudios. Estas Escuelas que se unen al PEA de la UNESCO no tienen carácter especial, ni se les elige de antemano, sino que son las propias escuelas de cada país las que solicitan su incorporación a este programa.

Junto a la mencionada solicitud se acompaña el proyecto educativo del centro específico con especial dedicación a las actividades propias del plan. Los centros educativos que se incorporan al mencionado plan «asumen la responsabilidad de impartir dicha enseñanza, tanto por sus propios medios como en colaboración con otros participantes» (Jares, 1999: 68).

Vemos como desde su fundación y hasta la actualidad la UNESCO no ha dejado de aunar esfuerzos por la consecución de la paz desde varios niveles y actores. Incluso la UNESCO declaró el 2000 como el Año Internacional de Cultura de Paz y el período 2001-10 como la Década Internacional para una Cultura de Paz y Noviolencia para los Niños del Mundo. En este marco se han desarrollado muchos programas de educación para la paz alrededor del mundo, se han elaborado materiales tanto para la infancia, la juventud como para la formación de los educadores, maestros, profesores, familias. Estos materiales se pueden trabajar en la escuela, en el hogar, en las comunidades, asociaciones de niños y jóvenes, programas de recreación, ocio y tiempo libre, clubs juveniles, organizaciones religiosas o espirituales, scouts, etc. Estas iniciativas son de valorar en la creación de culturas de paz, sino tienen un resultado inmediato al menos sirven para concienciar, para formar, para sensibilizar internacionalmente de la importancia de educar para la paz (Boulding, 2000: 262)

1.2.3. La Noviolencia

Cabe mencionar, en primer lugar, que aunque ya vimos anteriormente algunos aspectos de la noviolencia al comentar los antecedentes históricos volvemos a retomarla en este apartado con mayor profundidad dada su importancia en las etapas de la Educación para la Paz (Jares, 1999; Melo de Almeida, 2003) y sus numerosas aplicaciones pedagógicas.

Así, la noviolencia es el tercer movimiento que ha caracterizado e influido en gran medida la concepción de la Educación para la Paz que tenemos en la actualidad. Sin embargo, la palabra noviolencia no ha sido incluida demasiado en la investigación para la paz, en la misma proporción que el estudio de los conflictos y las guerras, por ejemplo (Jares, 1999). Esto podría deberse a que la palabra en si es controvertida, no tiene connotaciones positivas porque se forma de dos palabras negativas, no y violencia; no obstante, aun formándose por dos términos negativos se plantea como la herramienta más pacífica para contrarrestar la violencia. En este marco, el concepto no es sólo controvertido porque se forma por dos palabras negativas (no y violencia), sino que además se puede escribir de varias maneras diferentes, no violencia, no-violencia o noviolencia, dependiendo de las interpretaciones, tendencias o intereses que pretendamos sustentar. Me sirvo de Mario López Martínez (2006) para explicar, a continuación, las distintas connotaciones que cada una de las tres acepciones.

1.2.3.1. Conceptualización: no violencia, no-violencia y noviolencia

1. *No violencia*. Al escribirse de esta manera tiende a confundirse con «sin violencia», es decir, como ausencia de violencia física o directa, podría parecerse también a la condición de a-violencia. Existen muchas maneras de hacer las cosas sin violencia cotidianamente como pasear, leer, escribir, comprar, comer, pero, esto no implicaría unas teorías ético-políticas o prácticas de presión y lucha social ante un conflicto. Por lo tanto, según el autor no se debería utilizar no violencia como sinónimo de sin violencia, porque no es lo mismo, ni significa igual (López Martínez, 2006: 18).

2. *No-violencia*. Se relaciona con las formas de boicot, resistencia pasiva, no cooperación, desobediencia civil, etc. ante las formas de políticas injustas y opresivas; como un conjunto de métodos de lucha anticolonial no armada. Este concepto ofrece ya un salto cualitativo comparado con el anterior «no violencia» porque no es sólo ausencia de violencia o abstención de su uso, sino que implica reglas, tácticas y estrategias de lucha político-social pacífica. Finalmente, también se identificó con principios éticos en los que se basan algunas religiones como el budismo o el hinduismo, por ejemplo (López Martínez, 2006: 20).

3. *Noviolencia*. López Martínez (2006) se remite a Aldo Capitini, filósofo y pedagogo italiano, para explicar esta última terminología. Este concepto es más amplio que los dos anteriores porque suma las dos definiciones anteriores con el término inventado por Gandhi *satyagraha* o «búsqueda», «fuerza», «persistencia» de/en la verdad. Se pretendía, de este modo, resaltar la importancia de que la noviolencia se identificara con una concepción humanista, espiritual y abierta de las relaciones humanas conflictivas. Es una filosofía, un programa constructivo y abierto de emancipación por el que se pretendía minimizar el sufrimiento humano y el de la Naturaleza. El propio Gandhi lo vinculaba a la ley del amor, la reducción de la destrucción y la promoción de la vida. Se relaciona con la práctica de la justicia y la libertad y marca distancias con la pasividad y neutralidad «noviolencia es acción, pragmatismo, fuerza templada, rebeldía política y construcción de paz» (López Martínez, 2006: 21).

En este sentido, la no violencia la entendemos, entonces, más por un reto a la pasividad que a la violencia. Por ello, le otorgamos un significado positivo que nos incita a la acción y nos obliga a utilizarla como una sola palabra con contenido propio (Jares, 1999: 69). Como señalamos en apartados anteriores proponemos, entonces, utilizarla así como una sola palabra, no violencia, para darle un sentido positivo en sí mismo y no interpretarla como una negación. En Alemán se usa el término *Gewaltfrei* (libre de violencia) e incluso en los recientes años se ha introducido nuevos conceptos con un significado más atractivo, por ejemplo, *Gutekraft* (buen poder) (Johansen, 2001: 143). Asimismo, la no violencia no puede ser relacionada con el quietismo, la pasividad, la aquiescencia, sino todo lo contrario, con inquietud, acción, resistencia, activismo pacífico respetando siempre a los adversarios, pero advirtiéndoles que no se les tolerará sus violencias. Personalmente me gusta la definición que Capitini (López Martínez, 2006: 28) hace del término no violencia como una «forma de rebeldía permanente», es decir, ser desobediente e insatisfecha ante las injusticias del mundo. Recopilando todas las ideas mencionadas podríamos definir el concepto de no violencia como: «*fuerza, justicia, rebeldía, energía, amor, verdad, etc.*» (López Martínez, 2006: 28). Finalmente, cabe decir que tal como hemos visto y analizado por su completo significado y positivismo usaremos este último término, no violencia, el cual ha tenido gran aceptación en la literatura social y en la investigación para la paz.

1.2.3.2. Principios de la no violencia: satyagraha, ahimsa, resistencia pacífica o no-cooperación y desobediencia civil

Retomando lo que ya señalábamos en el apartado anterior, la no violencia se basa mayoritariamente en el término *ahimsa*. Dicho concepto no es sólo no causar daño y

sufrimiento a humanos y animales sino, también, inocencia y pureza (López Martínez, 2006: 17). No significa simplemente «no matar», sino que implica una voluntad consciente de no usar la violencia de manera activa (López Martínez, 2006: 19). En este sentido, el personaje más destacado en el movimiento de la no violencia por su constante y fiel práctica a los ideales y principios que ésta conlleva, fue Mohandas Karamanchand Gandhi, quien nació el 2 de octubre de 1869. Su obra se lleva a cabo desde una fuerte convicción religiosa, basándose en las religiones orientales y en el cristianismo para formular su filosofía y acción no violenta. Su forma de actuar y sus reflexiones van a estar condicionadas por los dos principios fundamentales que comentamos ya previamente, el *satyagraha* o «firmeza en la verdad» y el *ahimsa* cuyo significado es la «acción sin violencia» (Jares, 1999: 69). Es debido a ello que se justifica la afirmación de que la no violencia es un reto a la pasividad ya que se asienta en la acción.

En definitiva, del pensamiento gandhiano lo que nos interesa en el terreno educativo es el objetivo que se plantea de enseñar a quienes son educandos que la mejor respuesta ante la violencia es la no violencia. Implica que el fin no justifica los medios, ya que éstos deben de ser siempre justos y pacíficos. Esta teoría de la no violencia se puede llevar a cabo desde nuestras experiencias cotidianas a través del reconocimiento del otro, la responsabilidad ciudadana, el diálogo, la escucha. La principal forma de mostrar al adversario la injusticia de su actuar es negarse a colaborar con él en la producción de la misma. Por lo tanto, lo esencial de la estrategia no violenta es el principio de no cooperación o resistencia pacífica a la colaboración con la violencia. La aplicación de esta estrategia debe ser gradual, primero dentro del marco legal. No obstante, cuando los medios legales se revelen como insuficientes para terminar con la injusticia, hay que entrar en la desobediencia civil. En este sentido, las dos técnicas que se mencionan, es

decir, la no-cooperación y la desobediencia civil, fueron los principales pilares en los que se basó Gandhi en su acción por la paz y la justicia en la India. Por último, debemos destacar en el pensamiento educativo de Gandhi su concepto comunitario de educación, es decir, que toda la comunidad debe participar en fomentar una educación pacífica, no debe ser responsabilidad última de la escuela (Jares, 1999: 71).

Volviendo a retomar la investigación de López Martínez (2006) damos, aquí, por hecho que la noviolencia es una forma de política y de hacer política, no es sólo un punto de vista, una fórmula para el compromiso y el consenso o una manera de ser buenos y bondadosos con los demás; no es eso. Se considera, en este sentido, que se puede distinguir entre el mal y quien lo hace, que una cosa son las injusticias y otra quienes las comenten. Un amigo de la noviolencia nos decía: «las personas han de ser respetadas, precisamente porque no son como nosotros, personas»; en cambio no hay que permitir cualesquiera formas de violencia o injusticias (López Martínez, 2006: 13). Sin embargo, a la gente le cuesta imaginar cómo puede ser un hombre pacífico actuando contra uno violento. Esta pregunta viene a nuestra mente porque estamos acostumbrados a mirar las cosas en dicotomías, bien o mal, correcto o incorrecto, blanco o negro, no dejando sitio para los grises. Creamos divisiones: ellos y ellas; nosotros y nosotras. Esta actitud, sin embargo, contradice la filosofía de la noviolencia, la cual busca convertir a la gente a través del amor y la comprensión, acercarnos más en vez de construir muros entre nosotros mismos. A través de un diálogo amistoso basado en el respeto y el entendimiento se pueden cambiar los modos violentos en pacíficos. Una vez más se destaca vivir con el ejemplo, en la misma manera que quisieras que los otros aprendieran (Gandhi, 2003: 23).

Por su parte, sabemos que la no violencia no es la primera elección de la gente ante un conflicto habitualmente o, al menos, no es la manera que se hace explícita. Sin embargo, esta opción nos puede ayudar y guiar para la transformación pacífica de los conflictos (Johansen, 2001: 143). Es una actitud y una conducta muy valiosa porque radica en no herir a los demás, aunque tú te sientas atacado. Esto es muy complicado porque hemos aprendido a responder pagando con la misma moneda, la violencia, pero la violencia solo engendra más violencia y así nunca rompemos la espiral. Entonces, podríamos entender la no violencia como el pensamiento y método que nos invita a romper con la violencia desde la práctica, a cambiar la visión global del mundo de la violencia que está institucionalizado y a pasar a una alternativa más pacificadora, convertir la espiral de la violencia en la espiral de la paz, la paz engendra paz. En este sentido, la ruptura con la espiral de la violencia es fundamental en el trabajo y Educación para la Paz. Ello requerirá entrenamiento, convicción, paciencia, empatía y visión esperanzadora de los seres humanos para ir quebrando más y más círculos de violencia (directa, cultural y estructural) y que pueda constituir un referente patrimonial y práctico dentro de la historia de la paz que ha tenido la Humanidad (López Martínez, 2000).

Destacamos, por tanto, que la no violencia no solo es un estado donde se da ausencia de violencia o ésta es invisible. Es un esfuerzo consciente y activo de no herir a los demás, ni moralmente, ni espiritualmente, ni físicamente, ni mentalmente, ni económicamente, ni socialmente, ni de cualquier otro modo posible. Una persona que practique la no violencia estará siempre guiada por la compasión hacia todos. No solo es una herramienta para la transformación de los conflictos sino que se debe convertir es un estilo de vida «*Nonviolence has to become a way of life. It is not something that one could wear in the morning and take off in the evening*» (Gandhi, 2003: 53). Este estilo de vida siempre va acompañado de amor y respeto (54).

Cabría añadir para concluir este apartado que teniendo en cuenta el miedo a las consecuencias que la violencia puede conllevar, entonces el uso de la no violencia sería un fuerte argumento en su favor. Aquí entraría de nuevo en juego la relación entre los fines y los medios, si queremos la paz no podemos utilizar la violencia para conseguirla, pero no es tan obvio que la utilización de medios no violentos traiga siempre resultados no violentos (Johansen, 2001: 144). Otro argumento a favor de la no violencia radica en que los trabajadores para la paz, los activistas, luchan en contra de problemas no en contra de personas. En este marco vemos que la violencia puede derrumbar personas, pero no ideologías, decisiones y políticas. El rol de los individuos en conflictos tiende a exagerarse, sin embargo, si la persona muere se reemplaza por otra y el sistema, la política o el conflicto latente tiende a continuar de la misma manera que anteriormente. Entonces, la no violencia se preocupa por cambiar las políticas, las ideologías, las acciones y así cambiar la mente de las gentes para que transformen el uso de la violencia por la paz (Johansen, 2001: 144).

1.2.3.3. Tradiciones de la No violencia: Pacifista y Pragmática

La historia de la no violencia tiene dos tradiciones que se solapan y que comparten algunos nexos de unión, 1) los pacifistas y 2) la tradición pragmática. Muchos de los pertenecientes a la escuela pacifista usan activamente los métodos propuestos por la tradición pragmática, pero la mayoría de quienes usan las habilidades pragmáticas no violentas no comparten las ideas o puntos de vista de los pacifistas. En el pasado la tradición pacifista era mayor (porque contaban entre ellos también a los pragmáticos), pero, en la actualidad es al contrario, predominan aquellos que usan activamente la

noviolencia por razones pragmáticas. Explicaremos brevemente las dos tradiciones (Johansen, 2001: 145):

En la tradición pacifista, incluimos ideas no violentas, aspectos, puntos de vista y distintas visiones desde las religiones, filosofías, éticas y estilos de vida. Para los pacifistas ningún objetivo o fin justificaría matar a otros seres humanos. Muchos pacifistas están en contra de todas las formas de dañar a los seres humanos, incluso a otros seres con vida. La tradición pacifista tiende a centrarse en las religiones, en principios morales y en la ética.

La escuela pragmática, sin embargo, se plantea el uso de las acciones no violentas como herramientas y técnicas políticas destacando su importancia y efectividad. Asimismo, entiende la no violencia como medio de comunicación para la revolución, los movimientos sociales y los sistemas de defensa, entre otros. Se basa más en la lucha por medios pacíficos para conseguir la libertad, democracia y el respeto a los derechos humanos (Johansen, 2001: 148). En este sentido, se han adoptado diferentes técnicas y estrategias y usado en contra de las ideologías inhumanas, políticas opresoras, sistemas crueles, decisiones y leyes injustas. En este sentido, Gandhi usaba la no violencia a través del término resistencia pasiva, pero, lo paradójico es que no tiene nada que ver con la pasividad, sino con todo lo contrario, con la acción, con la movilidad, con la lucha pacífica para intentar que los opositores no puedan conseguir sus objetivos injustos e inhumanos (Johansen, 2001: 148). El uso de los medios se ha basado más en lo que es realmente efectivo más que en ética o valores morales. Sus técnicas no sólo se llevan a cabo sin el uso de la violencia sino que su objetivo es también la eliminación o reducción de la violencia y opresión. Las acciones no violentas serían: protestas pacíficas, la no-cooperación, las intervenciones no violentas, la resistencia pacífica y la

desobediencia civil. Todas las técnicas implican esfuerzo, convicción, compromiso y lucha sin usar la violencia (Johansen, 2001: 149).

1.2.3.4. Movimientos y grupos no violentos: Cuáqueros, Comunidad del Arca, Luther King, DENYP, MOC

Cabría mencionar que existen otros muchos grupos, instituciones y organizaciones fieles a los principios e ideales de la no violencia.

Algunos de ellos todavía ejercen su acción en la actualidad. En este momento, sólo los citaré brevemente, porque es mi objetivo ampliarlos en investigaciones posteriores. Con el fin de nombrar a algunos de estos grupos no violentos pondría como ejemplos a (Jares, 1991):

- Los Cuáqueros o «Sociedad de Amigos» doctrina protestante fundada por George Fox (1624-1690). Este movimiento continúa activo en la actualidad.
- La Escuela del Arca fundada por un discípulo de Gandhi, Lanza del Vasto, en 1948. Este movimiento continúa, asimismo, activo en la actualidad en un plano internacional.
- Un grupo de pedagogos italianos muy comprometidos con el tema y de especial relevancia en la conceptualización de la Educación para la Paz de nuestros días: Aldo Capitini, Lorenzo Milani y Danilo Dolci, entre otros. Estos pedagogos han dejado un gran legado de pedagogía no violenta y muchos discípulos y seguidores que siguen aplicando los principios de la no violencia desde sus prácticas personales, sociales y educativas.

	Distintas	<i>No violencia:</i> tiende a confundirse con «sin violencia», es decir, como ausencia de violencia física o directa
--	------------------	--

- El Centro Martin Luther King fundado en 1968 en Atlanta (EEUU) cerca del lugar donde ha nacido Luther King, para preservar y continuar su obra a favor de la paz y la no violencia.
- El DENYP (Día Escolar de la No violencia y la Paz) fundado en 1964, por el Inspector de Enseñanza Básica mallorquín Lorenzo Vidal, que volveremos a abordar en el siguiente apartado al hablar de la Educación para la Paz en España.
- El Movimiento de Objetores de Conciencia (MOC) y otros grupos no violentos similares nos aportan otras experiencias y legado de la Educación para la Paz desde la no violencia a través del MOC. Aunque no es un movimiento específicamente educativo, las bases teóricas en las que se sustenta son de especial relevancia en el terreno pedagógico. Asimismo, retomaremos el MOC en el siguiente apartado al hablar de la Educación para la Paz en España.

Para concluir este apartado retomo de nuevo a López Martínez (2006: 29-30) para sintetizar algunas posibilidades de interpretación de la no violencia y de sus aplicaciones educativas: 1) Es un método de intervención pacífica de conflictos; 2) Es una alternativa pacífica para el cambio socio-político basada en la humanización de la política; 3) Es un viaje de introspección y búsqueda personal; 4) Es una filosofía y cosmovisión del ser humano y 5) Es la oposición a la violencia directa, estructural y cultural.

A modo de resumen he elaborado este cuadro que pego a continuación donde incluyo los aspectos más importantes de la no violencia tratados a lo largo de todo el apartado, es decir, sus distintas acepciones y significados, principios en los que se basa, las tradiciones que la abordan, así como los movimientos o grupos que surgen de la misma.

LA NOVIOLENCIA	acepciones y significados	<i>No-violencia</i> : no es sólo ausencia de violencia o abstención de su uso, sino que implica reglas, tácticas y estrategias de lucha político-social pacífica
		<i>Noviolencia</i> : es acción, pragmatismo, fuerza templada, rebeldía política y construcción de paz (aúna las 2 previas acepciones)
	Principios	<i>Satyagraha</i> : acción noviolenta
		<i>Ahimsa</i> : búsqueda de la verdad
		Resistencia pasiva o no-cooperación ante las injusticias
		Desobediencia civil antes las leyes opresivas
	Tradiciones	<i>Pacifista</i> : tiende a centrarse en las religiones, en principios morales y en la ética noviolenta.
		<i>Pragmática</i> : se basa más en la lucha o el activismo pacífico para conseguir la libertad, democracia y el respeto a los derechos humanos.
	Movimientos Noviolentos	Los Cuáqueros o «Sociedad de Amigos» (George Fox)
		La Comunidad del Arca (Lanza del Vasto)
		Pedagogos italianos (Aldo Capitini, Lorenzo Milani, Danilo Dolci)
		Movimiento Luther King
		El DENYP (Lorenzo Vidal)
		El MOC (Pepe Beunza)

1.2.4. La Investigación para la Paz (IP)

Siguiendo la clasificación de Jares (1991; 1999) en relación con los antecedentes de la Educación para la Paz podemos considerar como la cuarta ola de los estadios de la Educación para la Paz la nueva disciplina llamada la investigación para la paz (*peace research*). Esta disciplina surge en los años 50, como consecuencia, por un lado, de las trágicas secuelas que trajo consigo la Segunda Guerra Mundial, y por otro lado, de las aportaciones teórico-prácticas de Johan Galtung (1985; 1993; 1995; 1998). El recorrido que haremos a continuación lo haremos desde la perspectiva de la Educación para la Paz pues el tema de estudio de esta investigación.

Así, el movimiento de la investigación para la paz (en adelante IP) surge en EEUU, cuando en 1957 apareció la revista *Journal of Conflict Resolution*, y cuando dos años más tarde, en 1959, se crea el *Center for Research on Conflict Resolution*, cerca de la Universidad de Michigan. Pero, será en Europa, concretamente en los países nórdicos, en Noruega y Suecia, respectivamente, donde más auge tendrá la IP y donde se desarrollaran más estudios, propuestas, y autores destacados (Jares, 1999: 81). Como autor referente en la IP podríamos nombrar a Galtung (1985; 1993; 1995; 1998) por su clasificación de los tres tipos de violencias: directa³⁵, estructural³⁶ y cultural³⁷; y sus tres alternativas a los diferentes tipos de violencia: la paz negativa (alternativa a la violencia directa), paz positiva (alternativa a la violencia estructural) y cultura de paz (alternativa a la violencia cultural). En este sentido, el concepto de cultura de paz ha sido investigado por diferentes autores (Galtung, 1993, 1995, 1998; Boulding, 2000; Martínez Guzmán, 2009), pero en esta ocasión nos remitimos a Reardon (Ben Porath, 2003: 527-28) que lo define como «*the humane analogue of a healthy ecosystem composed of complementary, functionally integrated forms of biodiversity*». Señala que la educación para una cultura de paz implica dimensiones sociales, políticas y personales con la inclusión de la perspectiva de género en cada una de las dimensiones. En definitiva, la perspectiva de Reardon enlaza diferentes capacidades personales, inclusión moral, celebración de la diversidad, habilidades para la resolución de conflictos por vías pacíficas, cuidado, esperanza, concienciación medioambiental y sensibilidad de género, entre otras. Veremos estos términos con mayor profundidad en capítulos posteriores.

³⁵ La referida al uso de la fuerza o violencia, en la cual se puede determinar el actor que la ejecuta.

³⁶ La referida a la privación lenta o rápida de la vida debido a las estructuras sociales injustas y opresivas, no se puede identificar a un actor.

³⁷ Legítima los otros tipos de violencia, las camufla y hace opacas en nombre de la cultura, religión, tradiciones.

Por su parte, la propuesta de Galtung (1995; 1998) introduce nuevos e interesantes elementos para la IP y la comprensión de los distintos significados y perspectivas desde que podemos abordar esta clase de estudios. Estudia la relación entre la violencia directa y estructural y los tipos de privación de necesidades básicas. De su teoría se extrae la conclusión de que existe violencia siempre que haya un desajuste entre la satisfacción de dichas necesidades básicas y su realización efectiva. Para Galtung (1993) la Paz es la ausencia de todo tipo de violencia: directa, estructural y cultural. Completando esta propuesta podríamos decir que los estudios e IP incluyen viejos y actuales temas de reflexión, desde los referentes a la agresión, a la violencia directa y a la guerra hasta nuevas reflexiones en torno a la violencia estructural, añadiendo el estudio de las necesidades básicas, el desarrollo, la pobreza, y la justicia social. Se incide en torno a la violencia cultural, con reflexiones sobre el postdesarrollo, estudios poscoloniales y de género, análisis de las violencias estructural y directa. Asimismo, estudian los conflictos humanos desde los interpersonales a los bélicos y las llamadas relaciones internacionales. Finalmente, también podríamos relacionar la IP con los estudios humanitarios y de la cooperación para el desarrollo. Incluso, podríamos incluir un último aspecto como el del cuidado del Ecosistema con reflexiones sobre el equilibrio ecológico y el reparto justo de los recursos naturales, entre otros (Jares, 1999; Melo de Almeida, 2003).

1.2.4.1. Las Etapas de la Investigación para la Paz

Para una mayor aproximación y comprensión sobre estos estudios veamos en primer lugar la evolución y las etapas que ha atravesado la IP. Esta clasificación la realizaré de

manera sintética y sólo mencionando los rasgos que más nos interesan relacionados con el tema que nos ocupa. Para la revisión de las etapas me sirvo, mayoritariamente, de los estudios que se vienen elaborando en la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz (Martínez Guzmán, 2009: 61-69):

1. La Primera Etapa podríamos denominarla de Paz Negativa y estudio científico de la Guerra (1930-1959). En esta etapa inicial podemos observar cómo estos estudios se basan en un análisis científico y cuantitativo de la guerra (de ahí el uso del término «*polemología*» guerra contra los extranjeros), que enfatizó la definición negativa de paz. Existe un gran esfuerzo por estudiar las guerras que estaban ocurriendo en todo el mundo de una manera científica, con la intencionalidad de evitarlas y de su prevención para poder vivir en paz (Melo de Almeida, 2003). De hecho en esta época se produce también el nacimiento de la Teoría de las Relaciones Internacionales.

Aquí la paz se entiende a partir de lo que «no es paz». Es decir, ausencia de guerra, concepción heredada de los antiguos romanos. El conflicto también se entiende como algo negativo que hay que superar. De ahí que la terminología «*resolución de conflictos*» que supone haya que resolverlos a toda costa, sin importar los medios que se utilicen para ello.

2. La Segunda Etapa la asociamos con los conceptos de Paz Positiva y Cooperación al Desarrollo (1959-1979). En este periodo se introduce, por primera, vez el concepto de paz con un sentido positivo relacionado con la creación de la justicia social como satisfacción de las necesidades básicas. La «paz positiva» tiene que ver con el desarrollo de las potencialidades humanas encaminadas a la satisfacción de esas necesidades básicas.

Por su parte, se inicia también la Educación para la Paz vinculada a estos desarrollos humanos. Se da un salto cualitativo desde los estudios de la guerra (polemología) a los estudios sobre la paz (irenología) (Melo de Almeida, 2003: 105) De este modo, se propone el término violencia estructural como categoría de análisis para enfrentarse a las desigualdades, y se realizan reflexiones sobre nuevas formas de imperialismo y neocolonialismo.

A la vez, empiezan los análisis críticos del desarrollo entendido a la manera del Norte como incremento de la dependencia de los países del Tercer Mundo. Por primera vez hay un papel importante de las imágenes televisivas para la sensibilización. No obstante, también se empiezan a ver con claridad las paradojas de la acción humanitaria, la desviación de ayudas a fines políticos e intereses personales. Así se crean ONG para ayudar a quienes estaban en situación necesitada o de conflicto y también para denunciar los abusos y la marginalización. La Investigación de la Paz está más ligada a la paz positiva como alternativa a la violencia estructural.

3. La Tercera Etapa se entiende como un auge en los Movimientos Sociales (1980-1989). Nos situamos ya en los años 80, los resultados más relevantes de esta etapa podemos decir que está más ligada a los movimientos sociales que a los estudios académicos. Algunos de los rasgos principales de esta etapa son:

- Especialmente, surgen movimientos contra la carrera de armamento nuclear; se analiza el problema de la intervención militar y otras formas de violencia directa, represión e injusticia. Se buscan alternativas pacíficas para influir en la transformación de la lógica y estructura de los sistemas políticos.

- La acción humanitaria trata de sensibilizar a la opinión mundial sobre los desastres de la guerra del Vietnam y la hambruna de Etiopía, produciéndose una conversión de la acción humanitaria en mediática.
- Se produce un incremento del papel de la opinión pública y los medios de comunicación.
- Aparecen y/o se consolidan ONG.
- Se utiliza por primera vez la denominación Norte y Sur para aludir a las desigualdades.
- Aparición de libros de Educación para la Paz.

4. *La Cuarta Etapa la podríamos considerar como de construcción de un Nuevo Futuro a través de nuevas Culturas y Maneras de hacer las paces (1990-2001)*. Llegamos a los años 90 apareciendo nuevas reflexiones y estudios entorno a la violencia cultural, acompañando y legitimando de los otros dos tipos de violencia, directa y estructural (Fisas, 1988). Necesitamos en esta sociedad, en la que la violencia se ha institucionalizado en todas las esferas y la podemos observar en todas sus manifestaciones, en forma directa, estructural y cultural, un cambio de la cultura de la violencia a la cultura de la paz. Este cambio puede ser posible a través de la Educación, de manera que haga posible conducirnos de otra manera. La alternativa es que necesitamos construir un nuevo futuro, nuevas culturas y nuevas maneras de relacionar más justas y respetuosas. Necesitamos nuevas culturas para hacer las paces que promuevan diálogos culturales y el entendimiento mutuo. En este sentido, el problema ya no es si somos violentos por naturaleza o no, o si la guerra es inevitable. La cuestión está siempre en la esfera de la responsabilidad que tenemos como constructores de determinadas relaciones sociales y no otras (Martínez Guzmán, 2001; 2009). Y estas maneras pueden ser justas, pacíficas y valiosas.

El nacimiento y fomento de la IP en España supondrá un nuevo empuje en el desarrollo de la Educación para la Paz. Influirá en los nuevos postulados, contenidos y configuración epistemológica del concepto de paz, y las consiguientes consecuencias pedagógicas que va a tener. Según Melo de Almeida (2003: 105) la IP tiene cuatro características a destacar: reducción de la violencia, voluntad crítica, acción política y social e interdisciplinariedad. Las propuestas educativas que emanan de la IP se vieron influenciadas por los movimientos socio pedagógicos de algunos pedagogos como Dewey (1997; Page, 2008) como vimos el apartado anterior, y Freire (1970) que retomaremos de nuevo en el siguiente capítulo por la importancia de sus propuestas en la Educación para la Paz. Asimismo, en la IP surge, como término innovador, la denominación transformación de conflictos que sustituiría a la nomenclatura de gestión o resolución de conflictos³⁸.

Con esta denominación se produce un cambio en la concepción negativa de conflicto y se asume éste como un proceso inherente, necesario y positivo para el crecimiento de las personas y cambios sociales. Así, tomando como referencia a Muñoz (2001) aprendemos que el conflicto no es positivo ni negativo por sí solo, sino que está en función de la manera que lo regulemos, puede ser tanto por medios pacíficos como violentos. En este marco y siguiendo este planteamiento, Lederach (1984; 1985; 1996; 2001; 2010) señala la importancia y necesidad de educar para la paz a través del aprendizaje del conflicto como positivo y transformador. Por tanto, la Educación para la Paz debe proponer herramientas para la transformación pacífica de los conflictos cotidianos. Aquí entra en juego el papel del aprendizaje en usar unas formas y no otras

³⁸ En el grupo de investigación del que formo parte se propone el término transformación de conflictos (París Albert, 2009) porque pone de manifiesto el carácter positivo del conflicto en función de los medios que empleamos para su regulación. Con ello afirmamos que es inherente a las relaciones humanas y, por esta razón, no tenemos que evitarlos, gestionarlos o solucionarlos a cualquier precio, sino transformarlos por medios pacíficos. Aquí entra en juego el papel de la imaginación y creatividad en la búsqueda de alternativas.

«tenemos que detallar, aprender y practicar unos métodos no de eliminar el conflicto sino de regularlo y encauzarlo hacia resultados productivos» (Lederach, 1985: 1). En el plano educativo, y concretamente en España, surgen diferentes iniciativas en diversos puntos de la geografía y encaminadas a la consecución de objetivos pedagógicos de diversa índole. Todos ellos con iniciativas de paz, transformación de conflictos, desarrollo, defensa de los derechos humanos y consecución de una cultura para la paz. Hecho importante y significativo es la creación de la Asociación Española de Investigación para la Paz (AIPAZ) constituida en la ciudad de Granada en 1997 con el propósito de coordinar, promover, difundir y potenciar la investigación y los estudios sobre y para la paz en España.

5. La quinta etapa podemos denominarla: la Educación para la Paz después del 11S, el 11M y el 7J (2001 en adelante). La Educación para la Paz adquiere una relevancia especial a nivel internacional después de los actos terroristas del 11 S ocasionados en Estados Unidos, el 11M en España y el 7J en Londres (Martínez Guzmán, 2005; 2009). En este sentido, se la considera necesaria y oportuna para paliar la violencia institucionalizada en la que nos encontramos (Jares, 2004: 79). Sin embargo, como ya señalábamos anteriormente (Jares, 1999), educar para la paz no es una novedad histórica, una moda, o una necesidad asociada a un tiempo histórico determinado. No obstante, debido a la barbarie de los atentados producidos en el 11S, en el 11M y en el 7J y su repercusión en todo el mundo, nos sentimos más obligados, si cabe, a intensificar y divulgar los principios, valores, contenidos y estrategias de la Educación para la Paz. En el terreno educativo tendríamos que reflexionar sobre las consecuencias que el 11S, el 11M y el 7J han provocado para tratar de renovar y actualizar los materiales curriculares y contenidos pedagógicos con el fin de promover una verdadera

Educación para la Paz, no centrada en la transmisión de prejuicios y estereotipos, tal y como se ha venido haciendo en la actualidad. Esta revisión y actualización debería tener en cuenta los siguientes hechos de acuerdo a Jares (2004: 80-82).

- La ideología dual y el odio desembocado en el enemigo. Nosotros los buenos frente al imperio del mal, en este caso el Islam. Esta polarización lleva consigo la demonización del otro y la justificación del enemigo. «Nosotros» los buenos contra «los otros» los malos.
- El miedo, unido al sentimiento de vulnerabilidad, se ha desatado entre la población para favorecer las políticas armamentísticas y belicosas.
- La pérdida de determinadas libertades y la vulneración de los derechos humanos. La dicotomía o dualidad que se ha establecido entre seguridad y libertad es contradictoria e inaceptable moralmente porque produce el aumento del racismo frente a los extranjeros y más, concretamente, frente a los musulmanes. En este sentido, más que un choque de culturas o civilizaciones que planteaba Huntington (1997), podríamos considerarlo un choque de ignorancias.
- En la Educación para la Paz que proponemos habría que introducir contenidos más positivos sobre la cultura árabe para paliar estos peligros en las nuevas generaciones.
- La imposición de una visión unilateral del mundo y el refuerzo de la hegemonía mundial de los EEUU, quienes pretenden imponer su control global y convertirse en el gendarme mundial. Ellos son quienes deciden cuándo, contra quién y cómo realizar sus intervenciones y estrategias sin rendir cuentas a nadie más. Su política radica en el convencimiento de que el triunfo de la libertad y el futuro del mundo civilizado se conseguirá con la imposición de su poder.

Como consecuencia de lo anteriormente citado, constatamos como la Educación para la Paz en la actualidad atraviesa tiempos difíciles (Jares, 2004). Todos los elementos arriba mencionados irían en contraposición a los presupuestos de una pedagogía de la convivencia que tanto necesitamos en la actualidad (Jares, 2006). Además, se unen a estos tiempos difíciles cinco factores que conforman la actual peligrosa situación de la convivencia y que es preciso, pues, incidir en ellos si nuestro propósito es educar para la paz. Asimismo, estos factores son consecuencia del tipo de sociedad en la que vivimos, cada vez más individualista, competitiva, consumista y deshumanizada. Estos factores a los que nos estamos refiriendo serían (Jares, 2006: 13): 1) el sistema económico-social fundamentado en el triunfo a cualquier precio, 2) el menoscabo del respeto y los valores básicos de la convivencia, 3) la mayor complejidad y heterogeneidad social (con la globalización y la inmigración), 4) la pérdida de liderazgo educativo de los dos sistemas tradicionales de educación (la familia y el sistema educativo) y 5) el paulatino proceso de aumento, visibilización y banalización de la violencia. Remarcamos, pues, que la violencia se ha banalizado en nuestra cultura, se ha convertido en cotidiana y ya poco impactante. Uno de los puntos más graves, en este sentido, es el poder de los medios de comunicación en reproducir la cultura de la violencia gratuita.

La violencia en los medios de comunicación de masas contribuye a los aprendizajes y socialización de niños, sobre todo de aquellos que no disponen de otras fuentes de aprendizaje y socialización [...]. Desde este punto de vista, no es ya la cantidad de escenas violentas vistas lo que cuenta, sino la cantidad de escenas de violencia presentadas como comportamientos rentables y sin coste ni consecuencia [...]. (López Martínez, 2006: 51).

Para resumir de forma esquemática los movimientos u olas que ha atravesado la Educación para la Paz en el devenir histórico adjunto este cuadro de elaboración propia

donde podemos observar más cómodamente los 4 grandes movimientos: La EN, la Noviolencia, la UNESCO y la IP.

MOVIMIENTOS U OLAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ		
LA ESCUELA NUEVA (MRP)	La Sociedad de las Naciones (SN)	
	La Oficina Internacional de Educación (OIE)	
	La Liga Internacional de Educación Nueva	
NACIMIENTO DE LA UNESCO	La ONU y la UNESCO	
	El Plan de las Escuelas Asociadas a la UNESCO	
LA NOVIOLENCIA	Distintas acepciones	No violencia
		No-violencia
		Noviolencia
	Principios	<i>Satyagraha</i>
		<i>Ahimsa</i>
		Resistencia pasiva o no-cooperación
		Desobediencia civil
LA INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ (IP)	Etapas de la IP	1. <i>Paz Negativa y estudio científico de la Guerra</i> (1930-1959)
		2. <i>Paz Positiva y Cooperación al Desarrollo</i> (1959-1980)
		3. <i>Auge en los Movimientos Sociales</i> (1980-1990)
		4. <i>Culturas y maneras para hacer las paces</i> (1990-2001)
		5. <i>La Educación para la Paz después del 11S, el 11M y el 7J</i> (2001 en adelante)

Para concluir este apartado solo cabría señalar que a pesar de los mencionados antecedentes históricos la Educación para la Paz debemos considerar, sin embargo, que es una disciplina muy innovadora ya que hasta comienzos del siglo XX y, más

concretamente, tras el desastre de la Primera Guerra Mundial no se aúnan esfuerzos por fundamentar la Educación para la Paz desde un punto de vista pedagógico (Jares, 1999).

1.3. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN ESPAÑA DURANTE EL S.XX

Basándome principalmente en Antonio Poleo (Poleo & Harris, 2009; 2010) dedicaré este apartado a desarrollar un recorrido histórico de la Educación para la Paz en España a lo largo del S.XX. Al igual que la Educación para la Paz a nivel internacional atraviesa distintas olas según el momento histórico-político del momento ocurre lo mismo con la Educación para la Paz a nivel nacional, incluso muchas de las etapas son coetáneas en el tiempo, contenidos y finalidad.

En España, como ya mencionamos anteriormente, cabe resaltar en la historia de la Educación para la Paz el papel de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) que pretendían un cambio educativo que fomentara la paz a través de la actualización de las metodologías a utilizar y la revisión del currículo y materiales educativos. No obstante, para analizar la historia de la Educación para la Paz en España dividiremos el recorrido en dos partes, la primera mitad del S.XX, por un lado, y la segunda mitad, por otro, dadas las diferencias sociopolíticas que atravesaron cada una de ambas etapas.

1.3.1. La Educación para la Paz en la Primera Mitad del S.XX

La figura de Ferrer Guardia es clave para entender los procesos de renovación pedagógicos que a principios de 1900 se inician (Poleo & Harris, 2009: 28). Concretamente, en agosto de 1901 en la ciudad de Barcelona se inaugura la Escuela Moderna, un proyecto práctico de pedagogía libertaria, lo cual provocó la enemistad de Ferrer Guardia con los sectores conservadores y con la Iglesia Católica, que veían en

estas escuelas laicas una amenaza a sus intereses. El 13 de octubre de 1909 Ferrer Guardia fue ejecutado en la prisión de *Montjuïc* (Barcelona). Es fácil deducir que muchísimos maestros y profesores se unieron a estos nuevos modelos emergentes de educación liberadora y pacifista. Movimiento que fue frustrado con el golpe de estado franquista de 1936 y la siguiente represión de los vencedores. Un número desconocido pero importante de educadores republicanos sufrieron la represión y el poder de las armas del régimen dictatorial.

Podemos decir que la Educación para la Paz en España propiamente dicha comenzó, pues, en el período de 1920 y 1930 con los movimientos de renovación pedagógica (MRPs). Estos movimientos se esforzaron por hacer un llamamiento a los maestros, profesores y centros educativos para que contribuyesen a la reconstrucción de una nueva sociedad a través de sus enseñanzas sobre cómo la paz podría ser conseguida. De los pedagogos españoles más destacados en este tiempo podríamos nombrar a Pere Rosselló que iba en la línea de Montessori como vimos en el apartado de los antecedentes de la Educación para la Paz desde la pedagogía clásica.

El MRP se decantó por un concepto positivo de la Educación para la Paz, no sólo demostrar los horrores de la guerra a lo que se habían dedicado los estudiosos de paz hasta el momento, sino también estimular a través de la Educación para la Paz un espíritu de cooperación y entendimiento. Como vimos en apartados anteriores Montessori se convierte hacia los años 30 en un referente de Educación para la Paz en Europa en general y en España en particular mediante sus enseñanzas en contra del sistema educativo tradicional que apoyaba, incluso promovía, el fascismo. Estas enseñanzas contribuyeron a aportar propuestas optimistas sobre la confianza de que la Educación para la Paz podría promover un nuevo concepto de hermandad humana

contra la guerra, la violencia y la destrucción. En este sentido, muchos maestros y profesores creyeron en estos nuevos modelos emergentes de educación para la libertad y el pacifismo. Estos esfuerzos y avances en Educación para la Paz fueron frustrados por la Dictadura de Franco en 1936 y su consecuente represión. Muchos desconocidos pero importantes educadores republicanos fueron al ejército por esos tiempos y los avances que se habían conseguido en materia de Educación para la Paz se vieron estancados (Poleo & Harris, 2010: 5).

1.3.2. La Educación para la Paz en la segunda mitad del S.XX

Al final de los años 60 y principio de los 70 la persona que más va a influir en la Educación para la Paz del momento sería Gandhi por su teoría de la no violencia, además de la presencia cercana de la Comunidad del Arca (movimiento no violento), fundada por Lanza del Vasto en 1948, en el sur de Francia (Poleo & Harris, 2009: 29; 2010: 5). Por otro lado, la apertura de la sociedad española al exterior va a permitir que la filosofía no violenta, el pensamiento y la práctica pacifista impregnen a sectores, en un principio minoritarios, pero muy activos, de jóvenes y personas relacionadas con comunidades cristianas de base. Este hecho hará surgir el segundo nacimiento de la educación para la paz en España basada mayoritariamente en la influencia de los movimientos no violentos, al mismo tiempo que coincide con las manifestaciones pacíficas en contra de la guerra de Vietnam (Poleo & Harris, 2009: 30).

Cabe destacar en el plano nacional que en 1964 Lorenzo Vidal, poeta, educador y pacifista, fundara el Día Escolar de la No-violencia y la Paz (DENYP), el 30 de enero, con motivo del aniversario del asesinato de Gandhi. Esta propuesta promueve la educación para la paz y la no violencia y servirá de base a la mayoría de las iniciativas y

actividades que se desarrollan posteriormente en los centros educativos alrededor de España. El DENYP, como dice su autor, es «una semilla de no violencia y paz depositada en la mente y en el corazón subconsciente de los educandos y, a través de éstos, en la sociedad» (Poleo & Harris, 2009: 30; 2010: 5). Asimismo, en estas fechas la Escuela Moderna fundada por Freinet incorpora en su carta de 1965, artículo 2º, que «nos esforzaremos por hacer de nuestros alumnos, adultos conscientes y responsables, que construirán un mundo en que estará proscrita la guerra, el racismo y todas las formas de discriminación y de explotación del ser humano».

Paralelamente a estos acontecimientos y en el marco de la Iglesia Católica van surgiendo en España instituciones, entidades y organizaciones en pro de la Educación para la Paz. Tenemos el ejemplo, de *Justícia i Pau*, entidad cristiana en sus inicios que actúa en Cataluña desde el año 1968 y que tiene como finalidad la promoción y defensa de los derechos humanos, la justicia social, la paz, el desarme, la solidaridad y el respeto al medio ambiente. En la ciudad de Granada en 1971 la comunidad cristiana fundada por el Papa Godoy y Fermina Puesta (quien recibió en 1994 la “Medalla de Andalucía” y la distinción de “Hija Predilecta” por su compromiso social y político) desarrolló un compromiso con la gente de los movimientos obreros para que empezaran a pensar en sí mismos como parte de los movimientos no violentos. Las personas pertenecientes a este grupo vivían juntas en una única casa y trabajaban con los pobres. Por tanto, la Educación para la Paz empezó con un grupo de gente interesada en la no violencia quienes eran trabajadores sociales comprometidos con los problemas sociales y los derechos humanos. Entre otras actividades llevaron la no violencia y la paz a las escuelas y otras instituciones educativas. En este sentido, podríamos nombrar a *Pax Christi* de

Barcelona quienes usaban en su trabajo métodos no violentos contra el Fascismo para la amnistía y la libertad, fomentando la Educación para la Paz (Poleo & Harris, 2009: 30).

Por otro lado, Pepe Beunza, a la sazón activista del *Sindicat Democràtic d'Estudiants* en la Universidad de Valencia, fue juzgado por un Tribunal Militar en Valencia el 23 de abril de 1971 al negarse a realizar el servicio militar obligatorio. Su condena y su testimonio, por ser el primer objetor de conciencia no violento, populariza la objeción de conciencia entre los jóvenes con edad militar y difunde en los sectores anti-franquistas la no violencia. Gonzalo Arias escritor y traductor de la UNESCO realizará acciones de apoyo a la condena impuesta a Pepe Beunza y al establecimiento de la democracia en España. Se autodefinirá como “aprendiz de la no violencia”. Traducirá, editará y difundirá, de forma oculta, textos de Gandhi y otros autores no violentos. En Barcelona, en Cantabria, Euskadi, y Andalucía se forman los primeros grupos de acción no violenta, bien por la problemática de la objeción de conciencia o bien por asumir la no violencia como arma de lucha contra la dictadura. Jóvenes vascos se reunirán en 1972 para realizar acciones no violentas de apoyo a Pepe Beunza. Este objetivo inicial les lleva a formar unos años más tarde un grupo no violento llamado *Bakearen Etxea*.

Asimismo, en 1973 se forma el Grupo de Acción No violenta (GANV) de Málaga el cual surge de la reflexión sobre la vida de Gandhi y la acción no violenta, dicho grupo tendrá una vida de quince años. El GANV alcanzara una gran influencia en los ambientes políticos y sociales, tanto de Andalucía como de toda España. La organización interna del grupo de Málaga se realizará mediante grupos temáticos: movimiento obrero, objeción de conciencia, objeción a los impuestos militares, ecología, igualdad de género y educación para la paz, entre otros (Poleo & Harris, 2009: 30). En 1976 se organiza la población de Falset (Tarragona) un curso de formación en la

noviolencia organizado por los amigos de la Comunidad de Arca e impartido por Lanza del Vasto. En 1980 se creara la Comunidad Lakabe en un pueblo abandonado de Navarra. Una de sus actividades será difundir la educación para la paz, entendiendo la paz como forma de vida. Pasados más de treinta años Lakabe sigue siendo un ejemplo de convivencia comunitaria noviolenta. En 1981 se lanza una Campaña en contra de los juguetes bélicos y en 1982 se desatan protestas contra la guerra y se presiona tanto en colegios, institutos de secundaria como en universidades para que se imparta educación para el desarme (Poleo & Harris, 2009: 31).

En Torrelavega (Cantabria) jóvenes objetores, voluntarios en Brigadas Internacionales de la Paz en América Latina y educadores crean el Grupo de educación para la paz. Uno de sus trabajos más importantes fue la difusión de los juegos y dinámicas cooperativas. En este marco, podríamos destacar la publicación en 1986 de Paco Cascón y Carlos Beristain: *La alternativa del juego*, por su valor pedagógico y las aplicaciones prácticas en el terreno educativo, tanto formal como informal (Poleo & Harris, 2009: 30).

A principios de los 80 John Paul Lederach (1984; 1985; 1996; 2007; 2010) autor que analizaremos con más detalle en el próximo capítulo al abordar el tema del conflicto, visita España. Durante varios meses entrevista a grupos y colectivos relacionados el movimiento pacifista por todo el país con la intención de realizar un trabajo de investigación sobre la realidad de la noviolencia en España que con la publicación en 1983 de *«Els anomenats pacifistes: la no-violència a l'Estat espanyol»*. A través de los diferentes contactos e intercambio de experiencias e información que se va desarrollando en Andalucía, hará que surja de forma lógica y natural en 1981 la Asamblea Andaluza de Noviolencia. Grupos y personas de distintos pueblos y ciudades

se coordinaran y desarrollarán diferentes proyectos y campañas por toda la región andaluza. Lucha contra el desempleo, apoyo a los obreros del campo, campañas contra el servicio militar obligatorio, educación para paz, igualdad entre hombre y mujeres, temas de medioambiente, entre otros, se van a llevar a cabo a lo largo de siete años. Durante este tiempo la Asamblea publicara de forma modesta un boletín “Andalucía Noviolenta” de intercambio, formación y debate que llegará a todos los rincones de Andalucía, en el que se incluían reflexiones y herramientas para la práctica de la Educación para la Paz (Poleo & Harris, 2009: 31).

En el campo de la Educación para la Paz también cabe destacar al Colectivo por una Alternativa Noviolencia de Madrid (CAN) fundado en 1982. El principio de partida sobre el que se asentaba el CAN era la definición de paz entendida como armonía consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Este grupo se dedicó exclusivamente a impartir formación y a desarrollar actividades de Educación para la Paz a todos los profesionales de la educación y sus alumnos. Enfatizaban en temas sobre cómo educar para la paz, para el desarme, para la desobediencia, así como en una metodología activa y participativa. Tres años más tarde publican la primera guía bibliográfica de literatura infantil y juvenil para la Paz en España.

Siguiendo este recorrido por la historia de la Educación para la Paz, en 1983 se funda la organización *Educadores pola paz* en Vigo (Galicia), un colectivo de profesionales de la enseñanza de todas las etapas educativas comprometidos en la educación para la paz. Durante años publican un boletín de información “Novapaz” y realizan encuentros de educadores por la paz hasta la actualidad, habiendo realizado ya aproximadamente la veinticinco edición. Como fundador y coordinador de esta organización se encontraba hasta su muerte en 2008 Xesús R. Jares, profesor y catedrático de didáctica y

organización escolar de la Universidad de la Coruña. Además fue presidente de la Asociación Española de Investigación para la Paz (AIPAZ) y de la Asociación Galego-Portuguesa de Educación para la Paz (AGAPPAZ) y miembro de Bakeaz. Jares cuenta con muchas publicaciones clave en el terreno de la Educación para la Paz, tanto por su contenido como por la aplicación práctica en contexto de aula que pueden servirnos de referente a toda persona interesada en educar para la Paz (Poleo & Harris, 2009: 31).

La Universitat Internacional de la Pau (UNIPAU)³⁹ nació en el año 1984 como universidad de verano teniendo como objetivo crear y facilitar las condiciones que permitiera la formación, el debate, la reflexión y el intercambio de opiniones y experiencias sobre el conflicto y la construcción de la paz con el fin de avanzar en los procesos de educación y sensibilización en una Cultura de paz. La Universidad partió de una iniciativa de Frederic Roda Pérez a través del Instituto Víctor Seix de Polemología y Adolfo Pérez Esquivel, premio Nobel de la Paz. En la actualidad, con una trayectoria de más de 25 años, está regida por un patronato que preside Arcadi Oliveres y Adolfo Pérez Esquivel como presidente honorífico y siguen implementando actividades e iniciativas en el marco de la Educación para la Paz (Poleo & Harris, 2009: 31).

En 1986 los *Educadores pola paz* crean el Seminario *Galego* de Educación para la Paz⁴⁰ como un Seminario Permanente promovido por un grupo de profesionales de distintos niveles de la enseñanza (desde la educación infantil a la universitaria) sensibilizados ante la ausencia de materiales didácticos y de reflexión teórica sobre la educación para la paz, en especial los derechos humanos, la tolerancia, la solidaridad, el ecopacifismo,

³⁹ Más información en www.universitatdelapau.org

⁴⁰ Mayor información en www.sgep.org

la solución pacífica de los conflictos, la interculturalidad y la cultura de paz. Coherentes con sus fines desde su fundación han publicado un buen número de materiales didácticos tratando múltiples temas que presenta una paz amplia y multifactorial. En este mismo año se propugna por Naciones Unidas El Año Internacional de la Paz de 1986 que dará un impulso importante a la Educación para la Paz en España. De este impulso surgen múltiples iniciativas privadas y públicas de Educación para la Paz por todo el país. Asimismo, se organizan congresos y seminarios de Educación para la Paz a través de entidades públicas y privadas (Poleo & Harris, 2009: 32).

No podemos dejar de citar a Gernika Gogoratuz, un Centro de Investigación para la Paz en la ciudad de Guernica⁴¹ creado en 1987 por decisión unánime del Parlamento Vasco en el marco de 50 Aniversario del Bombardeo de Guernica a iniciativa de Juan Gutiérrez. Este centro realiza su labor en el ámbito de la Construcción de la Paz en los siguientes campos: investigación, formación, intervención comunitaria y divulgación para fortalecer redes de trabajo y contribuir a que Guernica sea un referente mundial de Paz (Poleo & Harris, 2009: 32).

El Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos (Sedupaz), se constituyó en 1987. Reúne a personas procedentes de distintos niveles de la educación formal y no formal, que entienden la Educación para la Paz como una educación liberadora, orientada a alentar la acción social en pro de la paz y la justicia. Una educación encaminada a formar personas capaces de convertirse en obstáculos a la práctica generalizada de imbuir -mediante los procesos de socialización- valores y contenidos que fomentan el conformismo, el androcentrismo, la intolerancia, el etnocentrismo y demás actitudes que contribuyen a perpetuar culturas de violencia. Este seminario persigue varios objetivos: 1) sensibilizar la necesidad de educar sobre y para

⁴¹ Se pueden consultar detalles en su web www.guernikagogoratuz.org

la paz, los derechos humanos y el desarrollo, 2) contribuir a la formación en educación para la paz y 3) crear, adaptar y difundir materiales para llevar la Educación para la Paz a la práctica educativa. Los materiales del seminario, que han recibido ya dos premios del Ministerio de Educación y Ciencia, han sido pensados para aprender y enseñar a pensar y tener voz, para fomentar la disidencia y hacer transparente lo real: que vivimos en un sólo mundo, desigual, injusto y diverso (Poleo & Harris, 2009: 32).

Por otro lado, en 1994 y 1995 se organizan a cargo de Vicent Martínez Guzmán las primeras Jornadas de Paz en la Universidad Jaume I de Castellón (UJI) que pretendían ser el punto de partida para la creación en 1996 del primer semestre piloto del Máster Internacional en Estudios de Paz y Desarrollo⁴². Este Máster se crea con especial atención por incorporar estudiantado y profesorado procedente de países empobrecidos para promover el intercambio académico, intercultural e interreligioso entre el Sur y el Norte, por lo que su docencia se impartía en un primer inicio solo en inglés. En 1999 Federico Mayor Zaragoza director de la UNESCO en esos momentos concede a las actividades tanto académicas como de sensibilización promovidas por este Máster el reconocimiento de Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz. Este reconocimiento se debe en gran medida a la difusión que hace este programa de los ideales y valores que promueve la UNESCO en pro de la paz y la no violencia.

Se crea también en 1999 *L'Escola de Cultura de Pau*⁴³. Vicenç Fisas Armengol es su director y titular de la Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Responsable

⁴²Se puede consultar información detallada en www.epd.uji.es

⁴³ Para más detalles se puede consultar la web www.pangea.org/unescopau

del programa sobre Procesos de Paz con el propósito de trabajar por la cultura de paz, los derechos humanos, el análisis de conflictos y de los procesos de paz, la educación para la paz, el desarme y la prevención de los conflictos armados. (Poleo & Harris: 32).

Finalmente, en Septiembre de 2002 se celebró en Granada el I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de paz. En la presentación del congreso se decía: Estamos insertos en la Década de Cultura de la Paz y la Noviolencia para los Niños del Mundo (2001-2010) establecido por la Asamblea General de Naciones Unidas. Esto significa, en la práctica, el compromiso del ámbito educativo y social, tanto de los gobiernos como de la comunidad científica e intelectual y de la sociedad civil, por mejorar la calidad de la enseñanza aportándole estos rasgos distintivos en favor de una Cultura de la Paz (Poleo & Harris, 2009: 33).

A modo de conclusión y con la intención de sintetizar todas las propuestas del legado de la Educación para la Paz en España durante el S. XX he elaborado este cuadro esquemático que nos ayudará a agrupar y reorganizar las ideas.

EL LEGADO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN ESPAÑA		
1ª MITAD S. XX	MRPs	Escuela Moderna (Ferrer Guardia influenciado por Celestin Freinet)
		Escuelas libertarias y pacifistas (inspiradas en Montessori)
2ª MITAD S.XX	MOVIMIENTOS NO VIOLENTOS	EI DENYP
		EI MOC
		Otras: Bakearen Etxea, GANV, Comunidad Lakabe, Asamblea Andaluza de Noviolencia, CAN, <i>Educadores pola Paz</i> , etc.
	INSTITUCIONES Y ASOCIACIONES PRO PAZ	Católicas: Comunidad del Arca, <i>Justicia i Pau</i> , Papa Godoy y Fermina Puesta, Seminario de Investigación para la Paz, entre otros.
Laicas: UNIPAU, Guernica Gogoratz, AIPAZ, SEDUPAZ, Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, <i>Escola de Cultura de Pau</i> , por ejemplo.		
PUBLICACIONES SOBRE EL TEMA	Surgen infinidad de publicaciones en el campo de la Educación para la Paz	

Con todo lo expuesto anteriormente, hemos visto el gran recorrido histórico en España a lo largo del S.XX en materia de Educación para la Paz. A continuación, pasaremos a ver en qué situación se encuentra la Educación para la Paz en estos momentos de inicios del S. XXI. De esta forma habremos analizado el pasado y el presente y, con ello, podremos diseñar una nueva propuesta más idónea de Educación para la Paz para el futuro que deseamos.

1.4. RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL S.XXI

A pesar de la gran cantidad de antecedentes de Educación para la Paz que hemos visto a lo largo del capítulo y de los esfuerzos realizados desde hace cientos de años por fomentar la paz a través de la educación, la Educación para la Paz española en la actualidad todavía necesita ser revisada y actualizada en comparación con otros países de Europa o incluso EEUU. En España se manifiesta un retraso en la Educación para la Paz llevada a la práctica de contextos de aula debido a las especiales circunstancias políticas y educativas que atravesó nuestro país como consecuencia del sistema político dictatorial de Franco que finalizó hace menos de cuarenta años. Tras este régimen político surge la nueva etapa de Educación para la Paz y, desde los años 80, y hasta la actualidad, comienzan a aparecer y expandirse infinidad de grupos, personas e instituciones comprometidas con el fomento de la paz, la justicia y la creación de una cultura para la paz (Jares, 1999: 87).

No obstante, la situación actual de la Educación para la Paz en la que nos encontramos atraviesa como dice Jares (2004: 25) tiempos difíciles. En este sentido, podríamos resumirla en varios puntos según el mencionado autor (Jares, 1999: 89-90):

- Se ha producido un estancamiento de las iniciativas procedentes de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) y de los movimientos no violentos, tal como se expandieron en el S.XX.
- Se han incrementado las influencias e iniciativas de dos componentes de la EP consideradas como una moda pedagógica: la educación para el desarrollo y la educación intercultural dada la situación social y cultural consecuencia del aumento de la inmigración. A pesar del esfuerzo educativo por el reconocimiento y aceptación de las otras culturas, en España todavía existe en la actualidad un gran vacío en el reconocimiento y la integración de otras culturas en general y de la cultura gitana española en particular, por ejemplo, en la educación y currículo actuales (Jares, 1999: 161).
- En el plano legislativo, la LODE⁴⁴ ya introdujo la Educación para la Paz como una de las finalidades del sistema educativo, y ya con la aprobación de la LOGSE⁴⁵ en 1990, además de su reconocimiento jurídico, se avanza un paso más al integrarla como uno de los denominados «temas transversales»⁴⁶ del currículo. Los temas transversales introducen nuevos contenidos en el currículo escolar (Jares, 1999: 140) encaminados a la consecución de una cultura para la paz. Sin embargo, no contamos con ningún organismo o ministerio que apoye la Educación para la Paz como, en cambio, si tienen la mayoría de los restantes

⁴⁴ Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación

⁴⁵ Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo

⁴⁶ En el currículo de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria aparece un nuevo concepto general que se denomina temas transversales y que, por la importancia de las temáticas que incluyen no deben enseñarse como meras asignaturas sino que tienen que impregnar toda la práctica educativa y estar presentes en las diferentes áreas y materias. Su inclusión pretende paliar algunas necesidades sociales que hemos heredado de la cultura tradicional y tratar de transformarlos a través de una educación en valores. Aunque la Comunidad Educativa coincide en destacar la importancia de este ámbito, la escasa tradición docente puede plantear problemas a la hora de incorporarlos al proceso de enseñanza y aprendizaje.

temas transversales: 1) La Educación No Sexista para la igualdad de oportunidades entre sexos (el Instituto de la Mujer), 2) La Educación Ambiental (Ministerio de Medio Ambiente), 3) La educación del Consumidor (Oficinas del Consumidor), 4) La educación para la Salud (Consejerías y Ministerios de Sanidad), 5) La educación vial (Dirección General de Tráfico), etc. (Jares, 1999: 91).

- Se ha producido, como consecuencia de lo mencionado anteriormente, una fuerte demanda de formación, creación de seminarios permanentes, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros y grupos autónomos. Todo ello para paliar las deficiencias teórico-prácticas y la escasa preparación con las que se encuentra nuestro sistema educativo, y más concretamente, en materia de la transversalidad de la Educación para la Paz.

Por su parte, en estos comienzos del S. XXI, los seres humanos tenemos que encarar un sin fin de problemas sociales, por ejemplo, la violencia cívica y cultural está teniendo un fuerte impacto en España. Esta situación puede deberse a las diferentes realidades en las familias y en la sociedad, a las nuevas tecnologías y modos de comunicación, a la diversificación en las distintas de aprender, a la crisis económica y de valores, a la inmigración, entre otros. Pero, a pesar de todas estas dificultades, se invierte grandes cantidades de dinero, recursos, materiales, políticas, tiempo, energía no en resolver lo que podríamos llamar "los problemas de la paz", sino en armas y en guerras (Barash & Webel, 2009: 1). Ante este panorama se hace necesario, pues, una renovación y redefinición de la educación para dar respuesta a las demandas de apoyo a la diversidad social y a la coexistencia (Poleo & Harris, 2009: 33).

Estos temas que acabo de mencionar siempre han estado presentes en la historia de la Educación para la Paz pero nunca con la exigencia, preocupación y urgencia con la que se está viviendo en la actualidad, debido a los altos índices de violencia existentes tanto en la sociedad en general como en la escuela en particular. Junto a estas preocupaciones educativas que hemos comentado, también seguirán teniendo una relevancia educativa considerable la educación intercultural. Esto se debe, en gran parte, al aumento de la inmigración que está sucediendo en la actualidad (Jares, 1999: 130). En este sentido, se propone, pues, un cambio en la educación de este nuevo siglo que modifique los patrones tradicionales de vida cerrada y estática y que se abra al mejor entendimiento de todas las gentes, el intercambio pacífico y a la armonía entre las distintas gentes, culturas y religiones. Educación que promueva la diversidad, la valoración de la diferencia cultural como fuente de enriquecimiento a todos los niveles y el reconocimiento de las personas, de los valores, de los derechos y de los diferentes modos de vida.

Sin embargo, nuestros sistemas educativos y culturales perpetúan, lamentablemente, patrones sociales e injusticias en los cuales todavía se reproduce racismo, sexismo, militarismo y otras muchas formas de violencia y opresión (Barash & Webel, 2009). En este marco reaparecen con fuerza dos factores íntimamente ligados a la Educación para la Paz que se plantean como los retos actuales del S.XXI: 1) la transformación pacífica de conflictos desde nuestras experiencias personales y cotidianidad y 2) el aprendizaje de la convivencia pacífica entre las distintas gentes, religiones y culturas.

1.4.1. El aprendizaje de la transformación pacífica de conflictos desde nuestras experiencias personales y cotidianidad

La Educación para la Paz a comienzos del S.XXI debería enseñarnos y capacitarnos para la transformación pacífica de conflictos desde nuestras experiencias personales y cotidianidad, los seres humanos somos competentes y responsables para la paz. Hacer las paces es para todas las personas, no solo para seres altruistas, héroes o santos, incluso Kant decía que puede ser hasta para «un pueblo de demonios». La Educación para la Paz es, por tanto, para gente como nosotros, que podemos odiar mucho, marginar, excluir; pero también podemos querer, acoger, integrar y dar razones y promover sentimientos para actuar de estas formas (Martínez Guzmán, 2005: 66).

Según Boulding (2000: 2) nacemos con dos necesidades que nos hacen válidos para la paz: a) una es la necesidad de crear lazos afectivos, para acercarnos al otro y para ser aceptados por los demás; b) la otra necesidad básica es la necesidad de espacio, de separación con el resto, sitio para ser uno mismo, para ser autónomo. Entonces, una sociedad que equilibre la creación de lazos entre sus seres y la autonomía de los mismos, aprendiendo uno del otro, participando en muchas actividades cooperativas, pero al mismo tiempo dándose espacio los unos a los otros, habrá encontrado las condiciones de una cultura de paz. No quiere decir con ello que se hayan eliminado los conflictos y tensiones, que son inherentes a nuestras relaciones humanas, pero se destaca la capacidad humana para transformarlos pacíficamente (Boulding, 2000: 4), lo cual nos permite tener una visión positiva de los conflictos. Todos sabemos que las relaciones humanas son complejas, los seres humanos podemos ser violentos y destructores, pero también somos capaces de ser pacíficos y solidarios. La especie

humana, como decía Kant se caracteriza por una «insociable sociabilidad», nos necesitamos los unos y las unas a los otros y las otras, pero, también nos estorbamos.

En este sentido, se remarca que los seres humanos vivimos en tensión, nos necesitamos y nos molestamos. La Educación para la Paz está basada en el aprendizaje de vivir con esta tensión, entre la individualidad del ser humano y la conexión con el resto de seres (Boulding 2000; Jalali, 2009; Melo de Almeida, 2003).

Every human being needs to bond with others. We need to be part of a community; we need others to care for us; we need to care for others. At the same time, we need autonomy, our own space- room enough to express our individuality (Cavin, 2006: 403).

De esta forma y para encarar la actual situación la respuesta educativa debería dar prioridad a algunos de los objetivos y contenidos que enumeramos a continuación (Jares, 2004: 93-105):

1. Priorizar la Educación para la Paz y la transformación noviolenta de los conflictos.
2. Fomentar la educación para el desarrollo y la educación intercultural y antirracista.
3. Reforzar el valor de la vida humana y la cultura de la paz.
4. Proponer la búsqueda de la verdad y la enseñanza de la verdad histórica. La enseñanza de la historia tiene que analizar los motivos verdaderos de los conflictos y acontecimientos violentos que muchas veces son desencadenados por las injusticias y el dominio de los fuertes, como ocurrió en el caso del 11S.
5. Ir a las causas de los problemas. Para poder transformar los conflictos tenemos que comprender sus causas y origen, sin apriorismos o prejuicios. Como

afirmaba Tortosa (2001: 35) «si no se va a la causa, la violencia volverá a presentarse».

6. Promover el valor de la justicia y el rechazo al odio y la venganza. El odio es contrario a la cultura de paz y de convivencia respetuosa. En este sentido, debemos enseñar formas alternativas de transformación pacífica de conflictos que no se basen en la guerra o aniquilación de los demás seres, tanto en nuestras escuelas como en las coránicas (islámicas). La violencia retroalimenta la espiral de la violencia y genera más destrucción y odio.
7. Combatir el miedo. El miedo debilita las posibilidades ciudadanas de racionalidad, autonomía, convivencia y solidaridad, y niega la esencia del sentido educativo.
8. Luchar contra la ignorancia y la manipulación informativa. Ignorancia y manipulación que sin duda facilita el etiquetaje y estigmatización del otro, como «moros», «fundamentalistas» y «enemigos».
9. Educar en el valor de la responsabilidad, el compromiso y la esperanza.
10. Ofrecer alternativas pacíficas a los problemas sociales.

Por tanto, la Educación para la Paz debe ayudar a encontrar alternativas pacíficas para la transformación de los conflictos desde nuestras experiencias personales y cotidianidad. Facilitar las herramientas para que las nuevas generaciones encuentren sus propias posibilidades de actuar, y analizar cuáles son las formas más adecuadas de intervenir en los conflictos que les rodean. En este sentido, Boulding (2000) señala que no hay una sociedad libre de conflictos (Boulding, 2000: 89); el conflicto es omnipresente, dado el hecho de la individualidad humana y la diferencia en un contexto limitado de recursos físicos y sociales. No obstante, conflicto en sí mismo no debe ser considerado como violencia, la cual significa aquí hacer daño intencional a los demás para fines propios.

Sin embargo, las diferencias en deseos, necesidades, percepciones y aspiraciones entre individuos y entre grupos, que se desprenden por la autenticidad del ser humano, requiere un proceso constante de gestión de conflictos en la vida cotidiana y en todos los niveles, desde el interpersonal, a la familia y la comunidad local, a la esfera internacional. Abordaremos el concepto del conflicto y sus aportaciones educativas con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

Así, desde esta perspectiva propuesta por Boulding (2000) no existe sociedad alguna con elementos significativos de nuestra capacidad para la paz, *peaceableness*⁴⁷. Sin embargo, encontramos algunos gestos que todos compartimos como la sonrisa (Boulding, 2000: 89) que indica que los seres humanos no somos básicamente antipáticos. La sonrisa se muestra como estar preparados para el contacto con los otros, muestra nuestra accesibilidad al contacto con los demás, sirve como un fabricante de puentes sociales. Esta necesidad universal de crear vínculos puede ser interpretada como la clave para la supervivencia de la especie humana (Boulding, 2000: 90). Es lo que mueve a los humanos a negociar unos con otros para encarar conflictos, necesidades y percepciones, tanto en contextos de familia, vecindario, trabajo o instituciones.

En este marco y remitiéndonos a Lederach (1984) diríamos que «la violencia no es la única, ni la más eficaz, de las maneras de afrontar los conflictos, a pesar de que se presente como tal en nuestra sociedad e historia». Tenemos, pues, alternativas pacíficas para la transformación de los conflictos, la búsqueda de estas alternativas dependerá de nuestra voluntad, compromiso y creatividad.

⁴⁷ Es un concepto propio de Boulding que no se recoge en el diccionario y vendría a significar la capacidad humana para la paz.

Los estudiantes tienen que comprender que la paz no tiene nada que ver con el intento de disfrazar los intereses conflictivos, ni con evitar la confrontación. Por lo tanto, no cabe la inacción; es decir, todos tenemos la responsabilidad de hacer algo (Lederach, 1984: 67).

De este modo, podemos concluir diciendo que uno de los retos principales de la Educación para la Paz de comienzos del S.XXI debe ser enseñar ya desde la infancia a interpretar los conflictos como oportunidades para el aprendizaje. Existen alternativas para la transformación pacífica de los conflictos desde nuestras capacidades personales y cotidianidad. El crear un tipo de comportamientos pacíficos y no otros, depende en gran medida de nuestra voluntad, compromiso y responsabilidad, aspectos que debería contemplar la Educación para la Paz de este nuevo siglo.

1.4.2. El aprendizaje de la convivencia o coexistencia pacífica entre las distintas gentes, religiones y culturas

Tanto los educadores, las familias, como la ciudadanía en general coinciden en que los temas principales a los que se tiene que enfrentar la Educación para la Paz van en la línea de cómo aprender a vivir con la diversidad, cómo enseñar y aprender en sociedades multiculturales y cómo responder positivamente a las demandas multifacéticas de la coexistencia (Poleo & Harris, 2009: 33).

Sabemos que toda relación humana conlleva un determinado modelo de convivencia que comporta diferentes variables, valores, formas de organización, sistemas de relación, pautas para afrontar conflictos, formas lingüísticas, modos de expresar los sentimientos, expectativas sociales y educativas, y maneras de ejercer el cuidado, entre otras *«Y esto es así porque no hay posibilidad de vivir sin convivir, los humanos somos seres sociales y precisamos de los demás para la propia subsistencia»* (Jares, 2006: 11).

Así, el aprendizaje de la convivencia se hace necesario y es inherente a cualquier proceso educativo, y así ha sido históricamente, aunque ahora con más motivo dado los altos índices de inmigración. En consecuencia, debemos interrogarnos por el tipo de convivencia con la que aspiramos vivir y para la que pretendemos educar, siendo conscientes de su repercusión en el futuro. En este sentido, el informe de Jaques Delors (1996) «*La Educación encierra un tesoro*» se plantea entre los 4 objetivos principales de la educación de este principio de siglo aprender a convivir, junto con aprender a conocer, a hacer y a ser. Asimismo, debemos tener en cuenta que la construcción de la convivencia se realiza en muy diferentes contextos sociales: la familia, el sistema educativo, el grupo de iguales, los medios de comunicación, el contexto político dominante, el sistema socio-cultural y los espacios e instrumentos de ocio, y con interpretaciones, objetivos y estrategias no siempre coincidentes (Jares, 2006: 19). Por ello, cabría destacar la importancia de que todos los ámbitos educativos, formales, informales y no formales, se dirijan en consonancia hacia la consecución de una pedagogía de la convivencia, el entendimiento y la paz.

Esta educación de la convivencia es, por tanto, responsabilidad y competencia de todo el conjunto de la sociedad (Jares, 2006). En este sentido, la Educación para la Paz en la actualidad debe centrar sus esfuerzos a enseñarnos qué es coexistencia.

Coexistencia significa (Rupesinghe, 1999: 67) aprender a vivir juntos, aceptar la diversidad e implica una relación positiva con el otro. Nuestras identidades son definidas en relación con los otros. Cuando las relaciones son afirmativas y de igualdad mejoran la dignidad, la libertad y la interdependencia. Cuando son negativas y destructivas minan la dignidad humana y nuestra propia valía; esto aplicado a las

personas, grupos y relaciones entre Estados. Por tanto, la promoción de la coexistencia o convivencia a todos los niveles es un imperativo para el S. XXI (Rupesinghe, 1999: 67).

Una de las concepciones básicas de la cultura occidental en general y de la filosofía moderna en particular dice que algo existe solo cuando es reconocido por otra subjetividad. Según Hegel (Rupesinghe, 1999: 67) la conceptualización del término es que «existencia» es ya, fundamentalmente, «coexistencia». Este reconocimiento mutuo es requerido como una condición necesaria para el equilibrio entre la libertad individual y la independencia social (Boulding, 2000; Rupesinghe, 1999; Jalali, 2001; 2009) «*coexistencia entre diferentes gentes, nacionalidades, grupos religiosos, clanes, tribus, con un espectro de identidades es, por tanto, el gran desafío de la educación para el S. XXI*» (Rupesinghe, 1999: 68). En un mundo intercultural como el que estamos desarrollando, la identidad, la etnicidad y la coexistencia se han convertido en los grandes retos de esta nueva fase de evolución de la civilización (Rupesinghe, 1999: 69).

Learning to live together, to co-exist, to learn to accept difference, to make the world safe for difference will be one of the great challenges for the 21 Century. Coexistence is a term that have been used synonymously in several contexts and used as a key phrase in the emergence of a number of great social and political movements. The key characteristic in the definition of the word coexistence it is the relation with its 'others' and the acknowledgement that and 'other' exists (Rupesinghe, 1999: 67).

En este sentido, confiamos en que será la Educación para la Paz la que construirá las bases para la convivencia y coexistencia entre las personas de diferentes contextos, religiones y culturas. La educación se plantea como la herramienta clave para liberar a las nuevas generaciones de las limitaciones del etnocentrismo e interesarles por el

conocimiento de otras culturas, sociedades, estilos de vida y pensamientos. La Educación para la Paz deberá de condicionar lo máximo posible para que estos nuevos ciudadanos estén libres de manías, estereotipos y prejuicios, preparados para explorar y disfrutar de la rica diversidad «enseñarles a vivir en un mundo de diferencias, aprender a vivir juntos es el reto de este nuevo milenio» (Rupesinghe, 1999: 72). Para ello se reiteramos que se hace necesario inculcar a las nuevas generaciones el respeto y la necesidad de aprender a convivir con la diferencia. Para la consecución de este objetivo debemos aunar esfuerzos para diseñar un proceso estructurado a todos los niveles, desde el nivel formal: profesores, maestros, escuelas, instituciones educativas en general, organizaciones gubernamentales, corporaciones político-sociales, medios de comunicación, hasta el nivel informal incluyendo a las familias, los amigos, las celebridades, los escritores, artistas, poetas, entre otros. Aprender a vivir juntos, como dice la frase, se aprende, pero es un proceso a largo plazo en el que deben involucrarse, como acabamos de mencionar, todos los actores implicados en el proceso: las escuelas, los políticos, las comunidades y la sociedad entera.

En este sentido, *Aprender a Vivir Juntos* será la clave para la Educación de este nuevo siglo (Delors, 1996; Rupesinghe, 1999; Marina, 2007, 2009, 2010; Arigatou Foundation, 2008) «*The child should be fully prepared to live an individual life in society, and be brought up in [...] the spirit of peace, dignity, tolerance, freedom, equality and solidarity*» (Arigatou Foundation, 2008: 3).

Así, este aprendizaje de la convivencia pacífica se desarrollara a través de la comprensión de los otros, de su historia, tradiciones, valores espirituales y, sobre esta base, daremos paso a un nuevo espíritu humano basado en el reconocimiento de la diversidad, nuestra creciente interdependencia y un análisis común de los riesgos y desafíos del futuro que

nos espera juntos. Rupesinghe (1999: 269) confía que esta base permitirá a la gente implementar proyectos conjuntos y manejar los conflictos cotidianos e inevitables de un modo más pacífico e inteligente.

En este marco, cabría destacar a modo de conclusión que el principal pilar para la convivencia pacífica es la educación. El sistema educativo requiere un paradigma más amplio en el que la diversidad se convierta en el valor principal de la educación de las nuevas generaciones, creando espacios para el reconocimiento y la tolerancia (Rupesinghe, 1999: 76). En la Educación para la Paz que proponemos habría que introducir contenidos más positivos sobre las demás culturas en general y la árabe en particular para paliar estos peligros en las nuevas generaciones. Vemos entonces que la Educación para la Paz implica un componente crítico de los contenidos docentes (qué se enseña), de su selección y organización. Una revisión cuidadosa del currículo, qué se incluye y qué está ausente, porque aquí se camuflan y encierran muchas formas de violencia que es preciso, pues, deconstruir si queremos educar para la paz. La Educación para la Paz tiene que concienciar que cada vez vivimos en un mundo más multicultural, y, por tanto, aprender a vivir juntos, a convivir con las demás personas, con la diferencia, será la clave en la construcción de las diversas culturas para hacer las paces. Entonces, poco a poco vamos aprendiendo que las mono culturas son peligrosas tanto para los humanos como para el medioambiente natural. La diversidad cultural, por tanto, es tan importante como la biodiversidad para la supervivencia del planeta.

En este contexto, Boulding (2000) relaciona lo anteriormente dicho con la metáfora de los dedos de la mano, todos son diferentes y es por ello que la mano puede hacer todas sus funciones y trabajar correctamente. Si todos fueran iguales, la mano no podría funcionar bien porque requiere de esta diversidad.

Ignorance of each other's ways and lives has been a common cause, through the history of mankind, of that suspicion and mistrust between the people of the world through which their differences have often broken into war (Boulding 2000: 5)

Rupesinghe (1999: 75) señala que en este proceso de conocimiento y convivencia con el otro se dan 4 estadios: 1) confrontación, donde se produce el choque de las diferencias, 2) entendimiento, cuando comenzamos al reconocimiento de las diferencias, 3) reconciliación, es decir, avance en el estrechamiento de las relaciones y 4) transformación, que da lugar a la convivencia pacífica.

To pardon does not mean to forget.... to pardon really means to create new attitudes, to provoke change inside people and between people, not just to palliate the violence and the hurt that remains (Rupesinghe, 1999: 224).

En este marco y de acuerdo a Elise Boulding (2000) sabemos, entonces, que la diferencia es un hecho básico de la vida. La Educación para la Paz tanto en su teoría como en su práctica tiene que fomentar el reconocimiento (Honneth, 2007; 2011; Jalali, 2001; 2009), la interculturalidad, la convivencia pacífica, la solidaridad, el entendimiento de otras culturas y formas de pensamiento y la tolerancia de la diversidad. Esto quiere decir en palabras de A. De Saint Exupéry «si difiero de ti, en lugar de perjudicarte, te hago crecer» (Jares, 1999: 130).

Para sintetizar este apartado de los desafíos a los que se enfrenta la Educación del S.XXI he elaborado este cuadro-resumen que presento a continuación:

PROBLEMATICAS DEL S. XXI	RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LOS COMIENZOS DEL S. XXI
SOCIEDAD BASADA EN LA CULTURA DE LA VIOLENCIA	El aprendizaje de la transformación pacífica de conflictos desde nuestras experiencias personales y cotidianidad: Sociedad basada en culturas de paz.
CONTEXTO INTERCULTURAL, INTERRELIGIOSO, INTERNACIONAL (INMIGRACIÓN)	El aprendizaje de la convivencia o coexistencia pacífica entre las distintas gentes, religiones y culturas: Aprender a convivir con la diferencia.

Finalmente, hacemos constar que la Educación para la Paz no conseguirá por sí sola todos los cambios necesarios para la paz en el mundo, pero sí preparará a los que quieren aprender y comprometerse a conseguir cambios positivos. Su objetivo radica en desarrollar una concienciación para la responsabilidad política y social, guiando y desafiando a la gente a desarrollar su propio aprendizaje desde acciones individuales y colectivas. Anima a explorar las posibilidades humanas para nuestra contribución a resolver problemas y conflictos y establecer mejores condiciones para vivir consigo mismos y con el resto de los seres humanos.

Así, esta Educación para la Paz enfatiza una dimensión crítica, cuestionando las estructuras existentes, poder, normas y valores educativos.

A pesar de que somos conscientes de las limitaciones de la Educación para la Paz, también vemos que nos brinda esperanzas al demostrar que los seres humanos somos capaces de adquirir las habilidades necesarias para hacer las paces, somos competentes y creativos para ello *«Peace Education can definitively help to provide the requisite inspiration and direction to move beyond a culture of violence to envisioning and working toward a better world for all»* (Barash & Webel, 2009: 296).

Cabe destacar en este punto que concienciarse de la posibilidad de cambio es indispensable en la propuesta REM pues toma en consideración nuestro compromiso y poder que tenemos los seres humanos para hacer las cosas de maneras diferentes a la lógica de la violencia y la exclusión (Herrero Rico, 2009; 2012) «*sabemos que también somos competentes para la paz, la solidaridad, la integración. Por lo que debemos esperanzarnos, ilusionarnos y empezar a caminar...*» (Herrero Rico, 2012: 54)

Señor minino- comenzó Alicia, con cierta timidez, al no saber muy bien si le gustaría aquel nombre; pero el Gato seguía sonriendo y ello le animó a la niña a continuar (parece que se lo toma bien):

- ¿Podría, usted, indicarme la dirección que debo seguir desde aquí?

- Eso depende -le contestó el Gato- de adónde quieras llegar.

- No me importa adónde...- empezó a decir Alicia.

- En ese caso, tampoco importa la dirección que tomes- le dijo el Gato

- Con tal de llegar a algún lado – acabó de decir Alicia.

- Eso es fácil de conseguir- le dijo el Gato-. ¡No tienes más que seguir andando! (Lewis Carroll, Alicia en el país de las Maravillas, cap. VI)

Finalmente, haciendo referencia a la pedagogía crítica, proponemos la necesidad de usar la imaginación, la fantástica, la utopía y creer en el uso de alternativas para hacer las paces (Herrero Rico, 2012: 53). «*Recuperar el valor de la utopía como motor de transformación de la sociedad*» (Torres, 2001: 12), frente a la pasividad, indiferencia, conformismo, generalización de la desidia y la resignación al pensamiento único. Cabría mencionar en este punto que aunque el término utopía tiene distintas connotaciones y algunas de ellas no compartimos por estar demasiado alejadas de la realidad, en esta investigación se interpreta, paradójicamente, como la máxima motivación humana para la consecución de una meta u objetivo. Incluso Freire alude a la utopía como «lo inédito

viable». En este sentido, podríamos relacionar la paz con la utopía, es decir, que por muy inexplorada, lejana o irreal que nos parezca es, sin embargo, posible y alcanzable.

We have to be at home with our own capacity to fantasize. We need to be able to weave together our knowledge of history, geography, and culture; to imagine a different future. On the one hand, we need analytic knowledge: we need to know what the social scientists and physical scientists can count and measure. We need that, but we need intuition to know when to break loose from conventional categories of thought (Cavin, 2006: 401).

Aunque todavía hay esperanza y quizás incluso demanda de que algún día nos comportemos más responsablemente y establezcamos una comunidad global basada en las necesidades del planeta entero y de los habitantes que en él habitan, una sociedad planetaria que sea justa, sostenible y no caracterizada por la violencia (Barash & Webel, 2009: 2).

We need an essentially new way of thinking if mankind is to survive. Men must radically change their attitudes toward each other and their views of the future. Force must no longer be an instrument of politics... Today, we do not have much time left; it is up to our generation to succeed in thinking differently. If we fail, the days of civilized humanity are numbered (Barash & Webel, 2009: 3).

RECAPITULACIÓN

Con el fin de concluir el primer capítulo de esta investigación señalaría que he analizado, en primer lugar, los antecedentes históricos de la Educación para la Paz desde dos grandes corrientes: la noviolencia y la pedagogía clásica. Por un lado, en la vertiente de la noviolencia he tomando como referencia a León Tolstoi, de la herencia occidental y a Rabindranath Tagore, de la herencia oriental. Por otro lado, desde la

contribución pedagógica he seleccionado a cuatro grandes pedagogos clásicos los cuales me han inspirado en el tema de la Educación para la Paz por sus tempranas investigaciones y aportaciones filosófico-educativas en el tema que nos ocupa. Estos pedagogos que he revisado sintéticamente son: Juan Amós Comenio, Juan Jacobo Rousseau, John Dewey y María Montessori. Así, ambas corrientes, tanto la no violencia como la pedagogía clásica, denotan unos claros antecedentes en la Educación para la Paz porque sus propuestas estaban enfocadas, por un lado, a la negación del uso de la violencia para regular los conflictos y, por otro lado, a la creencia en la bondad del ser humano, siempre que sea educado en un ambiente adecuado y pacífico. Se centran, entre otras propuestas, en la libertad de los individuos, su descubrimiento autónomo y espontáneo, pero inmersos en una concepción mundialista. Es decir, el ser humano vive en un mundo del cual es responsable y del cual se ha de preocupar aunque esté lejano a él. En este sentido, uno de los principales postulados de estas corrientes era el fomento de las peculiaridades y autenticidad de cada ser humano, fomentando su pensamiento autónomo y crítico, pero tomando conciencia de su pertenencia a un macro mundo con una gran diversidad de problemas mundiales, los cuales, en mayor o menor medida, son también problemas de todos los seres humanos. En este sentido, se fomentaba ya en estas tempranas investigaciones la idea de que la paz es responsabilidad de todos, no podemos ser personas pasivas ante la violencia y el sufrimiento de los demás, aunque estén lejanos a nosotros.

Por tanto, se hace explícito, desde tiempos remotos, la importancia de la responsabilidad humana como un indicativo indispensable para hacer las paces y crear un tipo de comportamientos y no otros. También se destacaba la importancia de la capacidad de indignación. Estas ideas referidas a la responsabilidad y a la capacidad de indignación

serán ejes de la Educación para la Paz que propondré en capítulos posteriores a partir de las investigaciones que vengo realizando en la CUFP y en el IUDESP.

Desde la interpretación que venimos trabajando entiendo que estos antecedentes históricos anteriormente comentados favorecieron el esfuerzo de incluir en la educación el ideal regulativo de la paz y el fomento de una educación más libre y natural, dado el contexto de autoritarismo que imperaba. No obstante, habría que señalar que dichos antecedentes muestran demasiado utopismo pedagógico, depositando a la educación como la salvadora de todos los problemas del mundo. Por lo tanto, la mayoría de estas propuestas fueron demasiado ambiciosas y no fueron aplicadas a la realidad educativa con el empeño que merecían, o no produjeron los cambios deseados en la práctica escolar.

En un segundo apartado, he realizado, asimismo, un breve recorrido por los movimientos u olas consideradas precursoras de la Educación para la Paz. En este breve recorrido histórico he analizado cronológicamente sirviéndome mayoritariamente de la obra de Jares (1999) las cuatro grandes corrientes por las que ha ido evolucionado los estudios de la Educación para la Paz, desde la Escuela Nueva, pasando por la Noviolencia, la aparición de la UNESCO y la propia Investigación para la Paz, ya en los años 50. Cabría destacar que se va evolucionado de una concepción negativa de paz a una positiva, y con las aportaciones de Johan Galtung (1985; 1993; 1998) se produce un salto cualitativo en estas investigaciones, promoviéndose un cambio en objetivos a conseguir mediante los estudios y Educación para la Paz. Nuestro fin ya no será sólo el que no hayan guerras, sino daremos un paso más allá en ponernos como meta la satisfacción de las necesidades básicas de todos los seres humanos y la creación de culturas de paz.

Así, en la primera ola de Educación para la Paz contamos con los movimientos de renovación pedagógica tales como la Escuela Nueva, que fue un movimiento revolucionario en los estudios para la paz con investigaciones innovadoras en torno a la paz en el terreno educativo.

Como segunda ola, se presentan los estudios e iniciativas de la no violencia, como principal referente se cuenta con el legado de Gandhi quien propone la no violencia como un instrumento para crear culturas de paz y romper con las desigualdades e injusticias de la sociedad de castas en la que se crió. Los conceptos más importantes de su teoría son: la no violencia (*satyagraha*), la búsqueda de la justicia y la verdad (*ahimsa*) a través del respeto y el amor por los demás seres; sin embargo, también propone otras estrategias para luchar con las injusticias y marginaciones como son el principio de no cooperación o resistencia civil y la desobediencia civil.

La tercera corriente u ola de los estudios para la paz sería la contribución de la UNESCO con un sin fin de iniciativas para impulsar y fomentar internacionalmente la paz en la educación, y por ende, en la sociedad, como el Plan de las Escuelas Asociadas a la UNESCO (PEA). Es en los años 50 cuando aparece la investigación para la paz (IP) como cuarta ola, dando un salto cualitativo y cuantitativo en los estudios sobre la paz y la violencia. Asimismo, la IP atravesará a su vez cinco fases, la primera de paz negativa, la segunda de paz positiva, la tercera más enfocada a movimientos sociales, la cuarta de creación de una cultura para la paz y la quinta dedicada a analizar las consecuencias de los ataques terroristas del 11S de 2001 en EEUU, 15 M de 2004 en España y 7 J de 2005 en Reino Unido, ya que a partir de estos ataques se necesita una nueva Educación para la Paz que pueda responder de mejor manera al entendimiento intercultural y a la alianza de civilizaciones. Se hace más necesario, pues, aunar esfuerzos para el fomento e implantación de una Educación para la Paz de carácter internacional que fomente,

mayoritariamente, el reconocimiento, respeto y cuidado entre los seres humanos; así como políticas sociales y educativas encaminadas al entendimiento entre las diferentes gentes, religiones y culturas y a minimizar el abismo de desigualdades entre el Norte y el Sur del Globo.

En este sentido, la IP supondrá un nuevo empuje en el desarrollo de la Educación para la Paz, influirá en los nuevos postulados, contenidos y configuración epistemológica del concepto de paz y las consiguientes consecuencias pedagógicas que va a tener. Las propuestas educativas que emanan de la IP se vieron influenciadas por los movimientos socio-pedagógicos de algunos pedagogos como Dewey (1971) tal como vimos previamente en las propuestas de la contribución pedagógica clásica. Sin embargo, es el pedagogo brasileño Paulo Freire (1969; 1970) el que ejerce una mayor influencia, debido a ello retomaremos a Freire en el próximo capítulo dada la importancia que tiene en su enfoque de Educación para la Paz. Con su obra *Pedagogía del Oprimido* (1970) propone que la concienciación y unión de los oprimidos les hará darse cuenta de las posibilidades y «poderes» que tienen para liberarse de la opresión y la dominación. Aquí rescatamos el concepto de reconocimiento y empoderamiento que serán claves también en la propuesta de Educación para la Paz que trabajaré en capítulos posteriores. Sin embargo, el concepto más importante en la propuesta de Freire es el de «concienciación», que otras interpretaciones (Fernández Herrería, 1994, Jares, 2004) lo denominan «concientización», y muchas de sus propuestas liberadoras aparecen en numerosos escritos como forma de superar las causas de la violencia estructural.

Por su parte, en el tercer apartado del primer capítulo de esta investigación, también se ha revisado la historia de la Educación para la Paz en España, desde principios hasta

finales del S. XX dividiendo el análisis en dos bloques, la primera mitad de siglo y la segunda mitad. Vemos como en los años 20 y 30 se inician muchas propuestas de renovación pedagógica como la Escuela Nueva, sin embargo, a partir del régimen franquista en los primeros años 40 todo lo que se había avanzado en Educación para la Paz queda estancado, incluso prohibido, por la política dictatorial y opresora.

Es, entonces, a partir de los años 70, tras la muerte de Franco, cuando comienzan de nuevo a aparecer iniciativas de Educación para la Paz como algunos movimientos no violentos (el DENYP, el MOC de la mano de Pepe Beunza, el primer objetor de conciencia, la Comunidad Lakabe, el GANV, el CAN), Instituciones y Asociaciones pro Paz, tanto de influencia católica como la Comunidad del Arca, *Justícia i Pau*, el Papa Godoy y Fermina Puesta; como laicas (UNIPAU, Gernika Gogoratuz, la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, AIPAZ, entre otras).

Finalmente, hemos analizado la Educación de la Paz en la actualidad para ver los desafíos a los que se enfrenta en los comienzos del S.XXI. Así viendo las dos grandes problemáticas actuales, por un lado, la incapacidad de regular los conflictos cotidianos por medios pacíficos y, por otro lado, la dificultad para convivir pacíficamente con la diferencia, se plantean en los inicios del S.XXI dos grandes retos educativos: el aprendizaje de la transformación pacífica de conflictos desde nuestras experiencias personales y cotidianidad; y el aprendizaje de la convivencia o coexistencia pacífica entre las distintas gentes, religiones y culturas. En este sentido, la Educación para la Paz implicaría la paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, no neutral respecto a valores y orientada a la transformación de las estructuras violentas, hacia la acción y cambio social. Se propone un enfoque de la Educación para la Paz realista y posible, lejos ya del utopismo pedagógico que nos dejó el legado histórico de los antecedentes

que hemos visto. En este sentido, la Educación para la Paz de comienzos de siglo XXI ha de presentar a las nuevas generaciones alternativas reales y pacíficas a la transformación de los conflictos cotidianos, por un lado, y el aprendizaje de vivir con la diferencia, por otro. La importancia y necesidad de educar para la paz en los tiempos actuales no es sólo una necesidad educativa sino también sociocultural, si queremos acabar con el círculo de la violencia que hemos institucionalizado en todos los ámbitos sociales: educación, política, cultura y relaciones interpersonales. Recordemos que educar para la paz «no puede ser considerado un lujo, se ha vuelto una necesidad». Las/os educadoras/es tenemos que hacer frente al reto de contribuir con nuestro esfuerzo y renovación pedagógica al paso de una cultura de violencia a una cultura de paz. Sabemos que podemos hacer las paces y que somos responsables y competentes para ello, pero debemos aprenderlo.

Con este estudio, hemos mostrado la línea de investigación que va a seguir este trabajo, enfatizando en algunos aspectos que serán de nuevo retomados posteriormente con mayor profundidad. En el capítulo siguiente me centraré en la revisión de los aspectos teóricos y conceptuales de la Educación para la Paz, desde varios autores y paradigmas; así como en la revisión de varios enfoques y propuestas de Educación para la Paz.

CAPÍTULO 2. CONCEPTOS, REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA DESARROLLAR UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

INTRODUCCIÓN

En este segundo capítulo iniciaré la reflexión de los conceptos y propuestas que considero fundamentales para desarrollar una Educación para la Paz desde la óptica en que venimos trabajando en la CUIP.

Con la finalidad, pues, de desarrollar esta Educación para la Paz, en primer lugar, definiré el *giro epistemológico* base de la Filosofía para hacer la Paz de la que parten las distintas líneas de investigación de la CUIP. Este giro epistemológico versa sobre el cambio de la actitud objetiva a la intersubjetiva, de la posición observadora a la *performativa* o participante. Con esta inversión epistemológica se pretende fomentar que los pacifistas somos los realistas y prácticos, y que el «hacer las paces» es tarea de todos los seres humanos. Se desprende, pues, de esta premisa que es nuestra responsabilidad *performar* (en el sentido de hacer o construir desde una perspectiva activa, intencional y comprometida) la paz desde nuestras experiencias personales y cotidianidad, como ya apuntábamos en el capítulo anterior al mencionar los retos de la Educación para la Paz en el S.XXI. Para ello, se requiere, entonces, adoptar una actitud participante, de transformación y cambio de las situaciones y estructuras injustas a través de nuestro empoderamiento, interpelación mutua y acción pacífica, entre otros.

Veremos cómo los seres humanos tenemos capacidades y competencias para hacer las paces y estas posibilidades dependen en gran medida de nuestra responsabilidad y voluntad para hacer las cosas de maneras diferentes a cómo las hemos y venimos haciendo.

En este sentido, la Educación para la Paz se plantea como una herramienta para reconstruir estas capacidades y competencias que tenemos como seres humanos y que nos ayudan a establecer criterios de justicia, al mutuo entendimiento y a la transformación pacífica de los conflictos, otro de los retos que comentamos someramente en el primer capítulo al hablar de los desafíos de la Educación para la Paz en el S.XXI.

En segundo lugar, me dedicaré a reflexionar sobre los concepto de paz, violencia y conflicto, ya que dado que existen infinidad de definiciones y aproximaciones a estos términos considero esta conceptualización clave a la hora de determinar la Educación para la Paz con la que pretendemos trabajar, y que abordaré con más detalle en el tercer capítulo de esta Tesis. Expondré, por tanto, distintas aproximaciones a la definición del concepto de paz con especial atención a las investigaciones que realiza Galtung (1985; 1993; 1995; 1998) en cuanto a los términos de violencia y sus alternativas de paz. Se trata de permitir que la paz sea lo que tan profundamente intuimos que es: un concepto rico, amplio, positivo y lleno de contenido. Asimismo, la paz debe de ser definida en sí misma y no por comparación con su antagónico, guerra o violencia, como se la ha solido interpretar históricamente. Es imprescindible, pues, superar esa falta de contenido palpable y real que normalmente conlleva esa intuición popular, y crear un imaginario de la paz más natural, completo y positivo. Este imaginario de la paz lo analizaré con mayor profundidad también en el próximo capítulo como parte de mi propuesta de Educación para la Paz desde el enfoque REM «Reconstrutivo-Empoderador». En este sentido, educar para la paz se nos plantea, entonces, como una tarea que tenemos todos los seres humanos porque sabemos que podemos hacerlo. En estas reflexiones llegamos a la conclusión de que tenemos muchas y distintas maneras de hacer las paces:

reconociendo, respetando, dialogando, negociando, amando, imaginando, fantaseando, e incluso, en silencio. Tenemos, por tanto, muchas posibilidades para hacer las paces y convivir armónicamente a través la aplicación de los derechos humanos, el respeto, el diálogo, la solidaridad, la no violencia, el laicismo, el mestizaje de culturas, la ternura, el cuidado, el perdón, la aceptación de la diversidad, el compromiso con los más necesitados, la felicidad, la verdad, la voluntad, y la esperanza, por ejemplo (Jares, 2006: 20).

Siguiendo en este marco a Muñoz (2000a; 2000b; 2001; 2011) tenemos que darnos cuenta, entonces, de que la mayor parte de nuestras vidas está envuelta de momentos pacíficos. Así, pues, se hace necesario el reconocimiento de la paz. Este reconocimiento nos da posibilidades de poder hacer las cosas de otras maneras diferentes a cómo las hacemos y, por otro lado, nos recuerda que tenemos responsabilidad como seres humanos de denunciar aquello que sea violento y/o perjudique, dañe o provoque sufrimiento a los seres humanos y a la naturaleza. Asimismo, este nos da también posibilidades para rescatar la propuesta de la paz imperfecta (Muñoz, 2001; 2011) la cual se asienta en la idea de que la paz existe en cada momento, aunque sus connotaciones sean imperfectas, inacabadas, en transformación, siempre hacia la mejora. Posteriormente, volveremos a retomar con más detalle el concepto de paz imperfecta.

Por su parte y aunque parezca paradójico entendemos que la Educación para la Paz debe ser «en la violencia», pero no «para la violencia» (Martínez Guzmán, 2005). Ello significa que en la Educación para la Paz se debe incluir también el estudio de la violencia y los conflictos, pero no para aprenderlos sino para saber analizarlos,

comprender sus causas y diseñar alternativas pacíficas de transformación. En este sentido, el objetivo de la Educación para la Paz es convertir los conflictos cotidianos e inherentes a las relaciones humanas en oportunidades de aprendizaje, como también comentamos muy rápidamente en el capítulo anterior. No obstante, la Educación para la Paz que propongo se asienta en el valor de la paz como pilar fundamental, sin embargo, veremos en otro apartado de este capítulo la importancia de la enseñanza del conflicto como un proceso transformador. Se requiere cooperación, imaginación, incluso creatividad para transformar los conflictos cotidianos e inherentes a las relaciones humanas por medios pacíficos.

Finalmente, cabe destacar que hay infinidad de modelos, teorías, enfoques y propuestas para desarrollar e implementar una Educación para la Paz. Por la relevancia de los contenidos, metodologías y conceptualizaciones afines a mi propia investigación he seleccionado tres enfoques que revisaremos brevemente en la última parte de este capítulo. Estas propuestas educativas de Educación para la Paz son:

- 1) El enfoque socio-crítico en el cual me baso fundamentalmente en las investigaciones de Paulo Freire

- 2) El enfoque ecológico-comunicativo de la teoría de la Acción Comunicativa propuesto por Martín Rodríguez Rojo

- 3) El enfoque socio-afectivo el que desarrollo principalmente remitiéndome a las investigaciones del Seminario Gallego de Educación para la Paz (Jares, Dios Diz, Iglesias Calo).

Comentaré, por tanto, estos modelos educativos los cuales me han influenciado e inspirado a la hora de elaborar la propuesta de Educación para la Paz desde el enfoque REM «Reconstructivo-Empoderador» que vengo investigando desde la CUPF (Herrero Rico, 2009; 2012).

De este modo, la Educación para la Paz nos permitirá, por un lado, una comprensión positiva de nosotros mismos al reconocer que poseemos bondades, ternuras, actitudes cariñosas y solidarias que nos caracterizan social y culturalmente a lo largo de nuestro devenir histórico, y que nos posibilitan hacer las paces desde nuestras experiencias personales y cotidianidad, clave en mi propuesta de Educación para la Paz desde el enfoque REM (Herrero Rico, 2009; 2012).

Por otro lado, con esta conceptualización superamos el sentido negativo que siempre se le atribuye a los conflictos, destacando su sentido positivo de evolución y superación de retos, e incluso su sentido creativo de búsqueda ilusionada y fantástica de nuevas actitudes y herramientas pacíficas para afrontar las distintas situaciones, conflictos y problemáticas de la vida. Por tanto, se demuestra que existen alternativas no violentas para la transformación pacífica de conflictos. Aquí entra en juego la responsabilidad y voluntad humana en crear un tipo de comportamientos y no otros.

En última instancia, es importante la conceptualización, reflexión e implementación de una Educación para la Paz dado que la humanidad aún no ha sido capaz de terminar con el uso indiscriminado de la violencia y la guerra como instrumentos políticos, culturales, sociales, educativos y de establecimiento de la paz.

2.1. EL CONCEPTO DE PAZ: UN ANÁLISIS DESDE LA FILOSOFÍA PARA LA PAZ

Para la conceptualización del término paz me sirvo en primer lugar de Charles Webel (2001) por dedicar parte de su investigación a los estudios de paz. Este autor (Webel, 2001: 4) señala que desde la antigüedad los filósofos, religiosos, pensadores y activistas políticos han escrito, preocupado y demostrado su interés por la paz. Pero, aún así, la filosofía de la paz, en palabras de Webel (2001), está todavía en su infancia.

En este sentido, son los academicistas, estrategas y tácticos de los estudios de la guerra los que dominan la academia y el poder, sin embargo, los filósofos y las personas que se dedican a la paz lo hacen, en la mayoría de las ocasiones, fuera de su currículo, lejos de aquellas personas que tienen el poder en las decisiones políticas, sociales y educativas.

Nos encontramos, pues, ante una paradoja: mientras que todos queremos la paz, es deseable por todos los programas políticos, sociales y educativos es, asimismo, evasiva y elusiva «*we all desire it but it seems unable to attain (except on paper)*» (Webel: 2001: 5). Los estudios de paz (*Peace Studies*), la investigación para la paz (*Peace Research*), el mantenimiento de la paz (*Peacekeeping*) y el hacer las paces (*Peacemaking*) son prácticamente aclamados universalmente, pero en la mayoría de las ocasiones y, según Webel (2001) no para los profesionales en su trabajo diario, no para los seres humanos en la práctica real y cotidiana. ¿Es, por tanto, una ontología, una metafísica de la paz posible o deseable? Si es así, ¿a qué debería parecerse?, ¿Cómo sería? (Webel: 2001: 5). El autor se plantea esta serie de cuestiones que él mismo no sabría responder con precisión o exactitud, pero las lanza para la reflexión y para argumentar la dificultad de definición que en ellas se encierra.

No obstante, podemos reflexionar sobre una fábula que una vez Gandhi contó a su nieto para equiparla a la definición del concepto de paz (Gandhi, 2003). El cuento según mi propia traducción dice así:

Erased una vez un rey en la antigua India quien estaba curioso por conocer la paz. El rey llamó a muchos maestros, sabios y adivinos de su reinado para que le explicaran su naturaleza y significado, pero ninguno de ellos pudo darle una respuesta satisfactoria. Entonces un día un filósofo paró en el palacio del rey para preguntar por hospedaje y el rey aprovechó para preguntarle. Este contestó que él no sabía la respuesta, pero le indicó que había un sabio que vivía justo fuera de su reino quien seguro podría mostrarle la naturaleza de la paz. A la mañana siguiente el rey llamó al viejo hombre quien al oír la pregunta del rey fue a su cocina y le trajo un grano de trigo. Depositando la semilla de trigo en la palma de la mano abierta del rey le dijo: «Mira aquí y encontrarás la respuesta». El rey quedó perplejo, pero debido al orgullo de admitir su poco entendimiento ante el viejo se marchó a su palacio y guardó el grano en una cajita de oro. Cada mañana como si de un ritual se tratara abría la cajita y miraba el grano, pero no encontraba respuesta a su pregunta. Pasaron las semanas y al rey se le rompía el corazón porque no lograba descifrar ningún significado. Al final el filósofo volvió de nuevo a visitar el rey, quien enseguida sacó su cajita de oro con el grano y le preguntó que le explicara. “Es muy simple señor. Cuanto más tiempo tenga su grano guardado para su seguridad, nada pasará. Creará raíces y perecerá”. Sin embargo, si lo pone en interacción con otros elementos, como el aire, el agua, la luz del sol, crecerá y se multiplicará y pronto tendrá un campo de trigo”. Ocurre, entonces, lo mismo con la paz el filósofo continuó: “Si mantenemos la paz que hemos descubierto en la vida guardada en nuestros corazones, perecerá. Pero si interactúa con los demás elementos, culturas y gentes, se expandirá. Y un día habrá paz alrededor del mundo” (Gandhi, 2003: 12-13).

Tomando, pues, en consideración esta fábula, la Educación para la Paz debería fomentar en todas las personas la motivación y responsabilidad para poner en interacción su propia paz con la del resto del mundo, así poder sembrar la paz a través de nuestras acciones diarias. Al analizar, asimismo, el contenido de esta fábula vemos que esta clase de historias enfatizan la importancia de la ética, la moral y los valores y tratan de ayudar a cambiar las imposiciones de nosotros mismos y las miras estrechas de mente que

limitan nuestro entendimiento del significado de la vida en general y el de la paz, en particular.

Por su parte, me sirve también para justificar desde un principio la importancia de hacer las paces desde nuestras experiencias personales y cotidianidad, reitero que es clave en la Educación para la Paz desde la que parto y que retomaré en el próximo capítulo. Finalmente, esta fábula nos muestra que aquello que aprendemos de los estudios académicos es conocimiento, pero lo que aprendemos de la experiencia es sabiduría, y la paz, concretamente, necesita ponerse en práctica, en interacción con el resto, adquirir experiencia para que siga fluyendo «*Your mind is like a room with many open windows. Let the breeze flow in from all directions, but refuse to be blown away by any one*» (Gandhi, 2003: 14). Entonces, vemos así, también, la importancia de hacer las paces desde nuestras experiencias cotidianas y desde una perspectiva holística, es decir, con uno mismo “intrapersonal”, en interacción con los seres humanos “interpersonal” y con la Naturaleza y el cosmos “transpersonal” (Fernández Herrería, 1999; Melo de Almeida, 2003).

Esta consciência holística permite, portanto, uma consciência cósmica e ecológica que no plano educativo se traduz na superação do antigo paradigma, fundado na fragmentação da ciência e do conhecimento [...]. Assim, esta visão global da paz e da cultura considera que a função educativa, na sua nova interpretação, não é o único objectivo da escola, mas que a sua responsabilidade recai, também, sobre todos os elementos do contexto social e mostra como todas as circunstâncias da vida podem se uma oportunidade para aprender (Melo de Almeida, 2003: 124-5).

Por tanto, podemos señalar que esta concepción holística e integral de la paz que acabamos de abordar de la mano de Fernández Herrería (1999) y Melo de Almeida (2003) la recuperaremos en el enfoque REM de Educación para la Paz.

Dando continuación a la conceptualización del término paz lo primero que cabe preguntarse, entonces, es por el significado de paz en sí mismo. La definición de dicho concepto es compleja, ya que es un concepto vago en su contenido porque, como ya señalábamos en la introducción de este capítulo, tradicionalmente se le ha definido mediante una comparación con su contrario: guerra o violencia. Es decir, históricamente, la paz no ha sido interpretada mediante un concepto positivo, sino que se la ha relacionado con sus antagónicos definiéndola, así, como ausencia de guerra o violencia. Sin embargo, ésta es sólo una acepción negativa del concepto, no obstante, a lo largo de esta investigación la presentaremos y expresaremos mediante otro sin fin de términos positivos, que, posteriormente, comentaremos como parte de la propuesta de Educación para la Paz desde el enfoque REM. En este sentido, la UNESCO (2007) también proclama que la paz no es simplemente la ausencia de conflictos, sino que es un proceso de ir sumando paces y restando violencias. Desde esta perspectiva la paz significa destinar presupuestos a la construcción, y no a la matanza y la destrucción; a la creación de infraestructuras y servicios que funcionen y se perfeccionen; a la construcción de poblaciones que realicen proyectos de futuro y a la potenciación de mentes liberadas de los traumas de la violencia y de las ideas de venganza, receptivas a las ideas solidarias.

La paz, se entiende aquí, como un proceso voluntario basado en el respeto a la diferencia, por un lado, y en el diálogo, por otro. Asimismo, se basaría también en el establecimiento de una cultura de paz fundada en la justicia, en el respeto a la dignidad y los derechos humanos, y en la democracia. Entonces, como todo proceso, la paz no está hecha, es gerundio más que participio, y desde mi grupo de investigación, en el marco de la CUIP, proponemos que es responsabilidad humana instaurarla y

considerarla nuestro futuro. Podemos definirla, pues, como real, viable posible y depende en gran medida del aprendizaje y voluntad humana.

Entendemos, pues, la paz como un proceso dinámico donde se da la ausencia de condiciones y circunstancias no deseadas (guerra, violencia, marginación, hambre) pero, también, es la presencia de condiciones y circunstancias deseadas (justicia, respeto, colaboración, entendimiento, confianza (Lederach, 1984: 31).

Siguiendo con la definición del concepto de paz algunas interpretaciones señalan que existen tres dialécticas, dinámicas o esferas de mayor o menor paz (Webel, 2001: 10) íntimamente relacionadas:

1. La primera es la paz interior o psicobiológica “*inner peace*”. Aquí se agruparían los pensamientos inconscientes, preconscientes y conscientes, impulsos, necesidades y percepciones que constituyen las esferas mentales y emocionales de los seres humanos con relación a la paz.
2. La segunda parte de este espectro es la esfera externa “*outer peace*”, sería la esfera sociopolítica, doméstica e internacional.
3. La tercera y menos discutida esfera en los estudios e investigación para la paz es la intersubjetiva o interpersonal que correspondería al elemento dinámico. Sería el campo del comportamiento de la interacción humana en la vida diaria, en las experiencias cotidianas y en el trabajo.

Estas tres esferas (Webel, 2001) vendrían a correlacionarse con las tres categorías de paz de Fernández Herrería (1999) que comentamos anteriormente, “intrapersonal”, “interpersonal” y “transpersonal”, inseparables a la hora de hacer las paces. Con ello nos posicionamos en una de paz amplia y holística que se nutre de diversas disciplinas

como la filosofía, la psicología, la pedagogía, la sociología, la biología, dándole un carácter positivo e interdisciplinario. Así y de acuerdo a estas tres facetas de la paz que se interrelacionan dinámicamente, interna, externa e intersubjetiva respectivamente, interpretamos la paz como un proceso holístico e integral, nunca estático, sino siempre en interacción «*Peace is like light, intangible but discernible either but its absence or but its sporadic and often startling appearances, like a flash of lightning against a black sky*» (Webel, 2001: 11). En definitiva, las reflexiones sobre el concepto de paz las interpreto, concretamente, desde la filosofía para hacer las paces de Martínez Guzmán (2001; 2009; 2010) punto de partida de las investigaciones de la CUF. Asimismo, para comprender mejor esta conceptualización explicaremos primero el *giro epistemológico*, como base de la filosofía para la paz de Martínez Guzmán (2001; 2009; 2010), tal como comenté brevemente en la introducción de este segundo capítulo.

2.1.1. El Giro Epistemológico base de la Filosofía para hacer las Paces

Desde la filosofía para hacer las paces se propone la necesidad de realizar un *giro epistemológico*, de la actitud objetiva a la intersubjetiva que, a su vez, implica el cambio de la perspectiva observadora a la «performativa» o participante. Esta concepción no es objetiva, ni parte de la neutralidad, sino que está comprometida con el incremento de la convivencia en paz entre los seres humanos y la disminución de los niveles de violencia, guerra, marginación y exclusión, a través del fomento de valores como el reconocimiento, la justicia, el respeto y la paz. En este contexto, se defiende que somos capaces de tener criterios para analizar situaciones de violencia, guerra, marginación y exclusión porque los seres humanos tenemos ideas, intuiciones, sentimientos, percepciones, tradiciones e historias respecto de lo que pensamos sería una convivencia pacífica (Martínez Guzmán, 2001; 2005; 2009; 2010).

Entonces, realizamos una *inversión epistemológica* basada en la reconstrucción de las maneras de hacer las paces que a pesar de ser imperfectas (Muñoz, 2001; 2011) son parte de nuestra condición humana. Aprendemos lo que es paz no desde la negación de su antagonismo, guerra o violencia, como se ha venido haciendo sino desde la reconstrucción de distintas formas de hacer la paz, aunque estas formas sean imperfectas, inacabadas, mejorables. Es decir, no se trata de aprender la paz porque sabemos lo que no es paz. Se pretende, sin embargo, destacar positivamente los momentos de paz «imperfectos»⁴⁸ que se dan cotidianamente en nuestro devenir histórico. Como vemos, el giro epistemológico radica en el cambio de la actitud objetiva a la intersubjetiva, tomando en consideración las relaciones entre sujetos desde una posición performativa o participante. Desde esta perspectiva performativa o participante rompemos la dicotomía hecho-valor.

No somos neutrales respecto de lo que nos hacen, lo que vemos que unos hacen a otros, o en relación con lo que nosotros hacemos. No hay hechos puros. Lo que llamamos hechos tiene un origen en lo que los seres humanos hacemos, sin embargo, los consideramos como si los hubiera hecho alguien diferente o se hubiesen hecho ellos mismos. Las explicaciones de los «hechos de la Naturaleza» son construcciones sociales de las que siempre nos podemos pedir cuentas. Por este motivo no somos neutrales respecto de los hechos. Lo que hacemos lo hacemos valorando lo que nos podríamos hacer de otras formas, asumiendo nuestro papel de agentes de nuestras acciones (Martínez Guzmán, 2005: 63-64).

En este proceso, se verán modificados algunos de los elementos que forman parte de la concepción de la racionalidad occidental. Asimismo, los cambios que nos interesan en nuestra propuesta educativa que rescatamos del giro epistemológico son los siguientes

⁴⁸ La propuesta de paz imperfecta de Muñoz la veremos con más detalle en apartados posteriores.

(Martínez Guzmán, 2001; 2005; 2009; 2010; Comins Mingol, París Albert y Martínez Guzmán, 2011a; 2011b):

De la objetividad a la *intersubjetividad*.

De la perspectiva del Observador a la *perspectiva del Participante*.

De la relación sujeto-objeto a la *relación entre sujetos*. En esta afirmación coinciden otras investigaciones como la de Freire (1999), por ejemplo.

De tener su base en hechos a estar *basada en lo que «nos hacemos» los unos a los otros y a la Naturaleza*.

De la neutralidad al *compromiso con valores*. En este punto también coincide la investigación de Freire (1999). Estamos *comprometidos por lo que hacemos, decimos y valoramos, incluso por lo que llamamos*.

De la no responsabilidad al *compromiso a que se le pida cuentas y responder*. «Somos *responsables de nuestras acciones*».

Del paradigma de la conciencia al *paradigma de la comunicación*.

Del paso de una realidad matemático-experimental a una realidad más holística en la que la clave es *la reconstrucción de las posibilidades o competencias humanas*. En este sentido, lo que real es que podemos hacernos las cosas de muchas maneras diferentes, *tenemos alternativas para hacer las paces*.

De una concepción unilateral de la razón a una concepción más amplia donde se dan razones y expresan sentimientos.

De una idea de la naturaleza como algo distante, objetivo, sometido a control y a manipulación a una *idea de la naturaleza como parte de nosotros mismos que tenemos, por tanto, que cuidar*.

De no considerar el género a utilizarlo siempre como categoría de análisis.

De la distinción entre teoría y práctica a la mutua interpelación entre ambos conceptos.

Considera lo práctico, el compromiso con los colectivos más vulnerables.

De un saber de expertos a un saber compartido. *Hacer las paces es para gente como nosotros, es cosa de todos los seres humanos.*

Martínez Guzmán (2005: 64) propone el siguiente cuadro esquemático basado en sus estudios sobre la noción de performatividad desde la teoría de los actos de habla (Austin, 1970):

Actitud Objetiva	Actitud Performativa
Objetividad	Intersubjetividad
Perspectiva del observador	Perspectiva del participante
Relación sujeto-objeto	Relación entre sujetos
Referida a hechos	Basada en lo que «nos hacemos» unos a otros
Neutralidad respecto de valores	Valorativa
Sin asumir compromisos	Asume compromisos por lo que hace y valora
No sujeta a responsabilidad	Sujeta a que se le pida cuentas y a responder
Paradigma de la conciencia	Paradigma de la comunicación
Se pretende realista pero idealiza matemático-experimentalmente	Reconstruye posibilidades (competencias) humanas: lo que es real es que podemos hacernos las cosas de muchas maneras diferentes y pedirnos cuentas por ello
Unilateraliza las posibilidades de la razón	Da razones y expresa sentimientos
En algún caso formula discursos en los que afirma que aspira a una justicia neutra entre individuos	En todos los casos atiende la interrelación entre las formas de hacer justicia, la solidaridad y el cuidado
Concibe el mundo como espacio abstracto	Concibe el mundo como una diversidad de lugares cosmopolitas
Considera a la naturaleza como algo distante, objetivo y sometido a control	Somos naturaleza: reivindica la terrenalidad de los seres humanos. Humano viene de <i>humus</i> , tierra.
Se considera neutral respecto del género	Utiliza el género como categoría de análisis
Considera que en el Atlántico Norte del mundo hemos llegado a la cima del progreso con una ciencia y unos conocimientos universales	Recupera la noción de <i>episteme</i> como competencia de las personas y colectividades para organizar sus saberes, como construcción social de las culturas
Distingue entre teoría y práctica y se considera más práctica	Es una investigación desde la acción que concibe la relación teoría y práctica en mutua interpelación. Lo práctico es preocuparse por los excluidos, los marginados, las víctimas...
Es un saber de expertos	Son saberes de todos: ni sólo de expertos, héroes o santos. Hacer las paces es para gente como nosotros, es cosa de todas y todos

En definitiva, siguiendo las propuestas del giro epistemológico optamos por la perspectiva participante de la actitud performativa.

No somos neutrales, ni objetivos, lo que hacemos lo hacemos valorando lo que podríamos hacer de otras formas, siempre con un horizonte normativo. Estamos comprometidos con los valores de paz, justicia y con aquellos colectivos más vulnerables. En este sentido, esta idea del compromiso con los seres más vulnerables y excluidos la podemos encontrar en investigaciones similares como *The Moral Exclusion Theory* (Opatow & Others, 2005: 303). Esta teoría plantea el camino para sistematizar el estudio de los complejos temas de la Educación para la Paz y un reto para superar las líneas de pensamiento que apoyan las estructuras sociales opresivas. Estos autores definen dos conceptos centrales (Opatow & Others, 2005: 305):

1) la inclusión moral, que enfatiza la justicia, el reparto equitativo de recursos y la preocupación por el bien común de todos subrayando la construcción de la paz «*Those who are inside this boundary for fairness are morally included and seen as deserving fair treatment*» (Opatow & Others, 2005: 305).

2) la exclusión moral, como la limitada aplicabilidad de la justicia que subraya los conflictos destructivos y los difíciles problemas sociales «*Those outside are morally excluded, beyond our moral concerns, and eligible for deprivation, exploitation, and other harms that might be ignored or condoned as normal, inevitable and deserved*» (Opatow & Others, 2005: 305).

Así, la mayor relevancia de esta teoría radica en cuatro áreas principales de la Educación para la Paz ya que según mi opinión estas áreas son las más desfavorecidas y requieren una mayor atención: (a) educación para la coexistencia, (b) educación para los derechos humanos, (c) educación para la igualdad de género y (d) educación

medioambiental. De acuerdo con esta teoría y en el marco del giro epistemológico la Educación para la Paz se plantea como una herramienta para la inclusión moral y para crear un mundo más justo, respetuoso y pacífico. En síntesis, el giro epistemológico que proponemos para los estudios de la paz sugiere *tres tipos de subversiones* (Martínez Guzmán, 2005: 65-66):

1) Los pacifistas somos los realistas. Sabemos que es real que existen guerras, violencias, odios entre las gentes, pero también sabemos que podemos ser pacíficos, solidarios, amar, ayudar e integrar. En este sentido, defendemos que lo que es real es que las acciones humanas pueden ser de muchas maneras diferentes y siempre podemos pedirnos cuentas por lo que nos hacemos.

2) Los pacifistas somos los prácticos. En contra de los que dicen que los estudios para la paz son solo especulaciones teóricas pero que la práctica es muy diferente, proponemos que nosotros somos los prácticos porque nos preocupan temas tan prácticos como el sufrimiento causado por los seres humanos, la marginación, la exclusión, las muertes por hambre, las guerras, etc.

3) En contra de los que dicen que el saber es para expertos, o que la paz es para héroes o santos, asumimos la propuesta de Kant de que puede ser hasta para «un pueblo de demonios». La filosofía, los estudios y la Educación para la Paz es para gente como nosotros, que podemos odiar mucho, marginar, excluir e, incluso dar razones y tener sentimientos de este tipo; pero también podemos querer, acoger, integrar y dar razones y promover sentimientos para actuar de estas formas. Por tanto, los pacifistas somos los realistas y los prácticos. Hacer las paces es cosa de todos y todas nosotros y nosotras.

2.1.2. Reflexiones sobre Paz y Violencia

En primer lugar quisiera en este apartado destacar que con los estudios de paz no queremos eliminar los conflictos, ni la rivalidad o la competición en un mundo de recursos limitados (Barash & Webel, 2009: 11). Lo que pretenden esta clase de estudios, teniendo en cuenta la imperfección humana, es buscar nuevas avenidas para la cooperación, así como reducir la violencia, tanto la realizada por la población civil en sus experiencias cotidianas como la organizada por los Estados a través de la política. Estas tensiones entre la violencia cotidiana y la esperanza de la paz hacen que los estudios de paz y conflictos sean frustrantes, fascinantes y esenciales, al mismo tiempo (Barash & Webel, 2009: 12).

The central reality of our time is that the advent of globalization and the revolution in information technology have magnified both the creative and destructive potential of every individual, tribe and nation o our planet (Barash & Webel, 2009: 91).

Obviamente, sabemos que para el estudio de la paz es necesario el análisis de los conflictos y la violencia. Pero, recordemos que podemos entender los conflictos más allá de su connotación negativa, como ya se ha comentado previamente. Su estudio y análisis también podría centrarse en una perspectiva positiva, basada en la superación pacífica de los mismos y en el perfeccionamiento humano y social. No obstante, a pesar de que la guerra requiere una actividad organizada de un gran número de gente, ello no exime de culpa ni responsabilidad al ser humano individual (Barash & Webel, 2009: 98). De alguna manera, los individuos aceptan la guerra, la consienten, se preparan para ella, participan en ella, o bien pasivamente permitiendo que ocurra o activamente proporcionando material de asistencia, apoyando o luchando, por ejemplo. En este sentido, si los seres humanos no la permitieran, motivaran o se unieran a ella, las

guerras no existirían. En Educación para la Paz cabría analizar, entonces, las inclinaciones y comportamientos de las razones humanas que les mueven a ello.

The first indispensable step toward the realization on a new concept of community in the world is the acquisition of a new dimension of self-understanding. We have got to understand... why it is, psychologically and biologically, that man and nations fight; why it is... that they always find something to fight about (Barash & Webel, 2009: 98).

Por la amplitud de este apartado dividiré el contenido en distintos subapartados que incluyo a continuación:

2.1.2.1. Paz y maneras de hacer las paces: muchas paces (*many peaces*)

Así, el estudio de la paz a través de los tiempos nos ha presentado, generalmente, el concepto de paz como un ideal y una ilusión muy deseada por todas las personas, culturas y religiones. La paz siempre es más deseable que la guerra y, además, ésta puede y debe incluir no solo la ausencia de guerra sino también el establecimiento de valores y estructuras sociales positivas para la mejora de la calidad de vida. Lamentamos que no haya soluciones sencillas para los problemas de la guerra y la violencia. Muchos aspectos de la dialéctica entre paz y guerra son complejos, interconectados e, incluso, aunque bien comprendidos difíciles de implementar en la práctica real. Esta dicotomía entre teoría y práctica de la Educación para la Paz ha sido el campo de batalla en el devenir histórico, ya que como vimos en el capítulo primero han existido desde hace cientos de años ideas, reflexiones y propuestas de paz, pero difícilmente han sido aplicadas en la práctica educativa y sociopolítica con el rigor que se requería para provocar cambios sustanciales. Así, son muchos los investigadores que se han preocupado por abordar las interconexiones entre la teoría y la práctica de la

Educación para la Paz, pero me sirvo de Freire (1969; 1970; 1999) y de Martínez Guzmán (2005) quienes defiende la sólida ligazón de estos dos conceptos que más que ser contradictorios o aislados, son complementarios. Ni solo teoría ni sólo práctica, sino que son necesarias las dos vertientes; por eso están equivocadas muchas posiciones de naturaleza ideológico-política que en vez de entenderlas en su relación hacen exclusiva solo una de ellas. En este marco, podemos decir que aquellas propuestas que defienden solo la teoría negando la validez de la práctica se las interpreta desde el llamado *elitismo teorístico*; aquellas que, por el contrario, defienden solo la práctica negando la validez de la teoría se las interpreta desde el llamado *basismo* (Freire, 1999: 138). En este sentido, el rigor con el que pretendo aproximarme a la Educación para la Paz me prohíbe inclinarme por una de ambas posiciones: ni basismo ni elitismo, sino práctica y teoría complementándose mutuamente (Freire, 1999: 138).

Una vez aclarado mi posicionamiento entre teoría y práctica proseguimos con la exploración de las distintas conceptualizaciones del término paz desde visiones más negativas a interpretaciones positivas, incluso, creativas que son las que nos interesan rescatar en la propuesta de Educación para la Paz que nos ocupa. Así, mucha gente cree que conoce el significado de paz, pero normalmente son interpretaciones muy diferentes entre unos y otros, tanto de los significados conceptuales como de las maneras de interpretarla o, incluso alcanzarla. Veamos, por tanto, algunas indagaciones y reflexiones de interés en torno a la delimitación semántica de la paz de la mano de distintos académicos.

Siguiendo a Barash y Webel (2009) entendemos la paz como un concepto abstracto, difícil de determinar al igual que ocurre con muchos otros términos relacionados, felicidad, armonía, justicia, libertad. Todos ellos son fáciles de reconocer más por su

ausencia que por sus significados en sí mismos. En realidad, nadie está en contra de la paz, la paz tiene una tremenda capacidad de conseguir un consenso; todos proponen la paz como meta a alcanzar, pero, al mismo tiempo, todos aprovechan y la manipulan para sus propios fines e intereses. Prácticamente, no hay ningún programa político o educativo que no prometa y pretenda lograr la paz. No hay ninguna persona que admita no querer vivir en paz. Entonces, diríamos que la paz es más originaria que la guerra o la violencia «las capacidades humanas para hacer las paces son más naturales, más básicas u originarias, que las capacidades para ejercer la violencia» (Martínez Guzmán, 2005: 90).

Comentamos, asimismo, una de las curiosidades de la conceptualización de la paz de la mano de de Barash y Webel (2009) la cual nos señala que mientras que la guerra o la violencia tiene multitud de identificaciones y nombres, Guerra Fría, Guerra del Golfo, Guerra de los Balcanes, Guerra de Irak, violencia callejera, violencia comunicativa, violencia doméstica, violencia de género, etc., paz tiene solo un nombre e incluso solo se usa en singular, la paz, como si tuviera solo una definición, una categoría, negando con ello la multitud de paces existentes. Tal vez cuando el interés humano en la paz sea igualmente o mayor que en el de la guerra o violencia, empezaremos a identificar las distintas y múltiples paces (Martínez Guzmán, 2001; 2005; 2009; 2010) o *many peaces* (Dietrich, 2012) con conceptos más positivos, amplios y llenos de contenido (Barash & Webel, 2009: 222).

Basta recordar cómo en la mayor parte de las concepciones de la paz existe una proyección hacia el futuro, un *desiderátum*, en el que las relaciones entre las personas, los grupos, los estados y todas las circunstancias que los rodean eran regidas por la paz,

una paz profética, omnipresente, universal, duradera, perpetua y futura, convirtiéndose en una garantía de las condiciones de vida de las sociedades y generaciones venideras.

Sin embargo, algo que llama la atención también en el marco de la Educación para la Paz es que aunque la mayoría de la gente aclama estar a favor de la paz, un gran número de personas parecen estar más interesadas en la guerra y la violencia. La cultura y los medios de comunicación nos presentan la violencia como algo más atractivo, moderno, *cool* que la paz, y así desde pequeños comenzamos a aprender que la violencia nos proporcionará más éxito; parece ser que en la escuela los líderes son los más fuertes y violentos, en el trabajo triunfan los más competitivos, incluso, en las relaciones amorosas los que «van de duros» atraen más a las demás personas. Realmente mucha gente encuentra la paz como algo aburrido, blando, mediocre, «sensibión» mientras que, por el contrario, piensan en la violencia como algo excitante, aventurero, rebelde, apasionado. En este sentido, podemos enseguida identificar una novela violenta, una película de guerra, una canción violenta, una pintura agresiva, un juguete belicoso, pero, lamentablemente, no es fácil identificar lo mismo con relación a la paz, una novela, una pintura, una película, un juego, etc. Incluso cuando vemos los telediarios y se nombra algo relacionado con la violencia todos levantamos las orejas porque nos llama la atención, sin embargo, la mayoría no hacen ningún caso cuando la noticia (si es que hay alguna) está relacionada con la paz (Barash & Webel, 2009).

Por tanto, la Educación para la Paz requiere cambiar estas percepciones y asociaciones para presentar la paz como llamativa, atractiva y deseable para las nuevas generaciones. Se requiere, de este modo, dar un giro importante en el marco de la cultura de paz donde se admiren y valoren socio-culturalmente los roles, los comportamientos, el ocio,

las actividades y las personalidades pacíficas y cooperativas, por encima de las violentas y competitivas.

En este marco, Vicenç Fisas (1988) reflexiona, asimismo, sobre el hecho de que la mayoría de la gente entiende la paz como algo blando, calmado, angélico, poco activo. En cambio, tal y como nos dice Fisas (1988), la paz debemos pensarla como lo contrario a todos estos adjetivos que acabamos de mencionar. Aquel que se dedica a estudiar la paz es una persona activa, que comprende las diferentes alternativas presentes para poder hacer las cosas, y que trabaja para que cada vez sean más aquellos que escogen las alternativas que siguen el camino de la paz. La pasividad, entonces, es contraria al ideal de paz, a nuestro objetivo de solidaridad y cooperación entre los seres humanos entre sí mismos y para con la naturaleza. La pasividad frente a la opresión y marginación de «los/as otros/as» puede acabar repercutiendo en nosotros mismos. Entendemos, pues, la paz como adversaria a la pasividad, es, sin embargo, compromiso, voluntad, responsabilidad. En este sentido, la paz requiere una transformación activa y continua, tanto personal como colectiva, en términos de desarrollo psicológico, social y político. Así, la paz es acción comprometida y cotidiana, es decir, el verdadero pacifismo no tiene nada que ver con la pasividad, sino que implica empoderamiento y responsabilidad para performar unos comportamientos y no otros, para la acción pacífica, como hemos venido señalando a lo largo de esta investigación.

Genuine pacifism is transformative and activist, employing nonviolent means of social and personal change to resist oppression, war and injustice, and to promote personal and social moral integrity and radical, peaceful means of transforming conflict and actors (Webel & Galtung, 2001: 8)

Así, la visión positiva de la paz, incluye la posibilidad de poder alcanzar un mundo más justo y sostenible para todos, un estilo de vida que puede aprenderse de la vida misma y de la cual los seres humanos nos podamos sentir orgullosos (Barash & Webel, 2009: 4). Nos mantenemos, pues, en la idea de que hay esperanza para la paz y el cambio positivo, esperanza basada en la idea de que los seres humanos somos capaces de comprender y actuar de maneras diferentes y estas pueden ser racionales, creativas, respetuosas y compasivas. Podemos ir dando pasos para avanzar en la disminución del uso de la violencia para afrontar nuestros conflictos cotidianos por vías pacíficas; a través de este progreso se podrá ir facilitando, paralelamente, el desarrollo de un mundo más pacífico. En este sentido, cabría concretar el significado de paz del cual partimos, tarea que no es fácil ya que la paz es tan diversa como distintas son las personas y las culturas. No hay una sola manera de entender la paz, sino que dada la diversidad cultural poseemos «maneras de hacer las paces» (Martínez Guzmán, 2001; 2005; 2009; 2010).

Reconocemos que la paz es uno de los más importantes, deseados y elevados valores que tenemos en nuestro vocabulario humano, pero no sirve de meta y prioridad a menos que tenga un contenido palpable y real, a menos que seamos capaces de crear condiciones y elementos que representan este valor que es la paz (Lederach, 1984: 26)

Como hemos venido diciendo, a pesar, pues, de que para todos sea necesaria la paz, no poseemos ni conceptos claros ni demasiadas ideas e imágenes sobre ella (a diferencia de lo que ocurre con la guerra), y, además, las que tenemos son, en ocasiones irreales o poco naturales. En este contexto, Harris y Morrison (2003: 3) cuentan que un profesor mandó a sus alumnos como tarea en clase dibujar imágenes de paz. Todos se quedaron asombrados porque después de pensar durante un rato a ninguno de ellos y ellas se les ocurría imaginar la paz. Finalmente algunos estudiantes dibujaron imágenes

estereotipadas como la paloma y el arco iris. Esta incapacidad de dibujar la paz (Harris & Morrison, 2003: 3) es consecuencia de que en nuestra cultura contemporánea no prevalecen demasiados conceptos ni imágenes asociadas con la paz, sino que hay un predominio de las imágenes de violencia, destrucción y muerte. Por tanto, parece que en la cultura de la violencia que hemos creado la paz se convierte en una ilusión indefinible, irreal e inalcanzable (Lederach, 1984: 16).

Si queremos educar para la paz nuestro objetivo es doble, por una parte, tenemos que ampliar nuestra comprensión de la paz considerando los aspectos positivos, por otra, hemos de objetivarla, concretando los elementos, dinámicas y condiciones que forman parte de una visión multidimensional de ella (Lederach, 1984: 23).

En este sentido, estoy preparando un material educativo que consta de una serie de conceptos e imágenes que conforman un posible imaginario de la paz (desde mi propia interpretación) y los incluyo en un DVD como Anexos de esta Tesis, ya que considero importante reflexionar sobre este imaginario en la propuesta de Educación para la Paz que presentaré en el capítulo posterior. Sin embargo, a pesar de las dificultades de su conceptualización y de no tener imágenes claras sobre la misma, podemos hacernos una idea de lo que este concepto significa.

En primer lugar, y, como venimos repitiendo a lo largo de este capítulo, para la definición del término paz hay que señalar como requisito indispensable la necesidad de superar su acepción negativa que pone el énfasis en la ausencia de guerra. Así, la investigación para la paz a partir de los años cincuenta ha puesto gran interés en organizar este pensamiento pacifista desde unos presupuestos científicos, no meramente reflexivos o especulativos, dando así un gran salto académico y, a su vez, cualitativo en este campo de estudios, como vimos en el primer capítulo al revisar las etapas de la

Educación para la Paz. Aún así, después de todos estos años de estudio e investigación, se puede decir que entendemos más de violencia que de paz (Muñoz, 2001: 24). Esto es una paradoja porque mayoritariamente se desea, se busca, se pretende vivir en paz como mayor cota de felicidad, pero, sin embargo, se piensa y actúa todavía en claves de violencia. Por tanto, Muñoz (2001) sostiene, no obstante, que la fenomenología de la paz es potencialmente más diáfana y evidente de lo que ha sido hasta ahora, su realidad práctica, semántica, conceptual e imaginaria tiene una gran profundidad. Considerando estas premisas podemos invertir el sentido primogénito de la sentencia: *Si vis pacem para bellum*, si quieres la paz prepárate para la guerra, por *si vis pacem para pacem*, es decir, si quieres la paz prepárate para ella (Muñoz, 2001; Webel & Galtung, 2001; L'Albarte, 2001).

Así, como una primera aproximación a este reconocimiento de la paz, comenzaremos por reconocer la presencia de la paz en la historia como un acontecimiento histórico. Destacamos que el reconocimiento de la historia de la paz conlleva implícito el reconocimiento de una historia de los conflictos, ya entendidos positiva o negativamente. Lo que nos interesa en última instancia son las alternativas pacíficas de transformación. Si la paz existe, entonces, podemos educar para la paz y aprender a transformar nuestros conflictos cotidianos de manera pacífica y creativa. Así, podemos decir que cuando se han regulado los conflictos pacíficamente y/o se han satisfecho las necesidades a través de alternativas o medios pacíficos se da la paz en la Historia. En este sentido, el reconocimiento de la paz en la Historia puede contribuir a la creación de nuevos paradigmas de análisis comprometidos con los retos sociales y de conocimiento del mundo en que vivimos y particularmente con los desafíos de la Educación para la Paz, tema que nos ocupa esta investigación. Entonces, reconocer la Paz en la Historia

es, en la actualidad, una tarea que adquiere gran importancia por la propia caracterización del momento histórico que vivimos. Hoy, sin duda, los historiadores tienen el compromiso de introducir en sus investigaciones las temáticas relacionadas con la paz, no sólo por su compromiso con la realidad social que viven sino también por el enriquecimiento mutuo que se pueda producir por el contacto con las aportaciones científicas de la Investigación para la Paz, incorporando los análisis de los conflictos para comprender una nueva dimensión más positiva de la Humanidad (Muñoz, 2000a; 2000b; 2001).

Si analizamos los antecedentes del concepto paz y el legado histórico de Grecia y Roma vemos como los conceptos de paz, en la mayoría de los casos, son definiciones negativas. Tanto en griego *eirene* como en latín *pax*, encontramos el término paz asociado a ausencia de guerra, si quieres paz prepárate para la guerra, desorden interior y expresiones de esta índole (Lederach, 1984; 1985; 1996). Ya entonces estaban más preocupados por los estudios de la guerra que los estudios de paz y esta tradición occidental es la que hemos heredado hasta nuestros días. En este contexto, Muñoz (2000a) propone hacer una segunda aproximación a la Historia de la Paz partiendo de tres componentes esenciales de la historia «*actores, espacios y tiempos*».

En este marco, podemos reconocer como *actores* pacíficos a numerosos personajes de diversa índole: religiosos (la Paz de Dios), políticos (la Paz como la firma de un tratado, un pacto), filósofos (Cicerón, Mo Ti y la política del amor universal), campesinos, económicos (comerciantes), profesores, ONG. Todos ellos son partícipes del reconocimiento de la paz.

Por *espacios* pacíficos nos podemos estar refiriendo a lo que, históricamente, han sido los edificios destinados, sancionados, o consagrados a la paz, aquellos que por haber albergado una función pública, oficial o solemne tenían que estar reconocidos como carentes de violencia, como superficies y atmósferas que propician el respeto generalizado y eran admitidos como espacios de paz; o más bien podíamos decir donde las formas de la guerra o de la violencia deberían quedar completamente ausentes. Algunos ejemplos de espacios pacíficos podrían ser los monasterios, colegios, orfanatos, palacios de justicia, centros de diplomacia y monumentos en conmemoración a muchas causas justas. Espacios todos ellos dedicados a expresar, significar o hacer la paz.

Finalmente, el último vector que determina el reconocimiento de una historia de la paz es el de *tiempos o acontecimientos* pacíficos. Son realidades tan dinámicas que movilizan muchos recursos humanos y energías positivas, y prometen, por tanto, tener una continuidad en el tiempo, en el espacio, e implicar cada vez más grupos sociales comprometidos con la construcción de la paz y sus actividades. Nos podemos referir, por un lado, a la expansión de la galaxia de los derechos, libertades y necesidades humanas que supone la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y por otro lado, la transformación social y política de cada vez más sociedades que necesitan modificar sus realidades injustas, indignas y violentas.

De este modo, siguiendo la propuesta de Muñoz (2000a; 2000b) llegamos a la conclusión de que las experiencias pacíficas, de intercambio, cooperación, solidaridad, diplomacia, alegría, ternura, libertad y amor han sido dominantes en la historia, aunque no se las haya tenido en cuenta en el saber científico. Partiendo de esta premisa, queda

garantizada la posibilidad de la formación de una historia de paz, y por ende, una Educación para la Paz. En este sentido, como mi propósito es proponer una Educación para la Paz, hemos de considerar, asimismo, el papel de la educación y su forma de presentar la paz. Dijo el pedagogo Freire *«no es la educación la que forma la sociedad a su manera, sino la sociedad la que, habiéndose estructurado en ciertas direcciones, establece un sistema de educación que cabe en los valores que guían la sociedad»* (Lederach, 1984: 20). Si la sociedad es violenta generará una educación violenta en consecuencia, debido a los mecanismos de reproducción.

Con relación al concepto de paz, notamos pues, que tanto la educación como la historia (asignatura) minimizan la importancia de la paz como elemento histórico (Lederach, 1984: 20). Por tanto, cabe destacar en este punto el reconocimiento de la paz en la historia. Y, planteamos, por ende, la importancia de deconstruir los mecanismos de reproducción de una educación que se asiente en la historia y cultura de violencia, como se ha venido haciendo en el devenir histórico. Mencionamos anteriormente que la Educación para la Paz es educar en la violencia, aunque no para la violencia, sino para aprender formas positivas, múltiples y creativas de hacer las paces entre nosotros y la Naturaleza. El enfoque REM que propongo en el siguiente capítulo reconoce la paz en la Historia como base para desarrollar una Educación para la Paz afín a los conceptos de cooperación, solidaridad, diplomacia, alegría, ternura, cuidado, libertad, amor e intercambio pacífico. Entonces, de lo que se trata es de reconocer la paz como elemento constitutivo de las realidades sociales, asociando su origen al propio origen de la humanidad y su evolución a su propia historia. Efectivamente, la socialización, el aprendizaje, la cooperación, la acción de compartir, la asociación, el altruismo, son factores que están en el origen de las especies. Elementos todos ellos que nos interesa recuperar en la educación para la paz que nos ocupa en esta investigación.

We travel together, passengers on a little spaceship, dependent on its vulnerable reserves of air and soil; all committed for our safety to its security and peace; preserved from annihilation only by the care, the work and the love we give our fragile craft, and I, may say, each other. (Barash & Webel, 2009: 371).

Una vez reconocida la paz, se trataría de indagar cuales son los procesos de su fijación. En este sentido, según Muñoz (2001) la puede ser entendida como un símbolo, de interpretación y acción, donde se ven involucrados plexos de emociones y de cogniciones subjetivas e intersubjetivas. Por tanto, en nuestro sistema cognitivo-emocional podemos reconocer la paz asociada a tendencias como el placer y la bondad a partir de los cuales se fueron desarrollando y desarrollamos, imaginarios conceptuales que funcionaron y funcionan, como orientaciones vitales y epistémicas para nuestra conducta (Muñoz, 2001: 31).

Now, when the World so desperately needs peace, we all need endlessly to learn and teach. And teach and learn, as far as we can reach, to make cruel war decline, and peace increase. For peace, with all blessing in its train comes from unused potential in our brain (Harris & Morrison, 2003: 7).

En este contexto, la Paz se plantea como un ideal normativo (en el sentido Kantiano), un principio regulativo y una virtud ética que nos indica cómo pensar y actuar. Paz es dialéctica, no es una esencia sin tiempo, una sustancia ideal sin cambios, tampoco un mero nombre sin referencia, una forma sin contenido *«Peace is both a means of personal and collective ethical transformation and an inspiration to cleanse the planet of human-inflicted destruction»* (Webel & Galtung, 2001: 7). De acuerdo a esta definición, sus significados y objetivos están en continua dialéctica, evolución, a veces, regresando a periodos de conflicto violento y, a veces, progresando pacíficamente para

actualizar justicia política y equilibrio social. En cualquier caso, pensar y reflexionar sobre paz nos ayuda a aclarar las distinciones entre que es paz y que debería ser y que no es paz y lo que no debería ser «*Peace in its progressive or dialectical mode denotes active individual and collective selfdetermination and emancipatory empowerment*» (Webel & Galtung, 2001: 8).

Por tanto, paz lleva consigo un continuo hacer la paz (*peacemaking*), la construcción de la paz (*peacebuilding*) y el mantenimiento de la paz (*peacekeeping*), respondiendo a los 3 estadios para el establecimiento definitivo de la paz que se incluyen en los estudios e investigación para la paz desde algunas interpretaciones (Harris y Morrison, 2003). No obstante, otras investigaciones (París Albert, 2009: 34) inspirándose en Lederach incluyen un estadio más, el fomento o empuje de la paz (*peacepushing*). Para definir brevemente estos estadios que existen en relación con los procesos de paz pongo en diálogo las aportaciones de Harris & Morrison (2003: 11) y de París Albert (2009: 34) quienes los interpretan como sigue:

1. *Peacemaking* (Establecimiento de la Paz o Pacificación), se centra más en hacer las paces a través de la regulación de los conflictos. Mediante el uso de técnicas de resolución de conflictos se dota de las estrategias necesarias para poder resolver los problemas constructivamente, en este estadio la comunicación juega un rol indispensable (Harris & Morrison, 2003: 11). Estas acciones de *peacemaking* se desarrollarían en el primer estadio de discusión y enfrentamiento y nos ayudarían al establecimiento conjunto de los intereses de las partes enfrentadas (París Albert, 2009: 34).
2. *Peacebuilding* (Construcción o Consolidación de la Paz), lo entendemos como la construcción de la paz. Para la construcción de la paz no sólo debemos parar la

violencia, sino educar en el deseo de que la noviolencia puede ayudarnos a crear un futuro más justo y sostenible «*Peacebuilding as constructive social change is the process of moral inclusion*» (Opatow y otros, 2005: 305). La clave sería la construcción de la Cultura de paz (Harris & Morrison (2003: 11). Las acciones de *peacebuilding* se relacionarían con el proceso de negociación y facilitarían la mejora de las relaciones entre las partes (París Albert (2009: 34).

3. *Peacekeeping* (Mantenimiento de la paz). Aquí se usan acciones o estrategias de control de la violencia, en general, para crear un clima seguro y ordenado (Harris & Morrison, 2003: 1; París Albert, 2009: 34).
4. *Peacepushing* (Fomento o empuje de la paz). Estas acciones se vincularían con el control de la hostilidad entre las partes y contribuirían a disminuir la violencia (París Albert, 2009: 34).

Adicionalmente, otra forma de definir la paz de forma positiva y didáctica podría ser la de las 4 D «desarrollo, derechos humanos, democracia y desarme» (Romeva Rueda, 2000: 24). La ausencia de cualquiera de estas 4 D es un factor de violencia, sea a nivel personal, social o internacional. Por tanto, la paz puede entenderse como el proceso de fortalecimiento de cada uno de estos cuatro factores, junto a otra serie de conceptos fundamentales como seguridad, identidad, reconocimiento y dignidad (Romeva Rueda, 2000: 24). Sin embargo, otras interpretaciones positivas prefieren relacionar la paz con las 3R, en definitiva, como el proceso de reconstrucción, reconciliación y resolución (Galtung, 1998).

Volviendo a la investigación de Harris y Morrison (2003: 16) sintetizaré las propuestas que plantean con relación a la delimitación semántica del concepto de paz desde la

perspectiva positiva que nos interesa. Según estos autores, la paz se relaciona con infinidad de conceptos diferentes, por lo tanto, coincide con la postura de nuestro grupo de investigación de referirse a la paz en plural, a las distintas maneras de hacer las paces, porque son muchos los significados que adquiere. Veamos algunos de ellos:

1. Ausencia de guerra.
2. Equilibrio de las fuerzas en el sistema internacional.
3. Ausencia de violencia estructural (nivel macro).
4. Inclusión de los colectivos más vulnerables, paz feminista (nivel micro).
5. Interculturalidad.
6. Paz ecológica o medioambiental (*gaia peace*)
7. Paz interior (*inner peace*).

Entonces, con todas estas interpretaciones mencionadas vemos que la paz es un concepto amplio, integral, que motiva la imaginación, la creatividad y significa mucho más que ausencia de violencia. A pesar de que la ausencia de guerra puede ser entendida por paz y la ausencia de paz es normalmente guerra; paz y guerra no son conceptos correlativos. En este sentido, paz implica la idea del trabajo conjunto entre los seres humanos para regular conflictos, respetar los estándares de justicia, satisfacer las necesidades básicas y respetar los derechos humanos. La paz significa el respeto por la vida y por la dignidad de cada ser humano sin discriminación ni prejuicio (Harris & Morrison, 2003: 12).

La paz es un orden social, o un conjunto de relaciones humanas, en el cual la justicia puede proseguirse sin violencia... la paz nutre la vida, dignifica y cataliza energías humanas para la auto-realización (Lederach, 1984: 30).

Asimismo, reiteramos que se hace necesario, pues, comprender la paz desde su concepción más positiva, relacionada con: 1) la satisfacción de las necesidades humanas básicas para proporcionar la justicia social; 2) la transformación pacífica de los conflictos; y 3) la creación de nuevas culturas para hacer las paces.

Podemos afirmar, entonces, que la paz puede ser sentida, percibida y pensada desde múltiples perspectivas, hay muchas maneras de entender y hacer las paces, es decir, en esta investigación partimos de un concepto de paz plural como propone Martínez Guzmán (2001; 2005; 2009; 2010) y Dietrich (2012) «*many peaces*». En este sentido, Dietrich (2012) agrupa todas estas posibles maneras de entender, definir y hacer las paces en cinco categorías o familias dependiendo de la cosmovisión y principios que sustentan. Así, podemos considerar esta multiplicidad de paces:

1) *Paces energéticas* (Dietrich, 2012: 16-50) las cuales emanan de la armonía, de una forma holística que requiere equilibrio entre las partes, como el *gin-gan*⁴⁹ donde todo está incluido en el todo. El individuo nunca está separado del cosmos, siempre es «arte» y «parte» de relaciones que, a su vez, son una manifestación temporal de la energía primordial de la unidad del ser, es decir, todo está contenido de una energía originaria. Se podían interpretar como paces pequeñas, plurales, contextuales y relacionadas con prácticas concretas. La verdad, por tanto, no es absoluta.

⁴⁹ Es un símbolo basado en conceptos asentados en la dualidad de todo lo existente en el universo según la filosofía oriental. Describe las dos fuerzas fundamentales opuestas y complementarias que se encuentran en todas las cosas. El gin o yin es lo femenino y el gan o yang lo masculino que se necesitan el uno al otro para alcanzar la perfección y el equilibrio. Según esta idea, cada ser, objeto o pensamiento posee un complemento del que depende para su existencia y que a su vez existe dentro de él mismo. De esto se deduce que nada existe en estado puro ni tampoco en absoluta quietud, sino en una continua transformación. Además, cualquier idea puede ser vista como su contraria si se la mira desde otro punto de vista.

2) *Paces morales* (Dietrich, 2012: 65-110) las cuales son paces orgánicas las cuales entienden el mundo como interconectado, pero las divinidades están por encima. Proviene de un Dios único, personificado, masculino, creador del universo y que está más allá del mismo. La paz emana al seguir las reglas de Dios como un ideal de futuro. Entonces, aquí se habla de una paz en singular, ya que no es para todos sino solo para aquellas personas que siguen el código de conducta impuesto, los cánones morales, la verdad absoluta. Se nutren, por tanto, del dualismo, bueno/malo, verdad/mentira y Dios se presenta como la base ontológica, fuente de todo ser y garante de una única verdad. Por tanto, la posición ética se deriva de mandamientos morales absolutos.

3) *Paces modernas* (Dietrich, 2012: 116-150) las cuales son paces mecánicas que pueden ser interpretadas por medio de principios científicos de causa-efecto. El universo está hecho de objetos materiales que pueden ser analizados, entendidos y mejorados; la verdad es científica y absoluta. Dios ya no es necesario. Se basan, pues, en la razón pragmática, negando la esfera espiritual. En este sentido, es una paz secular que nace del progreso social, de la idea de desarrollo y se hará posible con el conocimiento de métodos y herramientas aplicadas correctamente. Asimismo, la paz se vincula con la idea de justicia, verdad y seguridad y se podrá conseguir a través de la razón dogmática que se nutre de la neutralidad, objetividad, imparcialidad. En este sentido, esta paz se disfraza de universalidad puesto que se parte de la presunción de que todos los seres humanos tienen capacidad de “razón”, podríamos relacionarlo con la propuesta de «ciudadanía cosmopolita», con una paz mundial única. Por tanto, los métodos que utiliza son más de carácter cuantitativo que llevan a afirmaciones y conclusiones generales (nomotéticas).

4) *Paces postmodernas* (Dietrich, 2012: 161-200), surgen de la crítica a las ideas de la modernidad que se basaba en el triunfo de la razón por encima de todas las cosas, del vacío o desilusión de esa supremacía de la racionalidad acogiendo a la premisa «el sueño de la razón produce monstruos» que popularizó Goya. Celebran la multiplicidad, la pluralidad de paces y proponen contrapropuestas concretas a tendencias homogeneizadoras incorporando los saberes subyugados o marginalizados, pero, sin esperar resolver las contradicciones de la modernidad. Se basan en una vinculación relacional entre los seres y con la naturaleza. Se pueden interpretar, en este sentido, como paces pequeñas, locales, contextuales, intersubjetivas que se viven como procesos de transformación y conversión, por lo que la paz es transitoria e inestable debiendo ser reinventada constantemente. Deposita la responsabilidad en el ser humano como creador de estas paces mundanas, pequeñas, cotidianas. Por tanto, los métodos que utiliza son más de carácter cualitativo pues no pretenden conseguir generalizaciones, ni afirmaciones absolutas (idiográficas⁵⁰).

5) *Paces transracionales* (Dietrich, 2012: 210-265) las cuales parten de una cosmovisión holística del ser en donde se interrelacionan diferentes perspectivas, transpersonales que derivan de la psicología; sistémicas que derivan de la física moderna y de las teorías de sistemas; ecológicas que derivan de la ecología profunda; y espirituales que derivan de distintas tradiciones orientales y occidentales. Son más innovadoras porque incluyen la vertiente espiritual. En definitiva, provienen de la unidad de toda existencia, el microcosmos del individuo y el macrocosmos se reflejan el uno y al otro y son indivisibles, es decir, forman una unidad.

⁵⁰ Las mediaciones idiográficas se usan en contextos concretos y determinados que pretenden dar respuesta a la pregunta de investigación particular, no se plantean conclusiones generales o universales como en las nomotéticas.

El concepto de paz que se maneja provee oportunidades para la transformación (trans) personal y, por ende, social. Es intersubjetiva, no existiendo posiciones objetivas o neutrales. Utiliza métodos de investigación que integran al investigador/a como fuente de información, es el investigador/a el que debe divulgar su propia postura y enfoque con base a su propio sistema de creencias. Así, considera como formas de saber tanto la racionalidad (post) moderna como la experimentación (transpersonal) y las integra como fuentes válidas de conocimiento. Se valora la reinterrogación e reinterpretación continua del propio investigador sobre su labor académica.

Por su parte, vemos que para abordar el concepto de paz se puede uno referir desde las personas religiosas a los activistas, pasando por todo tipo de altruistas y filántropos, voluntarios de ONG, investigadores de la paz, educadores, gobernantes, grupos, personas y culturas, entre otros. Casi todos estos grupos distintos de personas han adoptado sus ideas de paz desde diversas experiencias, situaciones y la han adquirido por distintas vías (Muñoz, 2001: 22). Es decir, con todas estas posibilidades que acabamos de comentar vemos que tenemos un gran potencial para la conceptualización y construcción de la paz. No obstante, y siguiendo la propuesta de Muñoz (2000a; 2000b; 2001; 2011) este potencial no siempre se aprovecha para la consecución de la paz ya que, en primer lugar, partimos históricamente y en términos generales desde una perspectiva negativa de nuestra especie como violenta y se deja la paz para unos pocos pacifistas, lunáticos, soñadores, sin mucha fe en que estas pocas “buenas personas” puedan cambiar el rumbo violento de las cosas.

Así, la paz (Webel & Galtung, 2001) tal vez sea como la felicidad, la justicia, la salud y otros ideales humanos, algo que todas las personas y culturas dicen desearla y venerarla, pero pocos esfuerzos colectivos se hacen por su consecución real.

Sin embargo, el enfoque de Educación para la Paz que se propone en el próximo capítulo sostiene justo lo contrario puesto que plantea la paz como una competencia de todos los seres humanos, es tarea y responsabilidad de todos nosotros y podemos llevarla a cabo de distintas maneras, tal como hemos ido viendo a lo largo de este apartado; lo importante es performarla desde nuestras experiencias personales y cotidianidad (Herrero Rico, 2009; 2012). Así, hay muchas formas de entender y hacer la paz, tenemos muchas posibilidades y competencias que pueden ir incrementándose y ampliándose, si cabe, a través de la imaginación, creatividad y voluntad humana.

Finalmente, para terminar con la conceptualización de la paz, reiteramos que no hay una sola manera de entender paz, sino que hay tantas definiciones como diversas son las personas y las culturas. En el último libro de Martínez Guzmán (2009) se recurre al sentido etimológico de la palabra cultura como cultivo, para justificar la utilización de «las paces» en plural: existe pluralidad de formas en la comprensión de la paz, como formas de cultivar las relaciones humanas. Entendemos, que no hay una sola forma de hacer o definir la paz, sino que, dada la diversidad de formas de vida, creencias y religiones, poseemos maneras de hacer las paces y fomentamos, por tanto, culturas para hacer las paces.

2.1.2.2. Sobre la naturaleza humana: ¿Somos violentos o pacíficos?

Por su parte, otra de las cuestiones relevantes que la gente se pregunta al hablar de paz y violencia es si los seres humanos somos violentos o pacíficos genéticamente y ahí radica la inclinación de unas investigaciones u otras. En este sentido, me gustaría

revisar, a continuación, un par de propuestas sobre el dualismo de la violencia, es decir, si es natural “*nature*” o aprendida “*nurture*”.

1. La violencia entendida como una respuesta instintiva, una conducta innata, natural o genética (Lorenz, 1993; Barash & Webel, 2009)

Algunos investigadores (Lorenz, 1993; Barash & Webel, 2009) asumen que los seres humanos tenemos instintos agresivos «*The drives to live, to propagate, and to dominate are common to all men*» (Barash & Webel, 2009: 98). De acuerdo a estas propuestas, la condición humana para la guerra puede estar determinada por herencia biológica, atribuida directamente a mecanismos genéticos, hormonales, neurobiológicos y/o evolucionarios, incluyendo la tendencia a formar jerarquías de dominación, la defensa del territorio y el comportamiento agresivo hacia las demás personas (Barash & Webel, 2009: 99). Actualmente y, en este sentido, se destacan investigaciones en el campo de la neurociencia sobre la importancia de la genética para ser violentos o pacíficos, si así fuera podría, incluso, modificarse el carácter o la personalidad a través de la medicina y la farmacología.

Quizás la propuesta que más ha influenciado en esta línea de pensamiento ha sido la del austriaco ganador de un Premio Nobel de Medicina en 1973, Konrad Lorenz, investigador de la biología del comportamiento animal y de la naturaleza del ser humano (Lorenz, 1993), a quien se le atribuye «La Propuesta Lorenzana» (*The Lorenzian Approach*). A su conocida obra, *La ciencia natural del hombre* (Lorenz, 1993) se la conoce como «el Manuscrito de Rusia» pues se redactó en los campos de trabajo rusos mientras estuvo prisionero entre 1944 y 1948. Lo escribió clandestinamente sin poder consultar ninguna bibliografía. Se dio por perdido y

reapareció en 1991 en un rincón de su biblioteca y se publicó en 1992. El objeto del mismo es dilucidar la psicología humana, pero basándose en su mayoría en el estudio de los animales, ya que Lorenz (1993) asegura que tanto en el pensar, sentir y actuar humanos se desprende del comportamiento animal.

Así, Lorenz (Barash & Webel, 2009: 99-100) ayudó a conceptualizar la visión del comportamiento instintivo de acuerdo al cual los animales están dotados de ciertas conductas genéticamente estereotipadas llamados “patrones fijos de acción” que son como impulsos violentos que se desencadenan automáticamente y no varían de un sujeto a otro. De acuerdo a sus investigaciones, Lorenz (1993) argumentaba que estos aspectos violentos de los animales son también aplicados a los seres humanos. Señalaba que en cantidades moderadas la agresividad puede funcionar bien y es incluso sana (tal como comentábamos en el primer capítulo) pero, al mismo tiempo, lamentaba las consecuencias negativas a las que puede llevar si ocurría en exceso. Especialmente, puede conllevar a resultados nefastos cuando la agresividad se combina con lo que él llama «entusiasmo militante» (*militant enthusiasm*) que sería la tendencia de la gente a perder sus inhibiciones frente a la violencia cuando se une con otros motivados semejantemente. Lorenz enfatizaba también que algunos animales como los halcones o lobos tienen sus armas letales naturales, pero poseen inhibiciones innatas para no usar sus armas con ejemplares de la misma especie. Sin embargo, la condición humana es especialmente peligrosa porque incluso hemos desarrollado la habilidad, los medios tecnológicos para matar fácilmente, rápidamente y en cantidades asombrosas a nuestros semejantes, es decir, a otros seres humanos. Así, nuestra evolución biológica queda muy lejos del progreso tecnológico. Seguimos carentes de mecanismos de base genética para controlar nuestra letalidad. Entonces, según esta perspectiva la agresividad sigue unas

conductas estereotipadas, invariables e independientes del aprendizaje. También puede emerger como espontánea, es decir, que los individuos tienen la necesidad de descargar estos impulsos a través de comportamientos agresivos (Barash & Webel, 2009: 100). En este sentido, se sugiere como comentamos en el capítulo anterior que uno de los caminos para manejar la agresividad es reconducir esta energía biológica para aprovecharla socialmente de forma no destructiva (Barash & Webel, 2009; Jares, 2006; Gandhi, 2003). Estas alternativas para aprovechar la agresividad positivamente pueden ser en formas de competición deportiva, en la exploración del espacio, en el activismo pacífico o en investigación, entre otros. Sin embargo, Lorenz (1993) es pesimista con el futuro de la humanidad dado que basa la ciencia natural del ser humano en una comparación con el comportamiento de los animales, a quien alude por sus antepasados.

Analizando esta propuesta lorenzana vemos que hacer extrapolaciones de los animales a los seres humanos puede ser peligrosamente engañoso. Por ejemplo, no es válido argumentar que los seres humanos son naturalmente asesinos porque los babuinos matan a otros babuinos, o que los seres humanos son vegetarianos porque los gorilas comen exclusivamente plantas o que los humanos vuelan porque los pájaros pueden volar, etc. Existe mucho peligro al aceptar la guerra como parte de la condición humana, una porque así se justifica la guerra y violencia en sí misma y otra porque quita responsabilidad humana para actuar pacíficamente. Ciertamente es que podemos tener instintos o impulsos agresivos como los animales y, en ese sentido, tiene razón Lorenz, pero no necesariamente llevan a conductas violentas, sino que se pueden encauzar hacia otras capacidades y conductas humanas más positivas.

No obstante, a pesar de estas y otras interpretaciones en el marco de la justificación de la guerra o violencia como parte de nuestra genética, me remito a continuación a otras

teorías y manifiestos, por ejemplo, la Declaración de Sevilla de 1986 para llegar a la conclusión de que la guerra no es naturaleza humana, no está determinada genéticamente, sino que se consideran otra gran variedad de factores que creemos que afectan a nivel individual y colectivo, tales como las experiencias sociales, culturales y educativas (Barash & Webel, 2009: 100) «*We conclude by saying that war is a human invention*» (Barash & Webel, 2009: 116). Por tanto, tanto hacer la guerra y/o la paz es responsabilidad de los seres humanos (Barash & Webel, 2009: 187).

Cabe destacar en este contexto que lo que realmente nos importa incluir en la Educación para la Paz es la idea de que existen soluciones y alternativas para la Paz, como decía el Presidente Herbert Hoover's «*Peace is just around the corner*» (Barash & Webel, 2009: 219), quizás algunas no son suficientemente innovadoras, pensadas a la larga distancia o creativas, otras pueden que no sean prácticas o incluso factibles. Tal vez el problema es que ninguna solución o alternativa haya sido llevada a cabo con verdadero esfuerzo y tesón hasta el final, como se requería.

The problem of peaceful accommodation in the world is infinitely more difficult than the conquest of space, infinitely more complex than a trip to the moon... If I am sometimes discouraged, it is not by the magnitude of the problem, by our colossal indifference to it. I am unable to understand why... we do not make greater more diligent and more imaginative use of reason and human intelligence in seeking... accord and compromise (Barash & Webel, 2009: 220).

2. La violencia entendida como un constructo socio-cultural, una conducta aprendida a través de la socialización

Encontramos también diferentes puntos de vista que mantienen la creencia de que la violencia no es una conducta innata o genética, como señalaba Lorenz, sino aprendida por procesos de socialización, a través de la política, la educación y la cultura, entre

otros. En este sentido, existen académicos que apuestan en sus investigaciones la idea de que la violencia es fruto de la construcción social, se aprende a lo largo de nuestras vidas. Así se ha encargado de señalarlo la UNESCO, particularmente con la *Declaración de Sevilla* de 1986, adoptada por la UNESCO en 1989. Tomando como referencia a Martínez Guzmán (2005: 94) y basándonos en la mencionada declaración (Adams, 1992) llegamos a la conclusión de que la guerra y la violencia no son una fatalidad biológica. Podemos poner fin a la guerra y a los sufrimientos que conlleva mediante la acción común y no sólo con esfuerzos independientes. De este modo, se puede afirmar que si nuestros antepasados inventaron la guerra, nosotros podemos inventar la paz «Todos nosotros, cada uno en su sitio, tenemos que cumplir con nuestro papel» (Hicks, 1993: 293). De forma sintética, Martínez Guzmán (2005: 94-95) presenta las conclusiones sobre la *Declaración de Sevilla* en las que se pone de manifiesto que la violencia es aprendida socialmente y no está determinada genéticamente. A continuación exponemos las creencias generales entorno a la violencia:

1. La violencia y la guerra no cesarán nunca: están inscritas en nuestra naturaleza biológica.
2. La guerra no se podrá suprimir nunca porque somos animales y los animales hacen la guerra.
3. Hay una carga genética que influye en nuestra manera de actuar y, por tanto en la guerra.
4. Los animales y personas violentos viven mejor y tienen más hijos.
5. La violencia es parte del instinto

Sin embargo, tras muchas investigaciones, reflexiones e indagaciones las conclusiones a las que llegan los científicos en Sevilla con relación a la violencia son las siguientes (Martínez Guzmán, 2005: 94-95):

1. Se dijo y se pretendió demostrar lo mismo de la esclavitud y la dominación basada en la raza o sexo y la esclavitud se ha abolido y sabemos que puede acabar este tipo de dominación.
2. Los animales no hacen la guerra. Además de ser animales tenemos *cultura*. La cultura puede conocer la guerra pero también la paz
3. Es cierto que los genes influyen en nuestra manera de actuar. Pero la cultura nos confiere la capacidad de moldear y transformar nuestra naturaleza de una generación a otra y esto nos hace *responsables*.
4. El bien vivir, tanto en animales como personas no está relacionado con la violencia sino con la *cooperación*.
5. «Instinto» está en desuso porque no hay parte del comportamiento humano que no pueda ser modificado por el *aprendizaje*, aunque se reconoce el papel de emociones e impulsos.

Tomando en consideración lo arriba mencionado, determinamos que la Guerra no es naturaleza humana, sino que fue inventada por los seres humanos debido a intereses políticos y poder. Algunas investigaciones acompañan esta idea definiendo el concepto de guerra como sinónimo de la política. Podemos decir que los seres humanos inventamos un día la Guerra e institucionalizamos la violencia, desaprendamos ahora lo mal aprendido y reconstruyamos la Paz. Sabemos que podemos y que somos competentes para ello. Comencemos pues, con el compromiso y la responsabilidad de

hacerlo⁵¹. En estas ideas se basa la propuesta de Bastida (1994) de desaprender la guerra.

Por tanto, con las conclusiones que hemos analizado con el Manifiesto de Sevilla vemos las alternativas que tenemos como seres humanos para responder de otras maneras a la violencia y la destrucción. Tenemos otras posibilidades más respetuosas, tiernas y justas que necesitamos incluir en nuestra propuesta de Educación para la Paz. Una vez situados, entonces, en la idea de que la violencia no es innata, sino aprendida por procesos de socialización continuaré reflexionando y profundizando sobre el término violencia y sus implicaciones en la Educación para la Paz, tema que ocupa el desarrollo de esta investigación.

2.1.2.3. Sobre la Violencia

La palabra violencia es controvertida porque es susceptible de diferentes versiones que entran en tensión entre ellas mismas, tal como nos dice Martínez Guzmán (2001; 2009; 2010). En primer lugar, cabría destacar la diferencia entre conflicto y violencia, relacionada con la confusión entre la agresividad y la violencia (Jares, 2006: 107), como ya vimos someramente en el capítulo anterior remitiéndonos a Gandhi (2003), pero aquí retomamos la controversia dado que se confunden los términos cuando hablamos de violencia. La agresividad, según Jares (1999), es un instinto o pulsión humana. Forma parte de la conducta humana, no es negativa en sí misma sino que puede ser positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación, física y psíquica, del individuo. Asociamos la agresividad según la interpretación de Jares a la energía para reaccionar

⁵¹ Las propuestas del compromiso y la responsabilidad las trataremos en mayor profundidad en los próximos capítulos.

ante la adversidad, a la capacidad de afirmación y, por lo tanto, como algo necesario y positivo para la supervivencia y el desarrollo de los seres humanos. La agresión, destrucción o diferentes formas de violencia es algo muy diferente a la agresividad, tal como aquí la entendemos.

En este sentido y de acuerdo a Arun Gandhi (2003) profundizamos en los efectos que la ira, la agresividad y el enfado pueden provocar. Cabe remarcar que son emociones muy poderosas tanto si se usan negativamente como positivamente. Normalmente, se las asocia a algo negativo y este mal uso o abuso puede traer consigo resultados violentos o destructores. A pesar de que también tiene aplicaciones positivas debido a la ignorancia y el miedo social no se exploran las posibilidades de estas emociones como una fuerza práctica y constructiva (Gandhi, 2003: 23) y solo se las relega a un ámbito negativo que es preciso, pues eliminar. Normalmente el enfado o la ira lleva a la gente a acciones dañinas, violentas, a decir cosas que destruyen las relaciones, incluso a provocar muertes. Cuando desemboca en estos finales, la gente paga muy caro (hasta con sus vidas) por estas tonterías o sinsentidos (Gandhi, 2003: 24). Asimismo, podemos usar el enfado, la agresividad o la ira inteligentemente, con esfuerzo, autodisciplina y con una mejor comprensión y apreciación de su profundo poder. Ante esta disyuntiva entre la respuesta positiva y negativa, cada individuo tiene su propia manera, entonces, de responder ante ellas. Sin embargo, la ira es una fuerza que puede motivar a las personas tanto para lo bueno como para lo malo. De hecho por causas de enfado o ira contra las injusticias se han formulado mucho de los principios de la no violencia y la paz. Si no estuviéramos tan avergonzados del enfado o la ira podríamos fácilmente aprender a canalizarla en acción positiva, en vez de destructiva. Probablemente cada día en diferentes ocasiones sentimos enfado o ira, dado que es un sentimiento cotidiano.

¿Consumimos nuestra vida, por tanto, enfadados y encarando los conflictos violentamente o no sería mejor usar esta energía positivamente? De este modo nosotros y los que nos rodean aprenderíamos y creceríamos con estas experiencias y serían positivas en su finalidad (Gandhi, 2003: 24). En este sentido, se propone, pues, canalizar nuestra ira o agresividad en acción positiva (Gandhi, 2003: 72), comprender el enfado para saber usarlo sabiamente. Para ello hay que aprender a escuchar al otro, cooperar, saber que siempre hay otros puntos de vista y perspectivas diferentes a la propia, desarrollar nuestra capacidad para actuar pausadamente, evaluar la situación y recapacitar; y no dejar que la ira nos pueda o domine. Si somos capaces de ello seguro que tomaremos una respuesta no agresiva que nos conducirá a darnos cuenta de la situación, a la concienciación y al cambio positivo «*The ability to respond to anger nonviolently will come to you through constant practice*» (Gandhi, 2003: 73). En este sentido, vemos como no debemos sentirnos avergonzados u ocultar los sentimientos de ira o enfado porque son naturales e incluso buenos si los usamos adecuadamente. Podemos destacar según el autor los aspectos positivos de la ira o agresividad (Gandhi, 2003: 74):

- es para los humanos como la gasolina para los automóviles, sin ella no estaríamos motivados para alcanzar ningún reto o desafío, la vida sería mera existencia
- es la energía que nos permite definir qué es correcto o incorrecto, bueno/malo, justo/injusto
- es también como la electricidad que nos da poder para transformar las cosas.
- cierto es que si dejamos que nos domine y se apodere de nosotros sin control puede causar violencia y destrucción, pero si la reconducimos inteligentemente es útil para la especie humana.

En este sentido, todos estos elementos positivos que la ira y agresividad pueden desarrollar deberían contemplarse y enseñarse a través de la Educación para la Paz.

Por su parte, para concretar la conceptualización del término violencia, seguiremos comentando algunas definiciones y aproximaciones desde distintas fuentes y perspectivas para ahondar en tan amplio concepto.

Destacamos, en primer lugar, una serie de aportaciones que se centran en la definición de la violencia como ruptura de la naturalidad de las cosas, considerando como natural la paz. Así, por ejemplo, me sirvo de *La Enciclopedia de la Paz y Conflictos* (López Martínez, 2004: 1159) para afirmar que en la gran mayoría de los diccionarios de lengua española se habla de violencia cuando se realiza una acción que desemboca en un estado «fuera de lo natural», una ruptura de la armonía, provocada por la acción de cualquier ente. Sin duda, la violencia es uno de los aspectos de nuestras vidas que más nos preocupa, sin ella quizás no hablaríamos ni de la paz. En este sentido, podríamos decir que la violencia es vivida como la ruptura de un «orden establecido», de una armonía preexistente, de unas condiciones de vida en las que se realizan las expectativas de existencia de la especie humana. Desde esta perspectiva, la especie humana podría considerarse «constructora» y al mismo tiempo, «destructora». Por un lado, por su capacidad de colaboración y cooperación para adaptarse al medio y la diversidad de ecosistemas, y, contrariamente, se la puede considerar como destructora por supeditar sus actuaciones y comportamientos a su voluntad, el resto de la naturaleza y las formas de vida, llegando a provocar incluso la extinción de las mismas.

Continuando con las investigaciones sobre la violencia contamos con las propuestas de de Martínez Guzmán (2001: 117). Según este autor la violencia es un concepto curioso

ya que analizando su raíz etimológica vemos que, por un lado, está asociado a *vita* (vida). Esto podríamos interpretarlo como que la violencia es parte de nuestra vida y condición humana, pero no por ello justifica que sea inevitable y dominador de nuestras relaciones humanas, sociales y con la Naturaleza. Siguiendo a Martínez Guzmán, esta relación con la vida se da en las lenguas de raíz indoeuropeas: además de *vita* en latín también encontramos *bíos* en griego, por ejemplo.

El adjetivo violento está ligado, por otro lado, a fuerza, *vis* en latín, incluso al sentido de poder, más el sufijo *lent* que da intensidad a la raíz que acompaña. Así analizando sus raíces etimológicas, hacer algo de manera violenta sería hacerlo con mucha fuerza, ejerciendo el poder (Martínez Guzmán, 2005: 86-87). Según lo expuesto, podríamos interpretar que la violencia es cambiar el estado natural de las cosas usando la fuerza, es la violación de algo o alguien a la fuerza, por ejemplo, lo vemos en conductas tan institucionalizadas socialmente como violar la ley, violar a una mujer, violar un código de conducta. Incluso está unido a *virtus* (virtud) y a *vir* (varón), premisas que nos hacen defender las reflexiones de algunas investigadoras feministas cuando postulan que el concepto de violencia está íntimamente relacionado con la masculinidad. Plantean en sus estudios e investigaciones la masculinidad de la violencia, es decir, la idea según la cual son los hombres quienes engendran más violencia. También cabría señalar que esta definición hace pensar que el género masculino es el más viril, fuerte y el más virtuoso, aspectos todos ellos unidos a la violencia (Martínez Guzmán, 2001: 117). Analizando esta tesis entran en acción investigadoras de la paz feministas como Reardon (1993) y Brock-Utne (1989) quienes introducen la perspectiva de género en los estudios e Investigación para la Paz. Estas autoras presentan como nuevas alternativas las propuestas de las Éticas del Cuidado y el Feminismo de la Diferencia. Brock-Utne

(1989) completa la distinción entre paz positiva y paz negativa⁵² introduciendo otros análisis de la violencia a pequeña escala como la violencia doméstica contra las mujeres o los niños. Por lo tanto, si creemos que estos supuestos son ciertos podríamos afirmar que el mundo es más violento por la dominación masculina, y que tal vez si en el cultivo de las relaciones humanas introdujésemos conceptos, que por el proceso de socialización, son más propios de la condición femenina, como la ternura, el amor, el cuidado, la vulnerabilidad, el cariño, el altruismo y la abnegación, consiguiéramos una cultura y sociedad más pacífica (Magallón, 2001; Comins Mingol, 2009; 2010). Estas ideas de recuperar los valores del cuidado y de los sentimientos de amor, ternura, altruismo que por socialización han sido atribuidos propiamente al género femenino como valores humanos (y no de género) serán incorporados en el tercer capítulo como elemento del enfoque REM de Educación para la Paz a través de aportación de la coeducación sentimental de Comins Mingol (2009; 2010).

Completando la idea anterior de la masculinidad de la violencia, me atrevo a añadir que el preámbulo de la constitución de la UNESCO nos dice «Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres [...]» no nombra a las mujeres por lo ha hecho preguntarme o incluso ironizar sobre la idea de que si el Mundo hubiese estado dominado por las mujeres hubiesen sabido instaurar un tipo de relaciones más tiernas y pacíficas, y menos destructivas. En estas reflexiones se basan investigaciones feministas, como las propias de la ética del cuidado (Gilligan, 1986; Comins Mingol, 2009; 2010), que proponen la idea del feminismo como un nuevo humanismo y la ética del cuidado no como un valor de género sino un valor humano a recuperar por todas las personas. Por tanto, «necesitamos nuevos hombres y mujeres, nuevas masculinidades y feminidades que,

⁵² En apartados posteriores veremos las definiciones de paz negativa, positiva y Cultura de paz que propone Galtung.

superando la dominación masculina, construyan las relaciones entre los seres humanos desde la tensión entre la igualdad y la diferencia» (Martínez Guzmán, 2005: 87).

No obstante, para abordar con mayor profundidad la conceptualización y delimitación del término violencia no podemos dejar de remitirnos a las aportaciones de Johan Galtung (1993; 1995) por sus amplias e innovadoras investigaciones en este tema y su especial interés en el terreno educativo que nos ocupa. Así, Galtung (1993; 1995; 1998) introduce tres nociones de violencia que se interrelacionan con sus tres alternativas de paz:

La *violencia directa* implica el uso de la fuerza y la destrucción, tanto física como psicológica, nos dirige a la privación inmediata de la vida, está orientada desde la perspectiva del actor y se vincula con la paz negativa. Por ejemplo, podríamos reflexionar sobre distintas formas de asesinatos, torturas, agresiones, insultos, peleas, entre otros.

La *violencia estructural* la definimos como la existente en las estructuras sociales que hemos creado, que llevan a la marginación, exclusión y privación lenta de la vida de muchos seres humanos, está orientada desde la perspectiva de la víctima, y se relaciona con la paz positiva. Podría verse ejemplificada con la falta de comida para todos los seres humanos, la privación lenta de la vida por causas inevitables (falta de agua, de medicamentos, de abrigo), también en las escasas oportunidades laborales que ofrece el sistema (gran número de parados entre la población joven o malas condiciones de empleo tras finalizar los estudios universitarios).

La *violencia cultural* legitima los otros tipos de violencia, es la violencia que hemos creado culturalmente. Podríamos ver ejemplos en los medios de comunicación que transmiten violencia, los chistes que usamos que generan desprecio y exclusión con

gente de otras culturas. En definitiva, justifica las otras formas de violencia a partir del uso de símbolos, del lenguaje, de la música, de la ropa, etc. Y se relaciona con la cultura de la paz (Paris, 2009: 173).

Por su parte, el *Manual de la Paz y los Conflictos* (Molina Rueda y Muñoz, 2004: 230) recoge varias acepciones del término violencia de las cuales me sirvo de las que hemos comentado a lo largo de este capítulo y que copio a continuación:

DEFINICIONES DE VIOLENCIA

DICCIONARIO MARIA MOLINER	Es una acción injusta con que se ofende o perjudica a alguien.
JOHAN GALTUNG	Está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales.
VICENT MARTÍNEZ GUZMÁN	...como trasgresión altera el ajuste original de las relaciones entre los seres humanos y entre éstos y la tierra, subordina a las mujeres, domina de manera depredadora a la Naturaleza

Cabe destacar en este punto, como ya señalábamos anteriormente, que la Educación para la Paz que proponemos es consciente que debe ser una *educación en la violencia, no para la violencia*. Es decir, ha de ser consciente que se da en el marco de unas relaciones humanas que también se caracterizan por la violencia. Uno de los problemas que siempre se plantean como ya analizamos con anterioridad es si somos violentos por naturaleza o si la guerra está en nuestros instintos, impulsos o genes. Sabemos que podemos ser destructivos y tener comportamientos violentos, pero ya hemos confirmado

apoyándonos en la *Declaración de Sevilla* que no estamos determinados a responder a los conflictos de manera violenta y destructiva. Los seres humanos tenemos otras capacidades y posibilidades, otros poderes para hacer las paces. Así, pues, poseemos distintas alternativas para crear maneras de hacer las paces.

Hacemos constar, entonces, que la violencia no es una fatalidad biológica incluida en nuestros genes, que se aprende por procesos de socialización y aculturación, del mismo modo podemos aprender la noviolencia y la paz (López Martínez, 2006: 71). Aprender la noviolencia y la paz quiere decir entrar en la lógica de la transformación, invertir el rumbo, aprender a ir contra corriente, romper las reglas del juego injusto de modo imaginativo, creativo, y no destructivo, aprender, en definitiva, otras lógicas que no sean las de la violencia y destructividad. Otras lógicas más esperanzadoras, ilusas y fantásticas (Rodari, 1997). Se hace necesario, pues, soñar con una sociedad en la que haya desaparecido la guerra, el sistema de destrucción organizada para la resolución de conflictos. Anhelar una sociedad en la que el espíritu destructivo (la explotación, la violencia, las injusticias, entre otros) sea eliminado. Y desarrollar, por tanto, una cultura de paz, que llegue hasta el cerebro, hasta la conciencia de las personas (López Martínez, 2006: 71).

Finalmente, concluimos diciendo que ni el ser humano es bueno por naturaleza, ni malo, somos ambas cosas, de lo que se trata es de concienciarnos y comprometernos para actuar lo más pacífica y justamente para con nosotros mismos (paz intrapersonal), con el resto de los seres humanos (paz interpersonal) así como con los animales, la naturaleza, el cosmos (paz transpersonal). Por tanto, educar para la paz y la noviolencia es también un modo integral de educar en valores: amor por la vida, por cualquier forma de vida.

Necesitamos actuar para el cambio, más allá del pensamiento y de las palabras. Y actuar significa transformar «romper el círculo de la violencia y dirigirnos hacia el círculo de los comportamientos no violentos» (López Martínez, 2006: 71), mediante nuestro empoderamiento para la utilización de técnicas y estrategias de transformación pacífica de los conflictos cotidianos.

2.1.3. La Paz Imperfecta

En este sentido que le damos a la Paz como cotidiano e intrínseco a nuestras relaciones interpersonales incluimos el concepto de «paz imperfecta» de la mano de Muñoz (2001; 2011). El autor comienza a describir su idea de paz como una característica de los seres humanos originaria desde épocas remotas, considerándola una realidad primigenia en todos los tiempos humanos, en los biológicos e históricos, una condición ligada a los seres humanos desde sus inicios. La paz nos permite identificarnos como humanos (Muñoz, 2001: 21) ¿Por qué llamarla imperfecta? Dice Muñoz (2001; 2011) que podría seguir hablando solo de Paz, pero el adjetivo «imperfecta» que le acompaña le sirve para abrir en algún sentido las distintas definiciones de paz. El significado central de la paz imperfecta es «inacabada», efectivamente, la paz no es perfecta, acabada, no es un objetivo alcanzado, por eso su carácter de imperfección, no en sentido negativo sino en sentido procesual, en construcción constante, en búsqueda de su perfección; al igual que la condición humana: «cambia la percepción que tenemos de nosotros mismos, al reconocer que históricamente la mayor parte de nuestras experiencias y realidades han sido “pacíficas”; genera esperanza, es movilizadora» (Muñoz, 2001: 42). En este sentido, nuestro deseo de paz, nos reclama elaborar teorías de paz; pero el problema radica en que la base epistemológica de las mismas se basa en teorías de conflictos. Por

ello, dice el autor se necesita reelaborar (reconocer, criticar, deconstruir y construir) teorías autónomas de paz. Para ello, se propondrá una inversión epistemológica de reconocer la paz, hacer la paz desde la paz. Así, este término surge de la necesidad de aprender sobre la paz no desde lo que no es paz, es decir, no por comparación con su antagónico guerra o violencia, sino de denunciar la violencia y la guerra, desde la recuperación de los momentos de paz que, aunque imperfectos, forman parte de la historia común de la humanidad, como ya comentamos con anterioridad. Este sentido de imperfección significa que, al igual que nunca habrá una violencia perfecta, tampoco podremos construir una paz perfecta, sobre la cual ya no podamos mejorar nada más. Por ello nuestra concepción de Paz siempre se caracterizará por su imperfección, pero no con un significado negativo, sino en sentido dinámico, procesual, siempre con la intención de poder mejorar, de llegar a un estadio superior. Es decir, la paz siempre está en proceso de perfeccionamiento o mejora. Siempre nos podemos pedir más paces los unos a los otros y con la Naturaleza (Martínez Guzmán, 2001: 206).

La paz imperfecta nos permite reconocer, desarrollar e interrelacionar todas las formas de construcción de paz que podemos identificar los humanos. No solo se trata de una herramienta sino que, considerar la paz como un proceso inacabado, con capacidad para desarrollarse de forma permanente, que se puede construir cotidianamente, que tiene un carácter «procesal», calificándolo como imperfecto, por lo que tiene de humano, de posibilidad y de opción, por su carácter abierto, imaginativo, y deseable abre mejores y mayores posibilidades de investigación. Asimismo, al relacionar corresponsablemente el concepto que se maneja de imperfección con el de la condición biológica-cultural, la historia y la capacidad de a propia humanidad para construir la paz. Una paz imperfecta que se aleja del utopismo maximalista, pero también del conformismo conservador. Se trataría de ir cambiando la realidad a partir del conocimiento de las limitaciones humanas y de las realidades presentes, sin renunciar a planear el futuro (López Martínez, 2001: 181).

Las investigaciones de Muñoz (2000a; 2000b; 2001; 2011) sobre este concepto de paz imperfecta me han hecho reflexionar sobre la existencia de la paz en la historia, y en que la mayor parte de nuestras vidas se basa en hechos y relaciones interpersonales pacíficas. Entonces, de acuerdo a Muñoz (2000a) reconocemos la paz en la historia en un sentido positivo y cotidiano. Podemos afirmar, entonces, que la mayoría de la historia de nuestras vidas se construye a través de la regulación pacífica de los conflictos, sin usar la violencia. Por esta razón, los conflictos no tienen que tener necesariamente una connotación negativa, violenta, porque cuando los regulamos por medios pacíficos permiten el restablecimiento de las relaciones (Muñoz, 2001).

A pesar de que los orígenes de la práctica de la Paz se remontan tres millones de años atrás, así como la idea de la paz a dos mil quinientos o tres mil años atrás, el nacimiento del concepto analítico de la paz se da tan sólo hace unos cincuenta años. Estas experiencias del pasado son, por tanto, manifestaciones que permiten la reconstrucción de una Historia de paz. Esto es así no sólo debido al hecho de hablar de paz, sino también al hecho de pensar, sentir y actuar la paz a través del devenir histórico. En la historia de la Humanidad se ha pensado, generalmente, que su evolución tenía un carácter violento. No obstante, desde esta interpretación, podemos señalar que un gran porcentaje de la misma tiene una connotación pacífica; sin embargo, da la sensación de que el devenir histórico sólo está construido en forma de guerras, conflictos y revoluciones. Parece que veamos o pensemos equivocadamente, sólo percibimos lo negativo, lo violento. Esto quizás se deba a nuestros valores, ideologías, educación, medios de comunicación, cultura; que no nos permiten ver la paz en la Historia. Sólo vemos lo «negro», lo fatal, pero esta percepción no es del todo real. Es como si entre el ojo y el objeto hubiese un telescopio que nos enturbia el escenario, pero si cambiamos

la lente, quizás podamos verlo más claro. Entonces, apoyándome en estas argumentaciones de Muñoz (2000a) podemos construir una Historia de Paz, incluso Paces, que aunque imperfectas existen y nos permiten fijar un horizonte normativo donde siempre podremos seguir avanzando en la consecución de más paces.

Cabe resaltar, entonces, esta propuesta de la imperfección de la paz dentro de la conceptualización del término paz. En este sentido, lo que queremos aquí reconocer no es una paz absoluta, perfecta, omnipotente, perdurable como solemos imaginar. Esta concepción de paz probablemente nunca haya existido, ni exista en la Historia de las relaciones humanas. Lo que pretendemos facilitar es un concepto de paz amplio, que específicamente esté relacionado por la variable: regulación, transformación o resolución cotidiana de los problemas y los conflictos creados por los humanos para consigo mismos, entre ellos mismos, o en su relación con la naturaleza (Muñoz, 2000a; 2000b). Por esta razón, Muñoz (2001; 2011) prefiere hablar de una «paz imperfecta» porque no es total ni está absolutamente presente en todos los espacios sociales, sino que convive con el conflicto y las distintas alternativas que se dan socialmente para regularlo.

Martínez Guzmán (2001b) también ha reflexionado sobre esta noción de «paz imperfecta» elaborada por Muñoz (2001). Así entiende que:

«La paz imperfecta» es un paso más allá del idealismo y utopismo que ha caracterizado a la paz en su devenir histórico. Esta propuesta de imperfección intentará superar los sueños utópicos de maneras demasiado «perfectas» de entender la paz. Por otro lado, intenta superar también el fatalismo histórico de entender más de violencia que de paz a lo largo de la historia. Es decir, construíamos la historia más con momentos de guerra. Ahora, se trata de resaltar los momentos de paz,

asumiendo sus imperfecciones. Así la paz referirá a aquellos procesos sociales donde se toman decisiones para regular los conflictos pacíficamente. «Imperfecta» se refiere al carácter inacabado de la paz que siempre está en proceso, siempre puede haber más paz. Sin embargo, aunque sean momentos inacabados o imperfectos, son momentos de paz. Este concepto se pretende superar el dualismo antagonista entre lo pacífico y lo violento, el bien y el mal, al aceptar que existe un sinfín de situaciones intermedias sujetas a diversas dinámicas, respecto de cómo alcanzar situaciones más justas partiendo de la injusticia, cómo impulsar el proceso de pasar de situaciones de violencia estructural a unas de mayor paz (imperfecta) posible dentro del marco de alternativas que tiendan a la noviolencia que permitan un futuro «perdurable, justo, pacífico e imperfecto» (2001b: 207).

Precisamente porque en nuestras relaciones y acciones podemos desviarnos de ella, la paz se convierte en ideal normativo, regulativo, horizonte a alcanzar, a reconstruir. De ahí que la propuesta de Martínez Guzmán (2001; 2005; 2009; 2010) de metodología en Filosofía para la Paz, clave en nuestro grupo de investigación, sea la reconstrucción de competencias humanas. Los seres humanos somos competentes para la guerra y para la paz. Una de las tareas principales, entonces, sería la reconstrucción de estas competencias para la paz. Así, podríamos decir que la paz es condición de posibilidad de las relaciones humanas y, a la vez, horizonte a conseguir. En este sentido, interpretamos según Webel (2001) la paz imperfecta como un ideal regulativo, una norma que debería guiar y regular nuestra manera de comportarnos, nuestras conductas. Plantea la paz imperfecta como una alternativa a la paz perfecta (*Perfect Peace*) o como Kant llamaba a la Paz Perpetua (*Unending Peace*), porque considera que es un desgaste vano de esfuerzos tratar de alcanzar lo imposible (un mundo completamente sin violencia o guerra). La paz imperfecta, sin embargo, no es paz negativa ni positiva, pero sí ambas tanto en un nivel interno como externo y el autor denomina como paz fuerte (*Strong Peace*). La paz imperfecta o fuerte denota su voluntad hacia un final armonioso y noviolento del espectro de la paz (Webel, 2001: 12).

Concluimos este apartado señalando, pues, que la paz no es y, probablemente, no puede ser perfecta ni perpetua, pero ello no implica que sea quimérica o que no está en nuestros genes, sino que la paz es una condición natural tanto del individuo como del colectivo que, a veces, es menos intangible y otras parece un horizonte tan lejano a nuestra imaginación y deseos. Paz es, como todos los deseados ideales humanos y necesidades siempre potencialmente en nosotros, a pesar de la dificultad para discernirla o conseguirla, a pesar de su imperfección.

2.2. EL CONCEPTO DE CONFLICTO Y SUS APORTACIONES A LA EDUCACIÓN

Algunas investigaciones señalan que la historia de toda sociedad hasta nuestros días es la historia del ser humano en lucha, en conflicto. La controversia, el enfrentamiento, la contradicción, componen de este modo la trama de la historia. Es la historia de un mundo en lucha. Los seres humanos han tenido que luchar contra una naturaleza que tenían que comprender y dominar con el fin de asegurarse su supervivencia. Han inventado la agricultura, la pesca y la ganadería, han utilizado la fuerza natural de los elementos. Y su enfrentamiento con las otras formas de vida en el ecosistema del que forman parte, continúa indefinidamente. Y sobre esa realidad desigual y en conflicto constante se construyeron la Ciudad, el Imperio y el Universo socio-político, y con todo ello, también surgió la Educación al servicio de sus fines (Gallo, 1989).

Sin embargo, a pesar de que en el transcurso de la Historia no se ha resaltado tradicionalmente la paz, desde nuestro grupo de investigación y tal como expuse en el apartado anterior, planteamos alternativamente que la paz ha reinado en la historia de la

Humanidad, aunque se haya tratado de una paz imperfecta y haya coexistido, al mismo tiempo, la violencia. En este sentido, aunque el conflicto se nos presente como un aspecto inherente a las relaciones humanas, no obstante, apostamos que la evolución de la especie humana radica más en la paz y la cooperación que en la violencia y la competitividad. Así, de este modo, se nos permite hablar de habilidades pacíficas de transformación de conflictos como característica humana. Ello también nos muestra el sentido positivo del conflicto que permite el cambio en la sociedad, aunque lo importante es manejarlo por medios pacíficos y transformarlos cooperativamente, veremos más adelante como conflicto y cooperación se interrelacionan mutuamente puesto que para regularlos se necesita la cooperación de las partes. Así entendemos cómo la especie humana ha podido evolucionar hasta la actualidad transformando conflictos positivamente a través del diálogo, la cooperación, el pacto y el acuerdo, entre otros.

Con relación al conflicto, tema que nos ocupa este apartado de la investigación, quisiera comentar que la mayoría de interpretaciones y tradiciones definen la especie humana como conflictiva en la medida en que el conflicto está siempre presente en todas las sociedades y actividades humanas; conflicto entendido como contraposición de intereses, necesidades y/o percepciones. En este sentido, Jares (1999) define el conflicto como «un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, valores antagónicos o intereses distintos *«el conflicto entendido como incompatibilidad o choque de intereses»* (Jares, 1999: 111). También señala que hay que diferenciar el conflicto de un falso conflicto. Éste último se origina por un problema de percepción o mala comunicación (Jares, 1999: 112). Más adelante veremos, por

tanto, la importancia de la comunicación y el cambio de nuestras percepciones para la transformación de los conflictos y la Educación para la Paz desde el enfoque REM en que venimos trabajando (Herrero Rico, 2009; 2012).

Por tanto, el conflicto está presente en todo el tiempo y espacio humano. Desde que la cultura nos hizo humanos nos ayudó a avanzar en el dominio de la naturaleza e ir avanzando socialmente, desarrollando conflictos y transformándolos. Destacamos, pues, que los conflictos son omnipresentes y una parte cotidiana de la vida social. Pueden ser pequeños o grandes, obvios u ocultos, cortos o duraderos. Pueden ocurrir internacionalmente, nacionalmente, localmente e interpersonalmente. Pero, a pesar de que los conflictos son inevitables en las relaciones sociales, podemos afrontarlos tanto destructiva como constructivamente (Opatow & Others, 2005: 304). Cuando los abordamos constructiva y cooperativamente, de los conflictos pueden aflorar importantes avances y retos para la injusticia. Como sabemos, los conflictos no conducen invariablemente a la violencia. No obstante, reiteradamente señalamos que el conflicto no tiene por qué ser negativo, aunque mayoritariamente aprendemos a resolverlos mediante el poder destructivo, basado en la fuerza y la violencia. Como acabo de mencionar, la escuela como reproductora del sistema social es generadora también de conflictos. Sus estructuras, contenidos e incluso, muchos de sus objetivos, son transmisores de violencia. Más adelante veremos los tipos de violencia que se suceden también en el sistema educativo, indudablemente son el reflejo de los tres tipos de violencia social que propone Galtung y que vimos en el apartado anterior, la directa, la estructural y la cultural. De ahí que, en muchas ocasiones, el aprendizaje de los niños también sea violento, tanto lo que absorben de la educación formal (la escuela) como de la informal (familia, medios de comunicación, familia, barrio, juegos...) está, en muchos

casos, cargado de violencia, injusticias y desprecios. Por esta razón, desde bien pequeños se aprenda a identificar a los conflictos como algo negativo y violento. Esto es lo que debe paliar la Educación para la Paz, al mismo tiempo que debe utilizar el conflicto como un recurso educativo mediante la enseñanza del mismo como un proceso creativo de transformación (Aspeslagh, 1992; Judson, 2000; Novara, 2003; Bastida, 2004; Cascón, 2000, 2001; Lederach, 1996, 2007, 2010; Iglesias, 2008), tal como veremos con mayor profundidad en apartados posteriores.

Por su parte, algunas propuestas se decantan por pensar que el objetivo más importante para abordar esta problemática de la violencia sea la disolución de lo que Lorenz (Bastida, 1994: 104) llamara *pseudoespeciación cultural*, de la deshumanización del que no pertenece a nuestro entorno o misma comunidad. Ello supone que una comunidad se atribuya a sí misma todas las cualidades humanas y se las niegue, en todo o en parte a otras. Ese mecanismo está en la base de la insolidaridad, el etnocentrismo, el chauvinismo o el racismo, y abre la posibilidad de considerar «enemigos» a los demás, a los que no son como nosotros. Esa deshumanización es el resultado de la socialización –y, a menudo, lo ha sido de la educación escolar– y, por tanto, es razonable incidir en ella (Bastida, 1994: 104).

El conflicto social ha representado un fenómeno continuo y constante en la interacción humana. A través de la historia, y como planteaba anteriormente, reconocemos que los acontecimientos más destacables, a menudo, surgían de los conflictos. El conflicto suele concebirse casi únicamente en términos negativos. Consecuentemente, me pregunto ¿por qué existe esta tendencia universal a percibir el conflicto de forma negativa? En gran parte, y como plantea Lederach (1984; 1985; 1996) es debido a que percibimos el

conflicto por medio de sus consecuencias destructivas, y no por lo que es en sí. Esto podría deberse a que en el conflicto somos copartícipes y, por tanto, podemos mostrar reticencia y actitud negativa acerca del conflicto, ya supone exponernos y arriesgarnos al daño propio. Sin embargo, hay que superar esa visión negativa y destructiva de los conflictos para concienciarnos en la búsqueda de alternativas más positivas y pacíficas. Aquí volvemos a mostrar nuestra responsabilidad y voluntad de crear un tipo de comportamientos y no otros «*Biology does not condemn humanity to war... Just as “wars begin in the minds of men” peace also begins in our minds. The same species, who invented war are capable of inventing peace*» (Opatow & Others, 2005: 304).

Así, Lederach (1996; 2007; 2010) señala que no hay una sola forma de abordar o comprender el conflicto social, sino que se necesita una perspectiva multidisciplinar. La cultura influye mucho en la manera de interpretar los conflictos y en cómo manejarlos, por eso no se puede tomar un modelo como universal y aplicarlo con éxito a diferentes contextos y culturas. De aquí se desprende la dificultad, en la mayoría de ocasiones, de entender y transformar el conflicto pacíficamente porque se requiere paciencia, esfuerzo, tesón, creatividad, sufrimiento y estar preparado para la innovación y el cambio. Entonces, de acuerdo a Lederach (1996) interpretamos el conflicto desde un punto de vista constructivista, ya que se requiere la reconstrucción de nuestras capacidades y competencias para regularlo y convertirlo en oportunidades de aprendizaje. Concretamente Lederach (1996: 9) propone entender el conflicto de la siguiente manera:

- Como algo natural, una experiencia común a todas las relaciones y culturas.

- Como un hecho cultural construido socialmente. Los conflictos no "solo pasan" a la gente, sino que las personas son participantes activos en la creación de situaciones e interacciones que experimentan como conflictos.
- Como un proceso interactivo basado en la búsqueda y creación de un significado compartido. Este proceso interactivo se lleva a cabo a través de las arraigadas percepciones, interpretaciones, expresiones e interacciones de las personas.
- Su significado ocurre cuando la gente se ubica a sí mismo y a las "cosas" sociales como situaciones, eventos y acciones en su conocimiento acumulativo. El significado se da al conectar una cosa con la otra, al actuar por comparación.

Entonces, una asunción de trabajo importante en esta perspectiva es la idea de que el sentido común de la gente y su acumulada experiencia y conocimiento son las bases de como ellos crean, entienden y responden ante un conflicto. Para resumir, entonces, el conflicto desde la perspectiva constructivista, Lederach (1996: 10) sugiere que la gente actúe de acuerdo a los significados que las cosas tienen para ellos; y ese significado es creado a través del conocimiento compartido acumulado. Gente de distintos contextos culturales ha desarrollado muchas maneras de crear y expresar, así como de interpretar y manejar los conflictos. Por tanto, Lederach hace mucho hincapié en la idea de que para entender los conflictos y desarrollar modelos apropiados para abordarlos será necesario estar enraizado en ellos, y se deberá respetar e inspirarse tanto en los propios contextos como en los conocimientos culturales de la gente.

Asimismo, Lederach (1996) propone 3 pilares conceptuales que sustentarían el marco de su interpretación del conflicto:

1. *El desarrollo del conflicto como una visión a largo plazo*

El conflicto sigue un proceso multidisciplinar en el que entran en juego variables como la sensibilización ante el conflicto, el poder, el equilibrio y las relaciones interpersonales. Este proceso lleva su tiempo debido a que atraviesa distintas facetas desde lo estático a lo dinámico que el mismo Lederach representa en una matriz, donde se aprecia la progresión del conflicto desde que se desencadena hasta su transformación. En esta progresión se atraviesan distintas fases que van de la confrontación, al reconocimiento, el diálogo constructivo y la negociación hasta la paz, así mismo en este proceso hacia el cambio identificamos tres funciones clave: educación, apoyo y mediación, que no siempre se necesitaran todas para que el conflicto sea transformado.

2. *Un lenguaje descriptivo apropiado*

Existen distintas denominaciones e interpretaciones para la regulación de un conflicto dependiendo de nuestros valores y posicionamientos. Veamos a continuación brevemente las distintas acepciones siguiendo a Lederach (1996: 16-18) y a París Albert (2009: 42-43):

Por un lado, la primera denominación que se comenzó a usar en la década de los años 50-60 y todavía la más dominante en la esfera intelectual y en las aplicaciones prácticas es la llamada resolución de conflictos (*conflict resolution*). Sin embargo, en esta conceptualización predomina la visión negativa del conflicto, haciendo demasiado hincapié en la búsqueda “a toda costa” de la solución del conflicto, en eliminarlo o al menos reducirlo, parece que se deban solucionar, incluso a cualquier precio. No describe el curso natural del conflicto inherente a las relaciones humanas, su fluir y refluir a través del tiempo, su utilidad para la construcción de la paz. Desde mi propia interpretación considero que esta manera de interpretarlo tiene una visión demasiado

negativa del conflicto y no pone en tela de juicio la relación de los fines con medios, considerando que no todos los medios sirven para regular un conflicto, sino que éstos siempre deben ser pacíficos.

Por otro lado, en la década de los años 70-80 se comenzó también a llamar gestión de conflictos (*conflict management*). Esta denominación ponía un esfuerzo en tener en cuenta el rol y la naturaleza del conflicto en las relaciones, se le consideraba natural y, por ello, debía ser gestionado mediante leyes, dinámicas o modelos, adoptando una fórmula más empresarial. Pero, la experiencia nos dice que no podemos realmente gestionar la acción e interacción humana del mismo modo que gestionamos o manejamos las cosas del mundo físico. Entonces, gestión se relaciona más en manejar y controlar el conflicto, por tanto, no capta el sentido amplio de la construcción de la paz al centrarse más en los esfuerzos técnicos y prácticos.

Finalmente, aparece en estudios más recientes, a partir de la década de los 90, la denominación transformación de conflictos (*conflict transformation*). Esta versión proporciona una comprensión más holística, no sugiere que la manera de abordarlos no es a través de la eliminación o control del conflicto, como en las acepciones previas, sino que muestra descriptivamente su natural e inherente dialéctica. Así, entiende el conflicto como inherente a la creación humana, intrínseco a las relaciones interpersonales. Es un fenómeno que transforma las situaciones y las relaciones donde tiene lugar. Es un elemento necesario para la construcción y reconstrucción humana, para la organización social y de las distintas realidades histórico-políticas. Desde esta interpretación se sugiere que el conflicto es social y dinámico y que se mueve a través de ciertas fases más o menos predecibles transformando las relaciones y la organización social. El conflicto es el motor de transformación, cambia los patrones de

comunicación, las percepciones, las expresiones, las relaciones, incluso los contextos. Implica una comprensión dinámica, puede moverse en caminos destructivos o constructivos, pero propone un esfuerzo en maximizar los logros constructivos, pues son mutuamente beneficiosos tanto para los procesos como para los resultados. Esta última denominación es la que más de vincula con la ideas de la Cultura de paz.

En conclusión, desde nuestro grupo de investigación preferimos esta última nomenclatura porque se enfoca desde una perspectiva más natural y positiva del conflicto, al mismo tiempo que se considera como oportunidades de aprendizaje siempre que se regule por medios pacíficos que es, precisamente, la clave de la transformación de conflictos en el marco del enfoque REM de Educación para la Paz (Herrero Rico, 2009; 2012).

3. Comprender los valores paradójicos de los conflictos para la construcción de la Paz

Abordar los conflictos desde una perspectiva dialéctica, como nos señala Lederach (1996: 19), nos motiva a interpretar hacer las paces en términos de paradojas. Una paradoja es la interacción de dos ideas o energías opuestas que parecen crear una contradicción irreconciliable. La naturaleza irreconciliable emerge de la tendencia a comprender ideas contrarias o dicotómicas en un marco de referencia en el cual uno debe escoger una de las alternativas por encima de la otra. La perspectiva paradójica sugiere que la energía de las ideas aumenta si ellas están sujetas conjuntamente, como las dos caras de misma moneda. Sin embargo, Lederach reconoce en la paradoja una herramienta útil para la comprensión de los conflictos y para la exploración de los valores fundamentales para hacer las paces. En este sentido, sugiere la regulación de los

conflictos atendiendo a estas cuatro paradojas: 1) Cambio personal vs social; 2) Justicia vs misericordia, 3) Empoderamiento vs interdependencia y 4) Proceso vs resultado. Así, pues, hacer las paces valora todos estos elementos en su proceso, todas estas paradojas que no están enfrentadas sino interconectadas. Destacamos, entonces, que el conflicto forma parte del proceso de interacción social. La condición humana, por su propia complejidad, produce desigualdades entre los individuos y las sociedades. Tales desigualdades tienden a hacerse mayores en el discurrir histórico al asociarse con la especialización del trabajo y sus valoraciones sociales. Podríamos afirmar, entonces, que no existiría Historia sin conflicto. El conflicto contribuye a establecer la dinámica de la Historia. El conflicto se da en todas las esferas de la vida humana, ya que es intrínseco a las relaciones interpersonales. Debido a que la escuela es también una agrupación de gentes y reproduce en gran medida a la sociedad, también, es obvio que se dé el conflicto consustancialmente. Lo importante, una vez más, sería regularlo por medios pacíficos. Veamos, a continuación matices importantes a considerar en esta regulación pacífica.

2.2.1. El Conflicto como Positivo incluso Creativo

Como veníamos diciendo en el apartado anterior con relación al concepto de conflicto predomina la vertiente tradicional derivada de la ideología tecnocrática conservadora que lo asocia a algo negativo, no deseable, necesario de corregir, solucionar, y, sobre todo, evitar. Esta concepción negativa del término conflicto predomina en las culturas occidentales. Sin embargo, como consecuencia del legado de la no violencia, la teoría crítica de la Educación y la Investigación para la Paz se produce un cambio en su concepción y se asume el conflicto como un proceso natural, necesario y positivo para el crecimiento de las personas y cambios sociales, siempre que sea regulado por medios

pacíficos. Desde esta perspectiva del conflicto afirmaríamos, entonces, que la especie humana no es bélica ni pacífica por naturaleza, tiene la misma predisposición para ambas conductas, y opta por una o por otra alternativa de respuesta dependiendo de las variables de cada momento o circunstancia histórica y de las estrategias de acción aprendidas en su vida, a través de su educación y formación de su personalidad.

Peace education that is theoretically complete and practically applicable must, in sum, respond to the politics of war by comprising a contextual and effective definition of war and peace; it has to incorporate emotional aspects in addition to the social and cognitive ones; and it has to regard itself as a political project. Only critical, reflective, involved citizens can effectively support the alteration of the war culture, and help bring about peace (Ben Porath, 2003: 533).

En este sentido y siguiendo las investigaciones de Lederach (1984) aprendemos, por tanto, que el conflicto no es positivo ni negativo en sí mismo, sino que está en función de la manera que lo regulemos, puede ser por medios pacíficos o violentos. Entonces, se considera como el conflicto como el núcleo principal de la Educación para la Paz y plantea, por ende, su resolución no violenta⁵³. Aquí entra en juego el papel del aprendizaje «tenemos que detallar, aprender y practicar unos métodos no de eliminar el conflicto sino de regularlo y encauzarlo hacia resultados productivos» (Lederach, 1985: 1; 1996; 2010). Se destaca el uso de la imaginación, la fantasía, la creatividad en esta búsqueda de alternativas pacíficas de transformación de conflictos (Lederach, 2007; 2010; París Albert, 2009; 2010; Martínez Guzmán, 2009; 2010; Comins Mingol, París Albert, Martínez Guzmán, 2011a; 2011b).

⁵³ A pesar que Lederach usa el término resolución o regulación ya comenté previamente que desde las investigaciones de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz (París Albert, 2009) se apuesta por el término transformación de conflictos, porque consideramos esta terminología la más adecuada para poner de manifiesto que el conflicto no tiene porqué ser negativo, sino que puede ser positivo, incluso creativo. Es necesario en nuestras vidas, por ello, no tenemos que evitarlos, ni solucionarlos a cualquier precio, sino transformarlos por vías pacíficas. Su metodología es la más adecuada para la consecución de una Cultura de paz.

Según el *Diccionario de Uso del Español* de María Moliner (1994) encontramos que conflicto viene del latín *conflictus* y, diríamos, que se refiere en una primera acepción al momento más violento de un combate, pero también indica momento en que el combate está indeciso. La última definición que encontramos en el diccionario se apoya en esta indecisión: «Situación en que no se puede hacer lo que es necesario o en que no se sabe qué hacer». Esta indecisión nos lleva a reflexionar sobre el carácter indefinido de los conflictos, de si son negativos o positivos. Nos muestra la indecisión que adoptamos ante ellos, que no sepamos cómo actuar o responder. Nos confirma la complejidad humana de que siempre nos podríamos hacer las cosas de otras maneras, siempre tenemos alternativas. Los seres humanos chocamos, luchamos, nos oponemos o estamos en desacuerdo, conocemos todas estas manifestaciones negativas del término conflicto. A pesar de la negatividad del término conflicto que nos indica que las relaciones humanas son intrínsecamente conflictivas, también nos muestra la interdependencia de los seres humanos, la necesidad del otro o de la otra para transformarlo. Por lo tanto, y haciendo referencia a Martínez Guzmán «de ese choque puede surgir la anulación de los otros y de las otras o la transformación creadora entre las propias tensiones de los conflictos» (Martínez Guzmán, 2001: 192). Una parte de la Educación para la Paz, al menos en el Norte Occidental del Mundo, es el estudio de los conflictos. Parece que en las relaciones humanas, chocamos unos con otros (*confligo*). Inicialmente se pensaba que los conflictos había que resolverlos, solucionarlos a cualquier precio. Eso suponía una acepción negativa de los conflictos, mientras que ahora se entiende que pueden ser positivos, incluso, creativos; que podemos regularlos, gestionarlos y transformarlos, tal como vimos en el apartado anterior.

En definitiva, en la Educación para la Paz de la que venimos hablando nos interesa enfocar la paz como un proceso creativo de «hacer» conflictos para que sean productivos. Nos interesa que los alumnos tomen conciencia de los conflictos que les rodean y de los que participan. Se nos plantea como objetivo enseñar a nuestros estudiantes a ser capaces de observar críticamente los conflictos, sus dinámicas y procesos evolutivos, mejorar sus capacidades empáticas de escucha, percepción y comprensión «del otro/a», de su adversario/a, para finalmente, fomentar sus posibilidades de imaginar y crear alternativas para la transformación pacífica de los conflictos (Lederach, 1984: 66-67; 2007; 2010). Cabría destacar para concluir este apartado que se requiere la educación de los sentimientos y las emociones positivas, la fantasía y la creatividad para la transformación de los conflictos por vías pacíficas.

2.2.2. La Relación entre Conflicto y Cooperación

A pesar de que el conflicto lo podemos relacionar con distintos conceptos, tales como el poder, la competencia o la percepción destacamos la relación que mantiene con el concepto de cooperación porque esta interpretación destaca, una vez más, el sentido positivo que nos interesa en la Educación para la Paz que nos ocupa, aún teniendo en cuenta la posible interpretación negativa de los mismos (París Albert, 2009; Comins Mingol, París Albert y Martínez Guzmán, 2011a, 2011b).

Si analizamos algunas interpretaciones de los conflictos vemos como plantean el conflicto como una paradoja, los contrarios están en una situación de oposición y, a la vez de cooperación. Conflicto y cooperación son dos caras de la misma moneda, de aquí el hecho que somos copartícipes en el conflicto, cooperamos en el proceso (Lederach, 1984: 44; 2010). Con relación a esta definición y desde las investigaciones de la Cátedra

UNESCO planteamos, pues, la relación entre *conflicto* y *cooperación* como una estrategia pacífica de transformación. Esta idea original y la relación entre conflicto y cooperación ha sido principalmente estudiada por Rapoport (1992) quien aplica los principios e ideas de la Teoría de Juegos (*Games Theory*) a los estudios que se viene haciendo sobre los conflictos. La Teoría de Juegos, surge de la teoría general de Sistemas, establecida en 1954 junto a Anatol Rapoport, Kenneth Boulding y otros. Analiza la competencia racional entre dos o más antagonistas en pos de la ganancia máxima y la pérdida mínima. Por medio de esta técnica se puede estudiar el comportamiento de partes en conflicto, explicar, resolver o predecir conflictos. Así, se considera que las ideas que encontramos en esta teoría se pueden aplicar fácilmente a la regulación de los conflictos por medio de la cooperación.

Lo importante es aprender a intervenir en los conflictos de una forma cooperativa, ya no competitiva, y aprender a comprender la relación que existe entre el conflicto y la cooperación. Consiguientemente, para poder entender la relación que nos propone Rapoport sobre el conflicto y la cooperación me sirvo de Martínez Guzmán (2001: 194-195; Comins Mingol, París Albert y Martínez Guzmán, 2011b: 52-53) quien analiza su interrelación:

1. En ambos términos hay reciprocidad que supone reconocimiento mutuo incluso de individuos egoístas que tienden a cooperar para ganar cada uno él mismo. Hay racionalidad estratégica que se divide en individual y en colectiva.
2. Según la perspectiva colectiva se puede cooperar con el conflicto para ganar aunque sea poco, con el riesgo de que todos puedan salir perdiendo.
3. Ambos conceptos dependen de la manera en que percibimos el mundo.

4. La percepción puede ser educada. Hay que fomentar la conciencia de problemas comunes.

5. Aprender a ponerse en el lugar del otro, aquí entra en juego la empatía, el reconocimiento, la colaboración. El conflicto es la percepción de la contradicción y la cooperación es la percepción de la identidad, pero contradicción y percepción son complementarias.

Hasta aquí hemos comentado un rasgo importante a tener en cuenta: todo conflicto implica cooperación, ya que se necesita de dos o más partes enfrentadas para que haya conflicto, por una lado, y para que éste se regule, por otro. Efectivamente, competir puede indicar rivalidad, choque de unos con otros que es la etimología de conflicto. Sin embargo, también significa que asumimos nuestra responsabilidad cuando algo «nos compete». Parece, pues, que competencia como rivalidad y como cooperación son dos caras de la misma moneda, dicho con palabras de Kant las relaciones humanas se basan, una vez más, en nuestra «insociable sociabilidad». Afirmamos, pues, para concluir este apartado que conflicto y cooperación van unidos (Rapoport, 1992).

2.2.3. La Enseñanza del Conflicto como un Proceso Transformador

Como ya comentamos previamente desde nuestro grupo de investigación para abordar los conflictos partimos de la nomenclatura «*transformación de conflictos*» que es la que defiende en esta investigación y que forma parte del enfoque (Herrero Rico, 2009; 2012) de Educación para la Paz como veremos en el siguiente capítulo. A nuestro modo de interpretar la mencionada denominación está más relacionada con los procesos de pacificación, porque interacciona el empoderamiento o potenciación de las propias posibilidades y el reconocimiento de todos los individuos como competentemente

válidos para hacer las paces. Señalamos que la transformación de conflictos es la metodología que nos ayuda a alcanzar esa visión positiva del conflicto que pretendemos destacar.

En el contexto de la transformación de conflictos, el conflicto se considera como un fenómeno cotidiano que transforma los acontecimientos, las relaciones humanas en las que ocurre y a sus creadores. Es un elemento necesario en la construcción y reconstrucción humanas transformadoras de las realidades y organización social (Martínez Guzmán, 2001: 196). Se plantea, en última instancia, la reconciliación de las partes enfrentadas en conflicto. Además, esta expresión resalta el carácter positivo del término conflicto, que implica un proceso transformador de búsqueda de entendimiento y paz. Por eso, desde distintas investigaciones se fomenta educar en el conflicto (Aspeshagh, 1992; Judson, 2000; Bastida, 1999; 2001; Cascón, 2000; 2001; Iglesias, 2008; Lederach, 2007; 2010) para aprender a manejarlos y transformarlos positivamente. Estas investigaciones subrayan la importancia de educar en el conflicto, no sólo interpersonal sino también bélico, ya que ambas dimensiones son parte de la historia de la Humanidad que, por tanto, no se pueden obviar en la Educación para la Paz que nos ocupa. En este sentido, me remito a Ana Bastida (1994) quien en sus investigaciones destaca la importancia del tema del conflicto, bélico o no, en la educación. No solo porque históricamente haya sido omnipresente sino, sobre todo, porque sigue siéndolo, y, por ello, la concesión de un cierto protagonismo podría contribuir a acercar el mundo académico al mundo real. Hay que educar en la existencia de los conflictos para poder ayudar a elegir formas de resolución no violenta, y el análisis de los temas bélicos puede contribuir a ello (Bastida, 1994: 71).

Se destaca, por tanto, que en educación para la paz es indispensable el tratamiento de los temas conflictivos y, más concretamente, los bélicos, porque también dan opción a trabajar a fondo entorno a ciertos valores esenciales. De esta forma, y en contra de los prejuicios habituales, hay que tener presente que en la enseñanza la transmisión de valores es inevitable. Así, se fomenta la importancia de educar a las nuevas generaciones en el conflicto, porque además de la adquisición de conocimientos les permitirá el paulatino desarrollo del juicio crítico desde su propio sistema de valores y creencias.

Entonces, vemos que la enseñanza del conflicto, de la violencia, de la guerra puede contribuir a que los alumnos construyan su personalidad moral con la inclusión de unos valores que hagan inaceptable la solución de los conflictos por vía violenta o armada (Bastida, 1994: 104). Ello puede aportarles la reflexión, el aprendizaje y la creatividad en el uso de alternativas pacíficas para abordarlos. Por tanto, destacamos como positivo en la Educación para la Paz que deseamos la enseñanza del conflicto.

En el marco de la investigación de Bastida me sirvo de otro autor, Robert Aspeslagh (1992), quien comenta que aunque parezca paradójico el estudio de las guerras y de la historia trágica de cada país es crucial en Educación para la Paz (Aspeslagh, 1992: 28). El mencionado autor propone que la Educación para la Paz tiene que enseñar a las nuevas generaciones su historia de guerras, de tragedias, de odio pero no para aprenderlas sino para desaprenderlas y poder construir, asimismo, su historia de paces imperfectas, como señalábamos en apartados anteriores. Así, se hace necesario educar en el entendimiento de los conflictos y en la responsabilidad para poder crear actitudes respetuosas y no xenófobas. En este sentido, la Educación para la Paz tiene un rol importante en mostrar las páginas trágicas de la historia de un país. Sin embargo, debe

tener en cuenta, por un lado, los sentimientos y dignidad de los estudiantes, y por otro, no crear nuevas actitudes de hostilidad, sino precisamente lo contrario, de comprensión y reconocimiento (Honneth, 2007; 2011; Jalali, 2001; 2009). A través del estudio de la guerra también se pueden estudiar otros contenidos paralelos y al mismo tiempo íntimamente relacionados, como los valores, los derechos humanos y la resistencia pacífica, entre otros (Aspeslagh, 1992: 29). Así, pues, en este contexto, la Educación para la Paz debería:

- Dar atención a las tragedias de la historia de un país, pero no con la idea de buscar culpables sino para analizar y comprender los hechos históricos, las causas y procesos.
- Presentar la posibilidad de alternativas para el futuro, a pesar de las guerras y barbaries cometidas por la especie humana, todavía existe un futuro para la humanidad, pero no debemos sobrestimar las posibilidades humanas para construir ese mundo humano.
- Tener cuidado con el peligro de enseñar los héroes de la historia como modelos debido a que muchos de los considerados héroes han cometido muchas violencias y atrocidades que no se debería imitar, por tanto, la Educación para la Paz no debería promover la idea de héroes de paz. Aquí vuelvo a rescatar el fomento de que hacer las paces es responsabilidad y tarea para todos nosotros, no solo para héroes, santos, misioneros o personas abnegadas.
- Discutir sobre los antecedentes, los orígenes de las guerras y xenofobias.
- Prevenir de los nacionalismos y patriotismo.

Además, los educadores por la paz deberían también tratar el fenómeno del racismo y la xenofobia. El fascismo no ha desaparecido, no en Alemania, ni en otros países del este y

oeste de Europa, sino que en algunas zonas incluso está creciendo actualmente con el aumento de la inmigración y la creciente crisis económica, vemos casos recientes en Noruega, Grecia, Italia, incluso en España. Finalmente, cabría remarcar que la Educación para la Paz no solo debe mostrar a los educandos la historia de la guerra de su país, sino también la historia de la paz que aunque imperfecta son parte también de nuestro legado; así como los méritos y virtudes realizadas a lo largo de la historia, pero sin ánimo de heroísmo o superioridad sobre los demás (Aspeslagh, 1992: 30).

En este contexto, el reto es investigar si es posible convertir las situaciones conflictivas que se viven cotidianamente en oportunidades de aprendizaje (Rodero, 1994; Bastida 1994; Lederach, 1996). Rodero igualmente se plantea y desarrolla la hipótesis de que los conflictos escolares no son un problema en sí mismos sino que la clave se encuentra en las diversas posibilidades de reacción ante los problemas (Rodero, 1994: 237). Así, pues, volvemos a destacar la importancia de educar en el conflicto siempre con la intención de comprenderlo y buscar alternativas pacíficas para su transformación.

Sea como fuere, el conflicto sigue siendo una parte cotidiana de nuestras vidas, tanto si lo enterramos, si está semiapagado y emerge de vez en cuando, y si lo aceptamos y conocemos, lo que constituye el primer paso hacia la posibilidad de resolverlo constructivamente. ¡Tenemos opciones! (Judson, 2000: 139)

En este proceso transformador entendemos, pues, el conflicto como una progresión (Lederach: 1996), es decir, el conflicto no es un fenómeno estático, sino expresivo, dinámico y dialéctico en su naturaleza. Se basa en las relaciones y nace en el mundo de los significados y percepciones humanas. Está en constante cambio por la interacción humana y cambia también a la gente que le da vida y al medio social en el cual se

genera, evoluciona y tal vez muere. Por tanto, tiene su ciclo de vida o progresión (Lederach, 1996: 64); se mueve a lo largo de un continuo, desde las relaciones y situaciones no pacíficas a las pacíficas. Podemos dividir varias fases de esta progresión del conflicto:

1. Si el conflicto está latente u oculto es porque la gente no es consciente del mismo, no se ha enterado de los posibles desequilibrios de poder y/o injusticias que afectan a sus vidas. En este punto, la educación es la forma de concienciación o concientización (como propone Freire y que veremos más adelante) que se necesita para disminuir ignorancia y aumentar sensibilización y empoderamiento (desde el punto de vista de los que sufren) para restaurar la igualdad en las relaciones. Esta transformación demanda cambios para la parte más débil, la supeditada en la relación conflictiva. Sin embargo, estas demandas no son llevadas a cabo o ni siquiera escuchadas por aquellos que se benefician del conflicto manteniendo el *status quo* (Lederach, 1996: 64).
2. El propósito del cambio implica, entonces, confrontación (Lederach, 1996: 65). La confrontación hace que el conflicto emerja, salga, se visibilice y no esté más oculto. Y aquí entra en juego una serie de opciones relacionadas en cómo el conflicto será expresado y como serán dirigidas las preocupaciones; estas opciones pueden ser por medios violentos, pacíficos o una combinación de ambos. El cambio deseado requerirá una reestructuración o readaptación de poder en las relaciones por las cuales todos los implicados en el conflicto reconocen al otro de nuevas maneras. Este reconocimiento incrementará la voz y participación de los menos poderosos en tomar en cuenta sus necesidades, opiniones y legitimar sus preocupaciones.

3. La confrontación se mueve hacia la negociación si los implicados se concientizan de su interdependencia a través del reconocimiento mutuo. En suma, negociación significa que la gente se dé cuenta de que no puede imponer a los otros su propia voluntad o eliminarlos, sino que deben trabajar juntos, cooperativamente para conseguir sus metas u objetivos. Aquí volvemos a dilucidar la relación entre conflicto y cooperación que propusimos en el apartado anterior con las investigaciones de Rapoport. Se destaca que conflicto y cooperación van unidos, se necesitan el uno al otro. El reconocimiento mutuo es, por tanto, una forma de equilibrio de poder y un prerequisite para la negociación.
4. Las negociaciones exitosas llevan a reestructurar las relaciones de los implicados aumentando el reconocimiento, el entendimiento, la justicia y la paz.

Estas fases se explican claramente y de forma resumida a través de una matriz de progresión del conflicto que propone Lederach (1996: 56), basándose en Adam Curle (1971), referente en los estudios de conflictos y no violencia. Esta matriz proporciona una visualización muy útil al mismo tiempo que sencilla de la evolución y transformación del conflicto. Es descriptiva de cómo un conflicto cambia y se mueve en el espacio temporal. También sugiere la multiplicidad de roles y actividades que deben jugarse para motivar el movimiento del conflicto hacia un final pacífico (Lederach, 1996: 66). Entendemos, pues, la construcción de la paz como un proceso interactivo que lleva consigo múltiples funciones, roles y actividades que se corresponden directamente con la visión del conflicto como una progresión, como un proceso transformador.

Así, para la transformación del conflicto y la construcción de la paz necesitamos, entonces, recursos, socioeconómicos y socioculturales. Los primeros son importantes, pero aún lo son más la gente y sus tradiciones culturales que son un recurso útil de primera mano. Así, para la transformación pacífica debemos, por tanto, incluir a la gente y sus peculiaridades culturales que a través de su concienciación y empoderamiento pueden hacer las paces. Por ejemplo, de una experiencia real de un grupo de gente de América Latina con el que trabajaba Lederach que solucionaban los conflictos cotidianos basándose en tres palabras clave: confianza, cuello y coyuntura (CCC) se ha generalizado en una estrategia de construcción de paz a nivel internacional denominada TNT (*Trust, Networking and Timing*): 1) *Trust* (confianza) sugiere una propuesta holística de educación para la paz basada en la confianza en las relaciones interpersonales; 2) *Networking* (cuello) implica que la construcción de la paz es dependiente del conocimiento de la gente y de sus interconexiones. La creación de vínculos y redes es, por tanto, clave para la paz; y 3) *Timing* (coyuntura) es la sensibilidad al acontecimiento y a la percepción de posibilidades, de alternativas en el tiempo. Lo más importante es que las tres estrategias requieren compromiso a largo plazo, creación de grupos, de relaciones y consistencia. Los tres conceptos relacionados entienden conjuntamente la paz como un proceso de transformación.

Asimismo, continuando con las propuestas de Lederach (1996) se destaca el uso de los métodos elicitivos de transformación de conflictos como contraposición a los prescriptivos. Las partes implicadas deben dialogar, conocer los diferentes puntos de vista e interpretaciones del porqué del conflicto, hacer explícitas las causas, sus posicionamientos, sentimientos y, en definitiva, su propio entendimiento. En este sentido, los métodos elicitivos no prescriben *a priori*, no dan fórmulas para transformar

los conflictos sino que las propuestas de transformación deben surgir de las propias personas implicadas en el conflicto. Aquí se entiende la transformación no como una técnica sino como un arte y, como tal, requiere tiempo, preparación, imaginación, creatividad, práctica y constancia. Entonces, entendemos los métodos elicitorios como principios rectores que tienen en cuenta muchas variables, las personas implicadas, el contexto concreto, los acontecimientos histórico-políticos, el vocabulario utilizado, la ética, para la búsqueda conjunta y creativa de alternativa para la transformación pacífica de conflictos. Por ello, se destaca la enseñanza del conflicto como un proceso de transformación.

No obstante, no solo debemos incorporar la enseñanza del conflicto como un proceso transformador, sino educar en la prevención de conflictos. En este sentido, en la Educación para la Paz también se destaca que la mejor defensa para la violencia sería prevenir los conflictos. En palabras de Mayor Zaragoza (Romeva Rueda, 2000: 39) «Mucho antes de que se manifestaran los primeros síntomas del ocaso de la cultura bélica, la UNESCO proclamó la necesidad de fundar y desarrollar una cultura de paz que sustituyese el ordenamiento internacional» Esta idea de forjar la paz, de cultivarla, se traduce no sólo en el esfuerzo de transformar los conflictos y la violencia, sino también de fomentar iniciativas orientadas a frenar desde sus raíces las causas que les dan origen. En este sentido, para atajar los conflictos en sus inicios es menester identificar las raíces profundas de la violencia y actuar a tiempo, con voluntad, lucidez y osadía. La prevención es la única victoria que está a la altura de las facultades distintivas de la condición humana. El diagnóstico certero y la acción oportuna y radical son las claves de esta tarea, que presenté en el texto de apertura a esta Tesis, «edificar los baluartes de la paz» a la que nos convoca la Constitución de la UNESCO. Basta con que el diagnóstico sea adecuado para orientar la acción. Hemos de actuar mientras aún

tenemos la ocasión de hacerlo, convencidos de que el riesgo sin conocimiento es peligroso, pero el conocimiento sin riesgo es inútil. Esta labor preventiva es indispensable para lograr una paz duradera. Instrumentos de prevención pueden ser de diversa índole: políticos, diplomáticos, militares, económicos, jurídicos, sociales y educativos, siendo éstos últimos los que más nos interesen en la investigación que vengo desarrollando (Fisas, 1988: 158).

Concluyendo sobre la interpretación del conflicto como un proceso transformador en la Educación para la Paz podríamos decir que (Lederach, 1984):

- Enfocamos el conflicto como un proceso natural e intrínseco a las relaciones humanas, no necesariamente negativo.
- El conflicto puede ser un factor positivo para el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo.
- La calidad de paz dependerá en muchos casos, sino todos, de la creatividad y productividad en transformar nuestros conflictos
- Buscamos valores que fundamenten esta visión del conflicto como un proceso transformador, así como: la realización humana, la responsabilidad, la libertad, la justicia, la autodeterminación, el reconocimiento y la interdependencia o cooperación, entre otros.
- Se requiere la igualdad mediante el empoderamiento de las partes más débiles, la vulnerabilidad de nuestros pensamientos, la toma de conciencia del «otro» u «otra», para comprender con integridad sus opiniones y diferentes puntos de vista.

En definitiva, consideramos el conflicto como positivo, necesario en nuestras vidas, para la evolución de la sociedad y para la realización humana, es indispensable para el crecimiento personal. Asimismo, entendemos el conflicto como una consecuencia del

cambio, vital y necesario como el aire para la vida humana (Galtung, 1985). En el enfoque de Educación para la Paz que nos interesa en esta investigación se fomenta, por tanto, la enseñanza del conflicto como un proceso transformador. Su objetivo radica en transformar las situaciones conflictivas en oportunidades de aprendizaje mediante la búsqueda de alternativas pacíficas para su regulación efectiva *«la vida sin conflictos supondría una sociedad de robots, cuyos miembros habrían eliminado toda la diversidad, autenticidad y distinción humana»* (Lederach, 1984: 45).

Finalizado ese apartado dedicado a la reflexión del concepto de conflicto y sus implicaciones educativas y dando un paso más allá en la investigación que vengo desarrollando, el siguiente apartado se dedicará a la revisión de algunas propuestas y modelos de Educación para la Paz desde varios autores y enfoques, presentando cuáles son sus principales aspectos teóricos, conceptuales, así como sus aplicaciones prácticas.

2.3. ALGUNOS ENFOQUES, TEORÍAS O PROPUESTAS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Antes de comenzar debemos considerar, tal como señala Ben Porath (2003: 532) que la definición del concepto de educar para la paz es complicada. Por un lado, la literatura contemporánea y el campo pedagógico de la Educación para la Paz están muchas veces equivocados al ofrecer definiciones que son demasiado amplias o muy limitadas. Y, por otro lado, las perspectivas más holísticas en torno a la Cultura de paz o las tendencias más postmodernas describen el concepto de violencia como coerción, desigualdad, injusticia o jerarquía estructural. Consecuentemente, cargan el campo de la educación

para la paz con demasiados sueños y esperanzas, que si bien es cierto es admirable, no pueden ser satisfechos todos sus elementos a la vez bajo ningún modelo o enfoque.

The contemporary scholarly and pedagogic field of peace education is all too often mistaken in definitions that are too broad or too narrow. Those who are affiliated with the holistic, culture-of-peace, or post-modernistic trends, describe «violence» as any instance of coercion, inequality, injustice or structural hierarchy. Consequently they burden the field of peace education with too many hopes and dreams, which albeit admirable, cannot be satisfied all at once. If 'peace' means the disappearance of all direct, indirect and structural violence, the dissolution of all injustices and inequalities, were do we begin? (Ben Porath, 2003: 532).

No obstante, tal como ya comenté en la introducción señalamos que hay infinidad de modelos, teorías y enfoques para desarrollar e implementar una Educación para la Paz. Por la relevancia de los contenidos, metodologías y conceptualizaciones afines a mi propia investigación he seleccionado tres de ellos los cuales me han influenciado e inspirado a la hora de elaborar mi propia propuesta en el marco de las investigaciones de la CUFP.

Los enfoques y modelos que revisaremos son: 1) El enfoque socio-crítico basándonos, mayoritariamente, en Paulo Freire, 2) El modelo ecológico-comunicativo basado en la Teoría de la Acción Comunicativa que propone Martín Rodríguez Rojo y 3) El enfoque socio-afectivo centrándome principalmente en las investigaciones de los colegas del Seminario Gallego de Educación para la Paz como Xesús Rodríguez Jares, Manuel Dios Diz y Calo Iglesias Díaz.

2.3.1. El Enfoque Socio-Crítico

No podemos dejar de remitirnos a Freire al hablar de enfoques o modelos de Educación para la Paz. Las propuestas educativas que emanaron de la Investigación para la Paz se vieron influenciadas por los movimientos socio-pedagógicos de algunos pedagogos como Dewey (1971), tal como señalábamos en el primer capítulo de esta investigación. Sin embargo, es el pedagogo brasileño Paulo Freire el que ejerce una mayor influencia. Con su obra *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1970), la que le da mayor protagonismo educativo debido a las connotaciones histórico-políticas del momento, propone que la concienciación y unión de los oprimidos les hará darse cuenta de las posibilidades y «poderes» que tienen para liberarse de la opresión y la dominación.

Esta pedagogía surge en un contexto de hambre, pobreza y sufrimiento de las clases desfavorecidas, lo que le lleva a Freire a estimar que esta situación es consecuencia de la dominación de unos sujetos sobre otros. La dominación coloca a los oprimidos en situación de víctimas y el sistema socio-político y educativo justifica esta opresión del oprimido y su exclusión. Por lo que Freire propone un pensamiento-acción para diseñar caminos hacia la liberación mediante la concienciación y el empoderamiento de la gente.

El concepto de «concienciación», que otras interpretaciones (Fernández Herrería, 1994, Jares, 2004) lo denominan «concientización», y muchas de sus propuestas liberadoras aparecen en numerosos escritos como forma de superar las causas de la violencia estructural. Así, su propuesta de educación es entendida como liberación (Freire, 1969) y autonomía (Freire, 2003).

Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis (Freire: 1970: 61).

En este sentido, Freire (1969; 1970; 1972; 1993) enfatiza que uno de los componentes esenciales para la transformación personal y, por ende, social vendría a ser el empoderamiento, utilizando el vocabulario actual. Se requiere, de esta forma, el empoderamiento de los oprimidos para tomar conciencia de las alternativas que existen para salir de su opresión, para darse cuenta de que tienen poder para cambiar las cosas y motivarse para la acción y el cambio «*They must perceive the reality of oppression not as a closed world from which there is not exit, but as a limiting situation which they can transform*» (Barash & Webel, 2009: 483).

Freire (Araujo-Olivera, 2002: 60) entiende, así, la concienciación como un proceso continuo que utiliza la crítica, el cuestionamiento, la creatividad y el diálogo intersubjetivo para la liberación de los colectivos más vulnerables y excluidos. A través de su concienciación entenderán las razones de su opresión, tendrán la oportunidad de participar activamente para reivindicar sus derechos, de “decir la suya” y podrán encontrar alternativas para salir de su situación de exclusión. Esta propuesta tiene como base una concepción educativa como práctica de la libertad (Freire, 1969), es decir, parte de la teoría, del análisis y la crítica del sistema dominante para desembocar en una praxis cultural liberadora en un programa pedagógico-político de acción. En este sentido, «*la educación es interpretada como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*» (Freire, 1969: 7). Por consiguiente, esta

concepción educativa pone el acento en la necesaria unión entre teoría y práctica, como vimos en apartados previos de este capítulo.

En esta praxis, Freire utiliza una serie de técnicas educativas (tanto en la educación formal como no formal) que serán llamadas el Método Paulo Freire (Araujo-Olivera, 2002: 66). Aquí, pues, se destaca la idea de una escuela democrática, centrada en el alumno y en la problemática de su comunidad; en una práctica pedagógica que provoque en el educando el cambio de su conciencia de víctima oprimida a una nueva conciencia crítica, gestora de transformaciones sociales (Araujo-Olivera, 2002: 67). En este sentido, Freire propone un tipo de educación popular (Lederach, 1996: 26), enfocada a los colectivos más vulnerables y oprimidos para que a través de su indignación (Freire, 2006) y acción sean capaces de superar las situaciones de violencia, injusticia y exclusión que sufren. La esperanza (Freire, 1993) es la clave de su liberación, el motor para producir el cambio.

Así, Freire plantea la necesidad de alfabetización de las personas excluidas para que de este modo se conviertan en agentes cognoscentes, agentes críticos del acto de conocer. La lectura y la escritura es una forma de leer el mundo, pero implica que esta lectura parta del propio contexto histórico, de la realidad social del momento socio-político, reconociéndose oprimido en esta situación, para sí poder concienciarse, indignarse, pronunciar su palabra y organizar el camino de acción para transformarse transformando (Araujo-Olivera, 2002: 67). Entonces, con este método *concienzador* se conseguía que las clases oprimidas se hicieran conscientes de su propia opresión y de su capacidad para liberarse (Araujo-Olivera, 2002: 69). En verdad, más que un método es una filosofía y un sistema de educación que consolida la relación dialéctica-teoría-praxis partiendo siempre de una actitud crítico-transformadora.

Las tesis epistemológicas relacionadas con el concepto de «transitividad crítica»⁵⁴ (Araujo-Olivera, 2002: 70) son: a) el desarrollo y el ejercicio de la conciencia crítica es producido por el trabajo educativo crítico; b) la crítica y el diálogo son instrumentos básicos en el desarrollo de la conciencia y c) la conciencia crítica es característica de sociedades cuya estructura sea verdaderamente democrática.

Freire (1970: 71-72) propone, pues, una pedagogía alternativa a la educación tradicional, que él mismo denomina «educación bancaria» porque se centra en el «tener» y en la superioridad del educador. Esta educación mantiene unas relaciones desiguales y de dominación entre el educador y los educandos. Bajo este modelo el educador es el único que sabe y, por tanto, es el encargado de transmitir sus conocimientos a los educandos, para que estos los asimilen pasivamente. La educación es entendida, por tanto, como un «acto de depositar, en el que los educandos son los depositarios y el educador el depositante» (Araujo-Olivera, 2002: 91). Cuantos más conocimientos transmitan aquellos que se dediquen a enseñar mejor educadores serán y cuanto más rápido absorba el estudiantado sus lecciones mejor educandos serán. En este sistema pedagógico los estudiantes se convierten una vez más en seres pasivos que lo único que pueden esperar de la educación es recibir los conocimientos de su profesor y los títulos que le correspondan *«Con este tipo de educación bancaria el educador siempre va a ser el experto, el que sabe mientras que los educandos serán siempre los que no saben, por tanto, la relación que se maneja es unidireccional, del experto al aprendiz»* (Freire, 1970: 73). Subraya el autor estos errores en el sistema tradicional de educación y considera que históricamente la educación se ha desarrollado al servicio de

⁵⁴ Entendemos este concepto como el proceso de transformación de una actitud pasiva y asimiladora de la realidad dominante y excluyente a una actitud crítica y transformadora de las situaciones injustas y opresoras.

los opresores. No obstante, Freire (1970) anima a la educación a superar esta dinámica opresiva para que, así, educadores y educandos compartan el rol del otro, con libertad.

Esta educación que plantea Freire (1970) se basaría pues en:

1. La potenciación del ser humano como ser inconcluso, que consciente de su inconclusión está siempre en continuo proceso y movimiento tras la búsqueda del ser más, no el «tener más»; en busca de su mejora y libertad para el cambio social más igualitario.
2. La superación de la relación educador-educando como experto-aprendiz: nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo, sino que los seres humanos nos educamos entre sí con la mediación del mundo.

Esta propuesta educativa inclusiva y pacífica surge como alternativa a la educación tradicional, bancaria, domesticadora, autoritaria y anti-dialógica (Araujo-Olivera, 2002: 72). Por tanto, esta educación *concienciadora* y popular de Freire (Lederach, 1996: 26) tiene las siguientes características:

- Nunca es neutral, siempre es un proyecto de valores y una práctica política (Araujo-Olivera, 2002: 72). Promueve cambios en los sistemas sociales y educativos. Se centra en el concepto de concienciación, el proceso de construcción de sensibilización y conocimiento de tu propio yo en tu propio contexto, lo cual produce crecimiento personal y cambio social.
- Es un proceso de mutualidad. Los estudiantes y maestros descubren y aprenden juntos a través de la reflexión y de la acción, en una relación directa que es la base del aprendizaje y de la transformación.
- La gente en sus contextos y su comprensión cotidiana son los recursos clave, no los recipientes. Sus conocimientos deben ser considerados válidos y se debe

confiar en ellos. La participación de toda la gente en el proceso es central, se incluyen a todos como interlocutores válidos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

- Se plantea como una herramienta pedagógica importante el análisis de problemas de la vida cotidiana, encarar situaciones de la vida real y sus desafíos. De este modo, se estimula la reflexión y motiva a la gente a confiar en su habilidad para participar activamente e identificar los retos que ellos tienen que enfrentar y los modos o significados para conseguirlos, para encontrarlos.
- Esta propuesta educativa tiene como fin el empoderamiento de los educandos para que sean agentes de su propio conocimiento. Esta educación tiene en cuenta sus culturas e ideologías concretas, asimismo, se critica la educación occidental tradicional pues se basa en mecanismos de aprendizaje prescriptivos. Según Freire (1970) preinscripción es el elemento central en la relación entre el opresor y el oprimido, relación que se distancia mucho de la educación popular.

En definitiva, Freire (Araujo-Olivera, 2002: 73) propone una pedagogía revolucionaria, cuyos objetivos son: a) la lucha de los sujetos para transformar la realidad transformándose, b) la acción consciente y creativa y c) la reflexión de las clases oprimidas sobre su liberación, es decir, su concienciación, indignación y empoderamiento para liberarse de su opresión. Así Freire sienta las bases de una verdadera pedagogía participativa y democrática. Esta pedagogía democrática se aprende con la práctica, con la participación activa y con la implicación en el proceso de toma de decisiones. Es la pedagogía de la civilidad, de la ciudadanía⁵⁵, donde los

⁵⁵ Aquí se entiende la ciudadanía como el uso de los derechos y el derecho de tener deberes de ciudadanos. En este sentido, las personas se reconocen condicionados, pero no determinados por la

excluidos se convierten en sujetos autónomos (Freire, 2003) conscientes de su historicidad, es decir, viven su historia como proceso de lucha anclado en la ética, contra cualquier tipo de violencia; violencia contra los débiles, indefensos, minorías, discriminados (Araujo-Olivera, 2002: 78).

En este contexto, la *pedagogía freiriana* incluye el aprendizaje dialógico o dialogante, el cual está caracterizado por procesos de codificación y de-codificación en los cuales la práctica de la vida cotidiana se incluye en la agenda de discusión de las interacciones educativas (Freire 1970: 45-49). Esta discusión traerá consigo retos de cada día que se convertirán en el diálogo posterior. Si se acepta por los que aprenden, la descripción o teoría extraída por los propios participantes y codificada por el educador se convertirá en una luz crítica para la práctica inicial y esta práctica será transformada en otra práctica basada en las inspiraciones de las anteriores discusiones. Esto ilustra el continuo desarrollo de las dialécticas entre teoría y práctica, nunca estática. El desarrollo de teorías desde las ciencias sociales -proceso de codificación- y su conversión en prácticas con nuevos conocimientos desde teorías de-codificación para aplicar y enriquecer la realidad en un nuevo giro lleva a Freire (1969) a definir educación como práctica de libertad. Libertad de prácticas, de pensamiento y libertad para construir interacciones o interconexiones para crear nuevos pensamientos en un proceso transformativo. Y así trabaja la educación para la paz. La Educación para la Paz debería ser una práctica de libertad y no de dominación (Freire: 1969), también un acto consciente elegido (no dado), un acto de conocimiento (cognoscitivo) en vez de la mera transferencia de información.

historia. Es la praxis en la que los oprimidos descubren que pueden ir más allá de los condicionamientos y viven su historia como posibilidad, no como fatalidad.

La Educación para la Paz es, por tanto, también un acto de diálogo, al mismo tiempo riguroso, intuitivo, imaginativo y emocional. La Educación para la Paz incluye un diálogo horizontal (no vertical). Este diálogo no excluye los conflictos porque la verdad viene de la confrontación de mi visión o interpretación de las distintas realidades con la visión o interpretación de los otros. Confrontar otras visiones o interpretaciones es necesario para llegar a una comprensión común de los problemas y construir soluciones. Esta confrontación no significa la división o segregación del diálogo con aquellos que piensan o sueñen de manera diferente. No existe un crecimiento democrático en la sociedad ni un aprendizaje cívico (por consiguiente no aprendizaje pacífico) sin la convivencia de diferentes grupos disfrutando de los mismos derechos.

El diálogo requerido para que se den las condiciones óptimas de todo este proceso se consigue a través de la participación crítica y autónoma (Freire, 2003) de todos los implicados. La participación es clave en las propuestas educativas de Freire, así como un derecho fundamental de todo ciudadano y por ella se construye la democracia «*The practice of dialogic communication and participatory decision involves a collective democratic process. And this is one of the main goals in Peace education*» (Cabezudo & Haavelsrud, 2001: 287). Así, participación significa que todos los grupos de la sociedad puedan y sean invitados a reunirse, discutir e intercambiar ideas; no solo en la toma de decisiones políticas, sino también en la planificación de los asuntos relacionados con la vida cotidiana, necesidades y esperanzas. En este sentido, los ciudadanos deberían ser capaces de planear y decidir sus temas y asuntos de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y realidades. En este contexto y proceso el paso de «objetos silenciosos con voto» a «sujetos participantes» es una condición previa para el desarrollo de una sociedad democrática con derechos para todos y obligaciones y

deberes también que cumplir por todos «*So the participative component of the peace learning process is also a practice of freedom itself, and a praxis where reflection and action occur*» (Cabezudo & Haavelsrud, 2001: 287).

Asimismo, Freire (1993) también señala la importancia de la reconstrucción de las actitudes cívicas e igualitarias a través de una educación liberadora. No obstante, señala que la educación es práctica de libertad y autoridad, al mismo tiempo. En este contexto, la educación debe revisar los contenidos, prácticas educativas y las representaciones sociales construidas socialmente, ya que al estar basadas en hechos históricos pueden transmitir racismo, prejuicios, estereotipos de forma institucionalizada. En este sentido, Torres basándose en escritos de Freire destaca que aquellos que nos dedicamos a educar deberíamos reconstruir las siguientes virtudes a través de la educación (Torres, 2005: 60-61):

1. La Tolerancia. La tolerancia efectiva requiere conocimiento y disciplina para poder ser aplicada.
2. Una epistemología de la curiosidad. Sin curiosidad no hay descubrimiento científico alguno. La curiosidad fomenta el desarrollo intelectual y la evolución como persona.
3. Vivir éticamente, practicar la ética de forma diaria en la educación es más importante que las otras disciplinas.
4. Respetar el principio de esperanza como el principio fundamental de toda práctica de enseñanza aprendizaje. Esperanza interpretada como el único antídoto al cinismo (filosofía anti-utópica de adaptación a la realidad) y al nihilismo (la mórbida experiencia de abandonar el camino imaginando que no hay esperanza de cambiar las cosas).
5. Espiritualidad secular del amor. Para guiar nuestras acciones no hay nada más fuerte que dejarnos llevar por el amor. Pero esta espiritual más que basada en Dios, en la fe o

en lo trascendente, se centra en la fe en la naturaleza humana y en la necesidad de reconciliar en nuestras acciones pasión y razón.

6. El Diálogo, nuestra habilidad para dialogar, el diálogo como método. Fomentar el diálogo incluso cuando las posiciones de la gente sean distintas u opuestas. De aquí también la importancia de la comunicación.

Entonces, mirando y analizando la historia de guerras y violencias, existen algunas razones para ser optimistas y tener esperanza basándonos en el hecho de han pasado muchos años desde que no hay una guerra mundial y cada vez está más de moda la deslegitimación de la guerra en las mentes de muchos líderes políticos. En este sentido y para que este proceso continúe son necesarias tres asunciones principalmente (Barash & Webel, 2009: 484): 1) Creer en la posibilidad de la paz, 2) Creer en el poder individual, de cada uno de nosotros y en su eficacia y 3) Tener motivación para la acción, tanto individual como colectivamente.

There are moments when things go well and one feels encouraged. There are difficult moments and one feels overwhelmed. But it is senseless to speak of optimism or pessimism. The only important thing is to know that if one works well in a potato field, the potatoes will grow. If one works well among men, they will grow- that is reality. The rest is smoke. It is important to know that words do not move mountains. Work, exacting work, moves mountains (Barash & Webel, 2009: 479).

En definitiva, en el marco de la propuesta de Freire podemos destacar que su objetivo radica en desarrollar una concienciación para la responsabilidad política y social, guiando y desafiando a la gente a desarrollar su propio aprendizaje autónomo y libre desde acciones individuales y colectivas. Anima a explorar las posibilidades humanas para nuestra contribución a resolver problemas y conflictos y establecer mejores

condiciones para vivir consigo mismos y con el resto de los seres humanos. Esta propuesta educativa enfatiza una dimensión crítica, cuestionando las estructuras existentes, poder, normas y valores educativos. A pesar de que somos conscientes de las limitaciones de esta propuesta también vemos que nos brinda esperanzas (Freire, 1993) al demostrar que los seres humanos somos capaces de adquirir las habilidades necesarias para hacer las paces, somos competentes y creativos para ello *«Peace Education can definitively help to provide the requisite inspiration and direction to move beyond a culture of violence to envisioning and working toward a better world for all»* (Cabezudo & Haavelsrud, 2001: 296). Para la reconstrucción de estos presupuestos pedagógicos es importante que el sistema escolar incluya en la práctica educativa además de los contenidos formales del currículo, una ética crítica y emancipadora. Insistimos, pues, en el papel de la educación junto con el compromiso social y la acción política como recursos del ser humano para transformar aquellas situaciones injustas y perversas, por muy difíciles que éstas sean (Jares, 2004: 107).

Asimismo y como ha señalado Freire (1993: 8) *«no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño» «La esperanza es una necesidad ontológica»*. Parfraseando al poeta palestino Mahmud Darwish (2001) debemos seguir el curso del canto aunque escaseen las rosas.

En definitiva, una importante consigna para la Educación para la Paz que deseamos es educar en la esperanza (Freire, 1993; Jares, 2005), si anhelamos un futuro más pacífico y alentador. En este sentido, algunos autores (Ferreira Calado, 2004; Jares, 2005) consideran a Freire como un forjador de utopías. Utopía concebida como la máxima motivación del ser humano para posibilitar su acción con el fin de cambiar la realidad

opresiva e injusta «aventurarse en este camino para la construcción de veredas libertarias preñadas de Utopía» (Ferreira Calado, 2004: 53).

La pedagogía que defendemos [...] es en sí una pedagogía utópica. Utópica, no porque se nutra de sueños imposibles, porque se afilie a una perspectiva idealista, porque implique un perfil abstracto del ser humano, porque pretenda negar la existencia de las clases sociales o, reconociéndola, intente ser una llamada de las clases dominantes para que admitiendo su error, acepten comprometerse en la construcción de un mundo de fraternidad.

Utópica porque «sin domesticar» el tiempo, rechaza un futuro prefabricado que se instalaría automáticamente, sin contar con la acción consciente de los seres humanos.

Utópica y esperanzadora porque, pretendiendo estar al servicio de la liberación de las clases oprimidas, se hace y rehace en la práctica social [...]

Con su obra *Pedagogía de la Esperanza*, Freire (1993) deposita la confianza plena en el poder del ser humano para conjuntamente y a través de la acción pacífica y liberadora transformar la realidad social. La esperanza es una necesidad ontológica que nos lleva a la acción, nos mueve para la transformación del mundo.

Sin embargo, aunque la esperanza es necesaria, no es suficiente por sí sola para mejorar el mundo, necesita anclar sus propósitos en la práctica real y emancipadora. «*La esperanza no gana la «lucha»⁵⁶, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada*» (Freire, 1993: 8).

Esperanza, en sí, en un mundo más pacífico, más justo, más igualitario, más feliz...

En este sentido, el objetivo de este enfoque socio-crítico el cual rescatamos en nuestra propuesta de Educación para la Paz es potenciar el empoderamiento de la gente en estos dos niveles, concienciarse de que hay esperanza y que nosotros mismos, con convicción y esfuerzo podemos cambiar el rumbo de las cosas a mejor. Una vez más se reitera nuestra capacidad y competencia para hacer las paces.

⁵⁶ Lucha interpretada como el poder de transformar la realidad y crear un mundo más justo.

EL ENFOQUE SOCIO-CRITICO⁵⁷	
INDIGNACIÓN	Pedagogía del oprimido y de la indignación: conocimiento del propio contexto histórico-político, de la realidad social para, reconociéndose oprimido en esta situación, poder indignarse, concienciarse, pronunciar la propia palabra y organizar el camino de acción para transformase transformando.
CONCIENCIACIÓN	Tomar conciencia de las alternativas que existen para salir de la opresión mediante un proceso continuo que utiliza la crítica, el cuestionamiento, la creatividad y el diálogo intersubjetivo para la liberación de los colectivos más vulnerables y excluidos.
EMPODERAMIENTO	Recuperar la confianza en sí mismos: darse cuenta de que tienen poder para cambiar las cosas y motivarse para la acción y el cambio. Se requiere un cambio de su conciencia de víctima oprimida a una nueva conciencia crítica, gestora de transformaciones personales y sociales a través de la acción, la lucha y la resistencia pacífica a la opresión y exclusión.
EDUCACIÓN	Necesidad primaria de alfabetización de las personas excluidas para que de este modo se conviertan en agentes cognoscentes, agentes críticos del acto de conocer. La lectura y la escritura es una forma de leer el mundo. A través de la educación de la gente se les capacita para su autonomía, independencia y liberación. Educación <i>concienciadora</i> y popular: enfocada a los colectivos más vulnerables y oprimidos para que a través de su indignación y empoderamiento sean capaces de superar las situaciones de violencia, injusticia y exclusión que sufren. La potenciación del ser humano como ser inconcluso, que consciente de su inconclusión está siempre en continuo proceso y movimiento tras la

⁵⁷ Cuadro resumen de elaboración propia

	<p>búsqueda del ser más, no el «tener más»; en busca de su mejora y libertad para el cambio social más igualitario.</p> <p>La superación de la relación educador-educando como experto-aprendiz: nadie educa a nadie, nadie se educa así mismo, sino que los seres humanos nos educamos entre sí con la mediación del mundo.</p> <p>Pedagogía participativa y democrática: la participación de toda la gente en el proceso es central, se incluyen a todos como interlocutores válidos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Aquí es clave el diálogo constructivo, la interpelación mutua.</p> <p>Educación para la Paz es, por tanto, también un acto de diálogo, al mismo tiempo riguroso, intuitivo, imaginativo y emocional.</p>
<p>ESPERANZA</p>	<p>Pedagogía de la esperanza: la esperanza es la clave de su liberación, el motor para producir el cambio. El principio de esperanza como el principio fundamental de toda práctica de enseñanza aprendizaje. Esperanza interpretada como el único antídoto al cinismo (filosofía anti-utópica de adaptación a la realidad) y al nihilismo (la mórbida experiencia de abandonar el camino imaginando que no hay esperanza de cambiar las cosas). «no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño» La esperanza es una necesidad ontológica que nos lleva a la acción, nos mueve para la transformación del mundo</p>
<p>LIBERACIÓN</p>	<p>Pedagogía de la autonomía y de la liberación: Parte de la teoría, del análisis y la crítica del sistema dominante para desembocar en una praxis cultural liberadora en un programa pedagógico-político de acción</p> <p>Educación como práctica de libertad. Los excluidos se liberan, convirtiéndose en ciudadanos autónomos y emancipados mediante la reconstrucción de las actitudes cívicas e igualitarias</p>

2.3.2. El Modelo Ecológico-Comunicativo

Este modelo tiene su base en la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987; 1989) y en la pedagogía crítica, concretamente se fundamenta en la didáctica crítica propuesta por Martín Rodríguez Rojo (1997).

Se entiende por Didáctica crítica la ciencia teórico-práctica que orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora (Rodríguez Rojo, 1997: 140).

Parte, entonces, desde una visión pedagógica *habermasiana* y crítica. Por *habermasiana* entendemos un enfoque más allá de la Modernidad, era en que se venía manteniendo un concepto violento de cultura, donde el yo individual primaba sobre el yo colectivo, estatal o internacional. En este sentido, se considera el «otro individual o social» como un enemigo en potencia del que se debe estar prevenido, de quien hay que defenderse y, por lo tanto, crea bandos, nosotros los buenos contra los otros los malos; el sí o el no, el blanco o el negro. Por tanto, con esta perspectiva postmoderna se pretende superar esta cultura de la violencia, esta demonización de la diferencia, estas dicotomías engañosas y dar paso a la cultura de paz (Rodríguez Rojo, 2002: 130). Así, Habermas (Rodríguez Rojo, 1995: 24) se esfuerza por el cambio de una racionalidad instrumental, *cosificadora* y positivista a una racionalidad comunicativa, depositando su fe en la triple comunicación, consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, como alternativa para la transformación de los conflictos por vías pacíficas. Esta triple comunicación responde a las tres grandes crisis que está atravesando la sociedad (Rodríguez Rojo, 1997: 26): antropológica (desequilibrio de la propia estructura de la personalidad humana), internacional (desequilibrio de la convivencia entre las personas) y ecológica

(desequilibrio con el medio ambiente). Así, pues, el modelo ecológico-comunicativo de Educación para la Paz pretende paliar las mencionadas crisis propuestas por Rodríguez Rojo y que también sigue esta investigación Melo de Almeida (2003; 2011), concretamente dice así *«a educação para a paz consiste no processo pelo qual se pode dar um resposta duradoira à crise do mundo actual, fundamentada na agressão do homem para consigo, para com os outros e para com a natureza»* (Melo de Almeida, 2003: 118).

Por su parte, la pedagogía crítica, en general, tiene como objetivo principal combatir las desigualdades a través de teorías y prácticas educativas transformadoras, las cuales se plantean conseguir una educación de calidad para todas las personas mediante la adquisición de las competencias necesarias en la sociedad de la información, con el fin de su inclusión social y laboral (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004: 25). La pedagogía crítica, por tanto, se plantea como una herramienta de transformación social «dialogar para transformar». En este sentido, la escuela tradicional y segura de su hegemonía debe ceder su lugar a la escuela reflexiva y dialógica en la que se respeten la voz y los derechos de todas las personas y, así, de manera conjunta y democrática se construya el proceso de enseñanza-aprendizaje (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004: 27). Así, a la pedagogía crítica le compete organizar ámbitos pedagógico-didácticos que favorezcan el desarrollo de la racionalidad comunicativa (Rodríguez Rojo, 1995: 130), tal como proponía Habermas (1987; 1989). Asimismo, este enfoque se asienta en un concepto pluridimensional y amplio de la Educación para la paz con el fin de asentar las bases de una cultura de paz, contrarresta a la cultura de la ignorancia o aniquilación del otro. Es decir, el objetivo del modelo ecológico-comunicativo correspondiente a la Teoría de

Acción Comunicativa sería el proceso pedagógico conducente a la adquisición de la triple comunicación, consigo mismo, con los otros y con lo otro, para resolver los conflictos pacíficamente. Este planteamiento ecológico abre muchas oportunidades comunicativas, tanto con los sistemas exteriores de aula como con el mundo de la vida pues es aquí donde residen los más importantes protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez Rojo, 1997: 145)

Este modelo ecológico-comunicativo tiene distintas dimensiones, la sistémica, la ecológica y la comunicativa (Rodríguez Rojo, 1997: 147) extraídas de Habermas (1987; 1989), que aunque no es pedagogo sí dedica especial atención a la educación en sus escritos. De él adoptamos, pues, estas grandes categorías caracterizadoras de la sociedad y de la institución escolar:

1) La categoría de sistema: la educación se entiende como un sistema cuyos componentes están íntimamente relacionados de tal manera que si modificamos uno de ellos tiene repercusiones en los demás y a su vez en el conjunto del proceso enseñanza-aprendizaje (Rodríguez Rojo, 1997: 150)

2) La dimensión ecológica: el elemento principal del currículo es el aula y dentro de ella, «el mundo de la vida». Las personas que forman parte de este ecosistema escolar tienen su propia cultura, su manera de pensar, sus sentimientos que afectan a lo que ocurre en el aula (Rodríguez Rojo, 1997: 150). Es decir, el microsistema (el mundo de la vida en el aula) se ve afectado por los otros sistemas a los que está conectado, el exosistema (administración), el mesosistema (centro escolar) y el macrosistema (sistema envolvente) como si de una espiral se tratara. En este sentido, este enfoque ecológico-comunicativo no se encierra en posturas reduccionistas sino que envuelve, como vemos, múltiples dimensiones. Es un enfoque integral que contempla elementos como el

maestro, los objetivos, los contenidos, la evaluación, las experiencias escolares, el currículo y otros, pero no aisladamente o independientemente unos de otros, sino en interrelación mutua e indagando en las dependencias que existen entre los protagonistas del nicho ecológico o aula y el ambiente o situación circundante, en definitiva, con el «mundo de la vida» (Rodríguez Rojo, 1997: 152-3).

3) La categoría comunicativa y, a su vez, consensual: comunicación y consenso pueden darse en este modelo a través de la negociación y de la conexión de sistemas (Rodríguez Rojo, 1997: 156). Se concibe, por tanto, la Educación para la Paz desde un enfoque crítico-comunicativo partiendo del análisis de los distintos tipos de violencia o solipsismos: consigo mismo, con los otros y con lo otro para proponer sus alternativas psicopacifismo, sociopacifismo y ecopacifismo, respectivamente, y todas ellas unidas darían lugar al edupacifismo (Rodríguez Rojo, 2002: 130).

Por un lado, se entiende como la primera violencia aquella que niega la propia naturaleza de nuestro yo que sería la comunicación, la interdependencia y la relación hacia la realidad física y social (Rodríguez Rojo, 2002: 131). El solipsista o quien piensa que es el ombligo del mundo, se cierra a los demás, no se interrelaciona al creerse autosuficiente, negando así su tendencia natural a la comunicación. Es el primero, entonces, en violentarse y como consecuencia aparece la incomunicación (Rodríguez Rojo, 2002: 132). La alternativa pacifista ante este hecho es la búsqueda de comunicación, en primera instancia consigo mismo para ir avanzando hacia la comunicación con los demás y con lo otro o medio ambiente. Si atendemos a esta primera comunicación con uno mismo aparece una dimensión imprescindible de la Educación para la Paz, la autoestima. La autoestima entendida como tener un alto concepto de uno mismo también debe educarse, para ello se tendrá que aprender la

cultura del aprecio contra la del menosprecio; y la cultura de la autenticidad y sinceridad, de verdad modesta, de respeto a la dignidad contra la de la soberbia e hipocresía. Entonces, una parte importante de la Educación para la Paz según este enfoque consistirá en la auto-comunicación centrada en la educación de los aspectos individuales o íntimos de la persona. A esta dimensión individual el autor la llama Psicopacifismo (Rodríguez Rojo, 2002: 132)

Por otro lado, una segunda fase dentro de la Teoría de la Acción Comunicativa se enfoca a la comunicación con los otros. Constituye también una dimensión imprescindible de la Educación para la Paz, la socioestima o consideración de los otros, de los grupos, de las asociaciones, de los diversos países, culturas, de los inmigrantes, entre otros. Aquí entra en juego la importancia de incluir en la educación el trabajo de grupo, cooperativo, solidario, en el que el valor añadido radica en trabajar todos a una para conseguir un objetivo común. Cabe destacar que el grupo trabaja junto para que todos saquen su beneficio, se mira por el bien grupal más que por el individual. Esta dimensión comunicativa es la esencia de esta teoría. Se busca llegar a acuerdos a consensos considerando las necesidades de todas las partes y los diferentes puntos de vista a través de la comunicación, el discurso, la argumentación en claves de paz (Rodríguez Rojo, 2002: 133). Vemos con esta segunda dimensión como el concepto de paz y de Educación para la Paz se va ampliando y enriqueciendo. Entonces, una parte indispensable de la Educación para la Paz según esta propuesta consistirá en aprender a comunicarnos con los demás centrándonos en la educación social, en los aspectos educables de la persona en cuanto miembro de un grupo, de una sociedad. A esta dimensión social, incluso intercultural el autor la llama Sociopacifismo (133).

Finalmente, llegamos a la tercera dimensión de la Teoría de la Acción Comunicativa que vendría a ser la comunicación con lo otro o la heteroestima entendida como la comunicación con lo que no es vida humana «nos referimos a la apertura al ambiente, a la naturaleza, al respeto a la atmósfera, a las aguas, a los parques y jardines, a las montañas, a la pesca y a la caza, a la limpieza del entorno [...]» (Rodríguez Rojo, 2002: 133). La heteroestima incluye la comunicación, el amor y el respeto por el contexto que implica la actitud del mundialismo o de la consideración de sentirse ciudadano del mundo, es como la apertura de uno mismo al cosmos, al planeta como parte integrante del mismo. Entonces, otra parte importante de la Educación para la Paz según este enfoque consistirá en aprender a comunicarnos con lo otro, centrándonos en la educación ambiental. A esta tercera dimensión contextual el autor la llama Ecopacifismo (133).

Por tanto, recopilando las tres dimensiones y aunándolas en una sola la llamaríamos Edupacifismo que sería el objetivo último de la Educación para la Paz interpretada desde el modelo ecológico-comunicativo de la Teoría de la Acción Comunicativa. La finalidad sería aprender a comunicarse, a dialogar constructivamente con las personas y con la vida para ir resolviendo conflictos, pues son inherentes a las relaciones humanas y con los que tenemos que convivir pacíficamente. Esta propuesta educativa como ya mencionamos anteriormente se asienta en una perspectiva crítica post-moderna basándose en la riqueza del interculturalismo (Rodríguez Rojo, 1995) y en la cultura pacifista de la triple comunicación, con uno mismo, con los demás y con la naturaleza para promover la interdependencia, la interacción y la intersubjetividad con miras a intereses comunes (Rodríguez Rojo, 2003: 134).

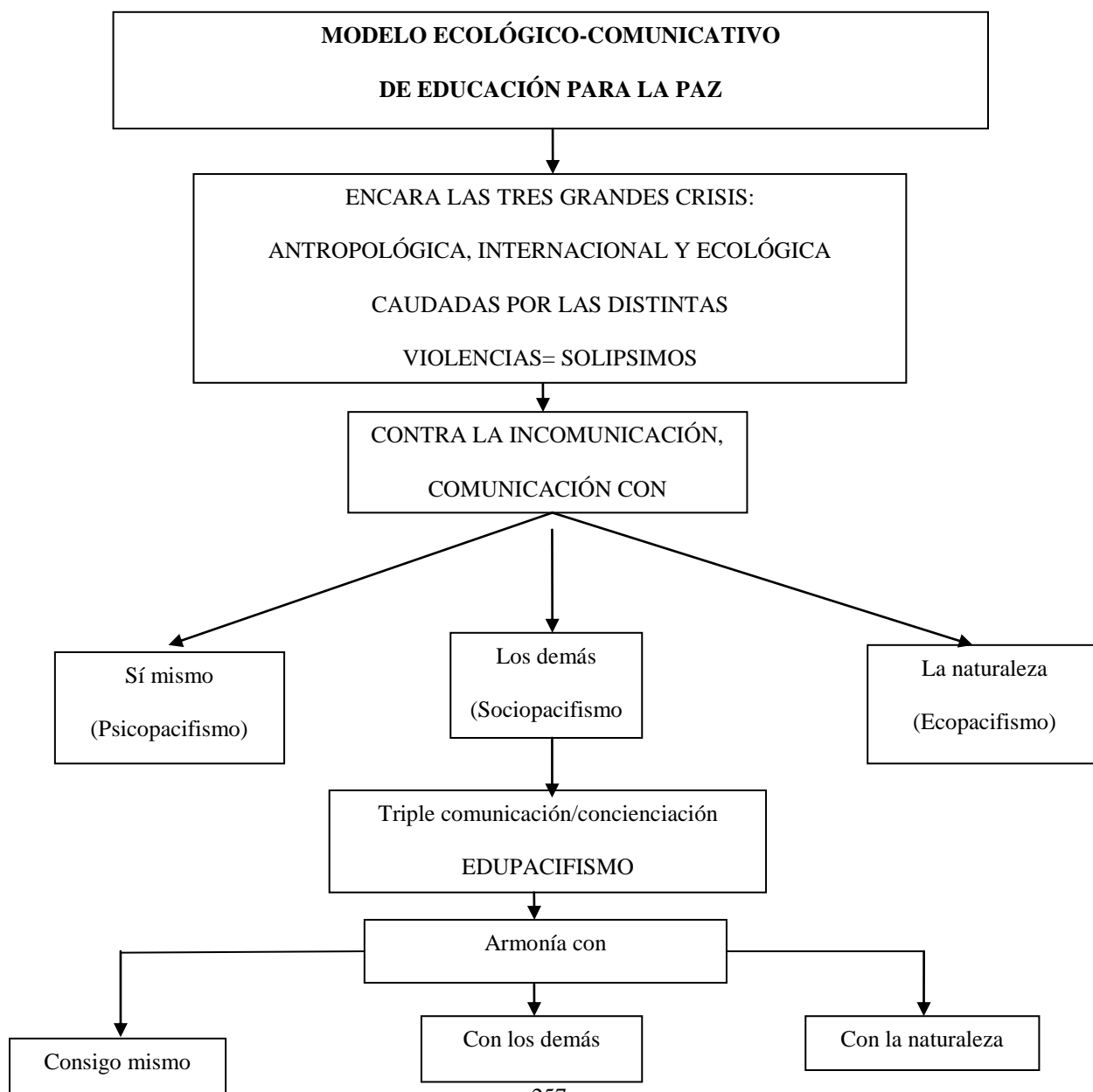
Asimismo, para la aplicación de esta Educación para la Paz se destaca la necesidad de cambio de la cultura de la violencia a la cultura de paz y esta transición implica irremediablemente un cambio sociológico, un cambio epistemológico y un cambio axiológico (Rodríguez Rojo, 1995: 26).

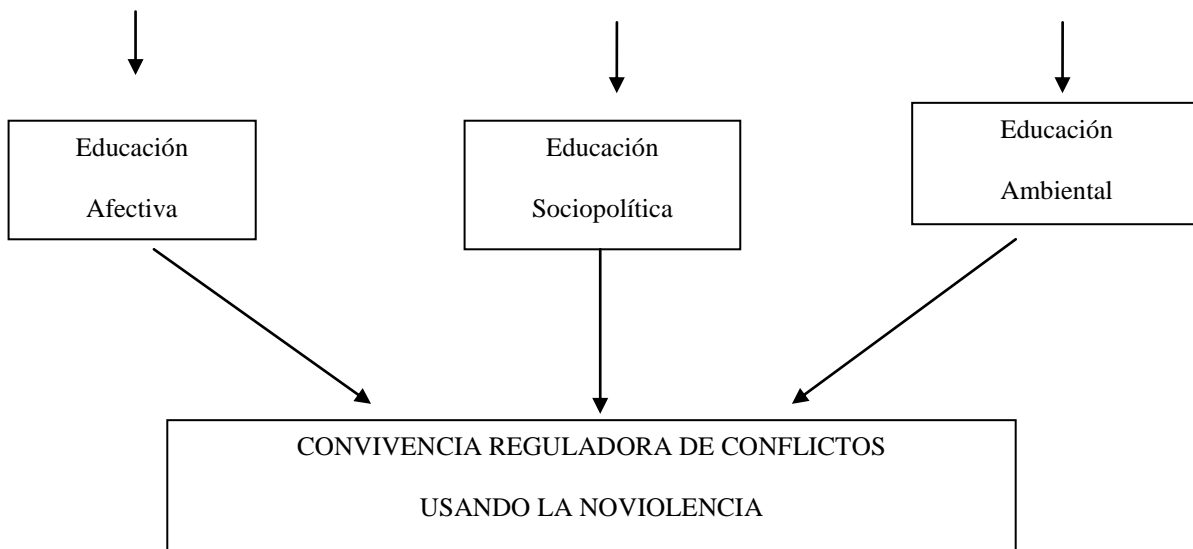
Por un lado, *el cambio sociológico* estaría relacionado con la construcción de actitudes mundialistas (Rodríguez Rojo, 1995: 28), de interdependencia y sentido de hermandad como ciudadanos del mismo mundo. Este sentido de pertenencia al cosmos incluiría el cuidado no solo de todas las personas por igual sino también de los demás seres vivos, del entorno y de la naturaleza como parte de nosotros mismos.

Por otro lado, *el cambio epistemológico* significaría ir más allá de la experimentación como criterio de verdad. Se plantea, pues, una concepción crítica y reconstructiva del conocimiento que investiga las distintas situaciones y problemas, los juzga y otorga el método más apropiado en cada ocasión para mejorar la realidad con criterios de justicia. Interpreta, por tanto, el conocimiento como transformación emancipadora, democrática y participativa (Rodríguez Rojo, 1995: 29). No obstante cabe resaltar que la ciencia parte del diálogo y del debate (Rodríguez Rojo, 1995: 31). En definitiva, «una epistemología de la acción comunicativa que parte de las diferencias contrastadas y se somete de buen grado a la razón de lo acordado» (Rodríguez Rojo, 1995: 32).

Finalmente, *el cambio axiológico* radica en la importancia de educar en valores pacíficos, pero no en unos valores predeterminados o impuestos por la escuela, sino consiste en ayudar a que las personas puedan actuar según sus propios valores elegidos de manera autónoma (Rodríguez Rojo, 1995: 37).

No obstante, debemos ser capaces también de someternos a la interpelación, crítica consensuada y a la constatación de las respuestas que den solución a los distintos acontecimientos de la realidad (Rodríguez Rojo, 1995: 39). A modo de resumen podemos interpretar el modelo de Educación para la Paz ecológico-comunicativo con el siguiente esquema de elaboración propia, pero extraído de la combinación de dos esquemas de Rodríguez Rojo, uno que incluye en la obra *Didáctica Crítica* (1995: 55) y otro en la obra *Violencia y Convivencia Escolar* (2002: 133).





En este sentido, la Educación para la Paz según el modelo ecológico-comunicativo basado en la Teoría de la Acción Comunicativa propuesto por Rodríguez Rojo (1995; 1997; 2002) sería:

Un proceso educativo y dinámico en busca de un valor: el de saber resolver no violentamente los conflictos personales, sociales y ambientales. La meta se coloca en la adquisición de la triple armonía personal, social y ambiental, correspondiente a esa triple agresión a uno mismo, a los demás y a la naturaleza (Rodríguez Rojo, 1995: 12).

Esta educación para la Paz hace hincapié no solo en los contenidos, sino en las actitudes y procedimientos. Así, pues, destacamos y retomamos estas ideas en nuestra de Educación para la Paz como una educación integral que incluye la educación afectiva, sociopolítica y ambiental. La finalidad vendría a ser aprender a analizar las situaciones injustas, juzgarlas y buscar las alternativas pacíficas para transformarlas (Rodríguez Rojo, 1995: 12). En esta transformación es clave, tal como hemos venido diciendo anteriormente, la triple comunicación, con uno mismo, con los otros y con lo otro que sería el contexto o medio ambiente (Rodríguez Rojo, 2002) y tendría como resultado la convivencia reguladora de conflictos usando formas no violentas.

2.3.3. El Enfoque Socio-Afectivo

El principal referente en el ámbito nacional del enfoque socio-afectivo fue Jares, quien, asimismo, lo enmarca en un paradigma crítico-conflictual-noviolento. Además de Jares también siguen esta investigación sus compañeros del Seminario Gallego de Educación para la Paz como Dios Diz (2009) o Iglesias Díaz (2008) y otros referentes internacionales como Ian Harris, me serviré de todas estas aportaciones para desarrollar este apartado.

El enfoque socio-afectivo de Educación para la Paz parte, entonces, de un concepto de paz positivo que iría desde lo intrapersonal a lo internacional, es decir, volvemos a reiterar que la paz empieza con uno mismo para luego contribuir a la paz con el otro, con el cercano o con el distante, con el distinto (Dios Diz, 2009: 23). Asimismo, se entiende que no existe paz sobre relaciones de dominio, de sometimiento de injusticia o de desigualdad. En este marco se interpreta el conflicto no como algo negativo que se haya de solucionar a cualquier precio, sino como un acontecimiento cotidiano e intrínseco a las relaciones interpersonales que ni es positivo ni negativo, sino que puede ser de una manera u otra dependiendo de la manera en que lo regulemos. Destacamos en este punto que lo que nos interesa es convertir el conflicto en oportunidades de aprendizaje, pues la transformación del mismo depende en la mayoría de las ocasiones de nuestra voluntad, responsabilidad y creatividad e buscar alternativas pacíficas para superarlo, como ya vimos en apartados anteriores. Aunque se destaque el aspecto positivo del conflicto no debemos olvidar tampoco que implica tensiones y sufrimiento entre las partes, no obstante, se necesitan generar sentimientos, emociones y acciones positivas para transformarlo.

Entonces, reiteramos que en este enfoque la Educación para la Paz implicaría el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, la utilización de métodos socioafectivos, no neutral respecto a valores y orientada a la transformación de las estructuras violentas, hacia la acción y cambio social. Esta propuesta educativa de Educación para la Paz desde el enfoque socio-afectivo tiene como finalidad educar con hechos, no solo con palabras, hacer vivir en la propia piel de los educandos las problemáticas sociales y culturales para hacerlas propias, en la medida de lo posible y, así, empoderarse para superarlas. Es un método experiencial que trata a través de ejercicios de simulación, juegos cooperativos y otras actividades empáticas hacer sentir las dificultades, para vivirlas, interiorizarlas, no de una manera teórica sino práctica, personal, produciendo una especie de conmoción, incluso indignación. De esta forma, se persigue que el estudiantado se dé cuenta de tantas realidades injustas, de los sufrimientos tanto propios como ajenos para que reaccionen y se preparen para la acción pacífica, modificando positivamente sus maneras de pensar, sus conductas, actitudes y valores (Dios Diz, 2009: 26). Así, las fases del modelo socio-afectivo son (Jares, 1999: 205):

1. Vivencia de una situación o experiencia
2. Descripción y análisis de la misma, no solo desde un punto de vista cognoscitivo sino también emocional.
3. Generalizar y extender la experiencia vivida a situaciones de la vida real.

Esta propuesta surge, por tanto, del convencimiento de que en la Educación para la Paz no basta solo con el aprendizaje de conocimientos de forma teórica sino que requiere conmoción, motivación, empoderamiento para así poder modificar conductas y cuestionar determinados contravalores asumidos como propios. Por ello, se llega a la conclusión que se necesitan más allá de conocimientos nuevas metodologías más

activas, participativas, cooperativas y solidarias que tocan el corazón del estudiantado, que les emocionaran (Dios Diz, 2009: 26).

En el marco de esta propuesta educativa el papel del profesor/a debería ser el de facilitador/a dentro de una comunidad de comunicación. Quienes se dedican a educar deberían actuar como investigadores y analizadores de su propia práctica diaria siempre con el fin de mejorar su forma y metodología y, comprometido/a con los valores de paz. Es decir, tiene que ser coherente con su vida y su labor educativa. Educar para la paz exige un compromiso por parte del educador/a dentro y fuera del aula, si no puede llegar a caer en una retórica vacía y sin sentido. La Educación para la Paz surgida de la interpretación que realiza Jares desde el enfoque socio-afectivo sería:

Un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en dos conceptos definidores, el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 1999: 124).

De la definición expresada extraemos las siguientes conclusiones de interés en el terreno educativo:

- Educar para la paz es una forma específica de educar en valores. Toda educación implica esta premisa. El matiz es que educar para la paz está ligado con ciertos valores educativos, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal, la toma de decisiones, entre otros.

- La Educación para la Paz previene de aquellos valores contrarios a las propuestas de la cultura para la paz, tales como la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc.
- La Educación para la Paz es una educación para la acción. Como dice Haavelosrud (Jares, 1999: 128) «no hay Educación para la Paz si no hay acción práctica». Así, la Educación para la Paz es una ciencia aplicada, presupone una invitación para la acción, y quienes son educadores deben ser los primeros en dar ejemplo de ello a través de sus comportamientos y actitudes, sabiendo que cuando más corta sea la distancia entre lo que decimos y hacemos, mayor será la eficiencia de los resultados.
- La Educación para la Paz debe estimular el afrontamiento y utilización de formas de resolución no violenta de los conflictos. Para ello desarrollará una competencia personal y colectiva, partiendo del análisis y regulación de los conflictos del grupo-clase y del centro: de los más inmediatos y concretos a los más lejanos y complejos.
- La Educación para la Paz debe desarrollar en los profesores, no sólo un conocimiento técnico sino además unas adecuadas habilidades y actitudes para el aprendizaje de la resolución pacífica de los conflictos en el aula. Entre otras actitudes y habilidades destacamos: la capacidad de escucha, el desarrollo de la autoestima, confianza en las capacidades y personalidades de sus estudiantes, sinceridad y autenticidad ante el grupo, tolerancia y flexibilidad normativa (Rodero, 1992).

Por su parte, existen muchas y diferentes dinámicas que ejemplifican el método socio-afectivo que no vamos a nombrar ahora porque ocuparía otra investigación, no obstante, todas estas dinámicas, juegos y actividades persiguen unos objetivos fundamentales que podemos revisar con mayor profundidad en el libro de Educar Pacificando: una pedagogía de los conflictos (Iglesias Díaz, 2008). Estos objetivos son:

1) el fomento de la autoconfianza y del autoaprecio. Aquí encontramos similitudes con la propuesta de Educación para la Paz interpretada desde el enfoque ecológico-comunicativo basado en la Teoría de la Acción Comunicativa que vimos anteriormente que vendría a ser la primera fase de la comunicación, la comunicación con uno mismo que fomenta la autoestima.

2) la capacidad de apreciar a los otros, de compartir y comunicar ideas. Vemos de nuevo semejanzas con la propuesta de Educación para la Paz interpretada desde el enfoque ecológico-comunicativo basado en la Teoría de la Acción Comunicativa que vimos anteriormente pues vendría a equipararse con la segunda fase de la comunicación, la comunicación con los otros que fomenta, entonces, la socioestima.

3) reforzar el sentimiento de pertenencia a un grupo y a una comunidad. Incluso podríamos relacionar este punto con la tercera fase de la propuesta de Educación para la Paz interpretada desde el enfoque ecológico-comunicativo basado en la Teoría de la Acción Comunicativa ya que se podría correlacionar con la comunicación con lo otro que fomentaría la heteroestima.

4) la organización del trabajo escolar mediante formas alternativas de socialización y producción del conocimiento.

5) la capacidad para establecer un distanciamiento crítico de los roles sociales para cuestionarlos.

6) el aprendizaje de la desobediencia cuando lo exige la coherencia con los valores asumidos o ante una ley injusta.

Los contenidos que incluye el método socio-afectivo son variados y cambiantes así como el concepto de paz que es dinámico y abierto, en continua construcción y evolución. En primera instancia iban enfocados en la educación para la comprensión

internacional y el desarme. Pero, en los últimos años se han ido incorporando nuevos contenidos relacionados con la educación intercultural, educación para el desarrollo y educación para la tolerancia para superar los problemas de aceptación y convivencia con las personas de otras culturas y religiones. Y, más recientemente, se está haciendo hincapié en los valores cívicos y democráticos, en las virtudes cívicas (justicia, libertad, solidaridad, dignidad) y en la educación para la democracia. Ejemplo de ello al menos en España es la reciente implantación de la asignatura, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, con la finalidad de educar para la convivencia, los valores cívicos y democráticos, la igualdad entre hombres y mujeres, el diálogo intercultural y los derechos humanos, entre otros. Finalmente, también se han venido incorporando contenidos relacionados con la educación medioambiental y la ecología. Asimismo, se está trabajando cada vez más con el concepto de Cultura de paz promovido por Federico Mayor Zaragoza. Este concepto de Cultura de paz de carácter globalizador y holístico se basa en cuatro grandes bloques de contenidos: 1) la Educación para la Paz, la democracia y los derechos humanos, 2) la lucha contra la exclusión y la pobreza, 3) la defensa del pluralismo y el diálogo intercultural y 4) la prevención de los conflictos y la consolidación de la paz (Dios Diz, 2009: 27).

En el marco del enfoque socio-afectivo existen otras interpretaciones complementarias que entienden la Educación para la Paz como

El proceso de enseñar y empoderar a los seres humanos con las habilidades (incluyendo el diálogo y la escucha), actitudes, reflexión, entendimiento y conocimiento para crear un mundo seguro y un desarrollo sostenible. Fomenta el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la solución a los problemas por vías pacíficas, la cooperación y la resolución de conflictos (Harris & Morrison, 2003: 9).

En este proceso que comentan Harris y Morrison se plantean:

- Transformar la cultura de la violencia en una Cultura de paz.
- Desarrollar alternativas no violentas para hacer frente a los conflictos, desde el ámbito personal hasta el internacional.
- Preparar para la comprensión de diferentes percepciones y alternativas.
- Crear un ambiente de aprendizaje sano y seguro basado en la justicia y en los derechos humanos. El ambiente incluye la escuela, la familia, la comunidad y el Mundo.
- Construir un desarrollo sostenible y protegerlo de la explotación y la guerra.
- Provocar el cambio social no violento.

En definitiva, el enfoque socio-afectivo pone su énfasis en la coherencia entre medios y fines proponiendo, así, una educación para la paz a través del trabajo cooperativo y de la educación afectivo emocional «trata de poner en práctica, realmente, ese trabajo colectivo que tanto predicamos y que tan poco practicamos, y procesos activos y participativos, con juegos cooperativos y dinámicas de aula» (Dios Diz, 2009: 28).

Para concluir este apartado, resumo mediante este cuadro de elaboración propia las ideas que más nos interesan del enfoque socio-afectivo en la Educación para la Paz que nos ocupa:

EL ENFOQUE SOCIO-AFECTIVO	
PAZ	Concepto de paz positivo, dinámico y abierto. Parte de una perspectiva holística, desde lo intrapersonal a lo internacional. La paz empieza con uno mismo para luego contribuir a la paz con el otro, con el cercano o con el distante, con el distinto.

CONFLICTO	Acontecimiento cotidiano e intrínseco a las relaciones interpersonales que ni es positivo ni negativo, depende de la manera en que lo regulemos. Lo que interesa es convertir el conflicto en oportunidades de aprendizaje, pues la transformación del mismo depende en la mayoría de las ocasiones de nuestra voluntad, responsabilidad y creatividad en buscar alternativas pacíficas para superarlo.
METODOLOGIA	Socioafectiva: educar con hechos, hacer vivir en la propia piel de los educandos las problemáticas sociales y culturales para hacerlas propias, en la medida de lo posible y, así, empoderarse para superarlas. Es un método experiencial que trata, a través de ejercicios de simulación, juegos cooperativos, dinámicas de aula y otras actividades empáticas, hacer sentir las dificultades y sufrimientos, tanto propios como ajenos, para que reaccionen y se preparen para la acción pacífica. Requiere indignación, motivación, empoderamiento para así poder modificar conductas positivamente sus maneras de pensar, sus conductas, actitudes y valores.
EDUCACIÓN	Esta Educación para la Paz es una forma específica de educar en valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal, la toma de decisiones, entre otros. Valores de la cultura de paz. Además del aprendizaje cognoscitivo y práctico se centra en la educación afectiva y emocional. Es una educación para la acción práctica, cuanto más corta sea la distancia entre lo que decimos y hacemos, mayor será la eficiencia de los resultados
OBJETIVO	Enseñar y empoderar a los seres humanos con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la transformación pacífica de conflictos. Fomenta el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la cooperación y solución a los problemas por vías pacíficas. Capacitar para la reflexión y el análisis crítico de las estructuras violentas e injusticias con el fin de motivar hacia la acción y cambio social pacífico.

RECAPITULACIÓN

La elaboración de este segundo capítulo nos ha permitido profundizar en los aspectos teóricos y conceptuales que definirían la Educación para la Paz desde las investigaciones que realizo en la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz.

Para ello y en primer lugar, hemos reflexionado en torno al concepto de paz desde los presupuestos de la filosofía para hacer las paces en el marco de la CUFP. A esta conceptualización del término paz se le acompañan reflexiones sobre la violencia. Ello es así porque la Educación para la Paz que propongo se basa en la violencia, en la cotidianidad de los conflictos humanos inherentes a nuestra conducta. No obstante, declaramos que la violencia no es una fatalidad biológica y que, a través del aprendizaje, podemos transformar nuestros conflictos por medios pacíficos. Asimismo, se reflexiona sobre la diferenciación entre agresividad y violencia, ya que ambos conceptos tienden a confundirse. Sin embargo, se propone la agresividad en positivo, siempre que sepamos encauzar su energía usando medios pacíficos. Por su parte, en este apartado de paz y violencia se incluye la propuesta de la paz imperfecta remitiéndonos a las investigaciones de Muñoz (2000a; 2000b; 2001; 2011). Esta paz imperfecta nos sirve para justificar el reconocimiento y la naturalidad de la paz en su devenir histórico. El adjetivo “imperfecta” le da un carácter procesual siempre en búsqueda de mejora y mayores cotas de paz. Aquí, destacamos un concepto de paz positivo y posibilitador de regularnos un tipo de comportamientos y no otros. La paz es competencia nuestra y responsabilidad como seres humanos.

Seguidamente no hemos dedicado al estudio de los conflictos, parte indispensable en la Educación para la Paz que nos ocupa. Así, entendemos el conflicto de manera positiva,

incluso creativa, no sin olvidar que producen tensiones y sufrimiento. Heredamos de Kant que el ser humano se caracteriza por una «insociable sociabilidad», nos necesitamos los y las unas a los otros y las otras, pero también nos estorbamos. Las personas chocamos; este choque puede desembocar en la anulación o destrucción de los y las demás, pero, también en el reconocimiento mutuo como medio para la transformación pacífica del conflicto. Proclamamos, pues, que tenemos alternativas a la violencia y a la destrucción, por tanto, reiteramos que somos competentes y responsables para hacer las paces.

A lo largo del segundo capítulo se ha propuesto la transformación como la mejor manera de abordar los conflictos desde la interpretación de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, porque refleja la característica positiva del conflicto y lo considera un proceso de cooperación mutua entre las partes afectadas. De aquí extraemos la relación entre conflicto y cooperación, todo conflicto implica cooperación, ya que se necesita de las dos o más partes enfrentadas para que haya conflicto y para que éste se regule. De esta forma, la cooperación existe aunque cada una de las partes tan sólo quiera satisfacer sus intereses, sin importarle los intereses de los otros y las otras. Es decir, aunque actúe de una forma egoísta tienes que cooperar, dialogar con el otro o la otra, pactar para su transformación positiva. El siguiente apartado se ha dedicado a la reflexión de la importancia de educar en el conflicto en el marco de la Educación para la Paz. En este sentido, hemos de aprender el conflicto como un acontecimiento cotidiano y no interpretarlo desde sus connotaciones negativas y destructivas, sino como un proceso transformador. El conflicto regulado positivamente nos presenta oportunidades para el cambio personal y social.

Por su parte, el último punto importante del capítulo ha sido la revisión de tres enfoques o modelos de Educación para la Paz, los cuales tienen afinidad con mi línea de investigación y, por tanto, me han inspirado y ayudado a consolidar mi propio enfoque, tema al que será dedicado el siguiente capítulo.

Así, el primero que revisamos fue el enfoque socio-crítico basándome, principalmente, en Freire. Este enfoque parte de la pedagogía del oprimido, de la indignación y de la esperanza centrándose en la educación popular. Esta pedagogía se basa en el conocimiento del propio contexto histórico, de la realidad social del momento socio-político para reconociéndose oprimido en esta situación poder indignarse, concienciarse, pronunciar su palabra y organizar el camino de acción para transformarse transformando. El objetivo es tomar conciencia de las alternativas que existen para salir de la opresión mediante un proceso continuo que utiliza la crítica, el cuestionamiento, la creatividad y el diálogo intersubjetivo para la liberación de los colectivos más vulnerables y excluidos. Este es un proceso de indignación y concienciación para la emancipación personal y social.

La segunda propuesta que hemos analizado, de la mano de Rodríguez Rojo, ha sido el modelo ecológico-participativo de la Teoría de la Acción Comunicativa. Este modelo parte como contraposición a las tres grandes crisis, la antropológica, la internacional y la ecológica, causadas por sus correspondientes violencias o solipsismos, que serían la incomunicación con uno mismo, con los demás y con la naturaleza. En este sentido, este modelo tiene como objetivo la educación de esta triple comunicación: consigo mismo (psicopacifismo), con los demás (sociopacifismo) y con la naturaleza (ecopacifismo) que el autor llama Edupacifismo. Así, a través del Edupacifismo se capacitaría para la armonía con uno mismo, con las demás personas, así como con el

medio ambiente y esta armonía propiciaría la regulación positiva de conflictos y la convivencia pacífica.

Finalmente, hemos reflexionado en un tercer enfoque, el socio-afectivo, basándome, mayoritariamente, en las investigaciones de Jares, Dios Diz, Iglesias Calo, del Seminario Gallego de Educación para la Paz. Este enfoque se basa en un concepto de paz positivo, dinámico y abierto. Parte de una perspectiva holística e integral, desde lo intrapersonal a lo internacional. Asimismo, considera el conflicto como un acontecimiento cotidiano e intrínseco a las relaciones interpersonales que ni es positivo ni negativo, depende de la manera en que lo regulemos. Lo que interesa es convertir el conflicto en oportunidades de aprendizaje, pues la transformación del mismo depende en la mayoría de las ocasiones de nuestra voluntad, responsabilidad y creatividad en buscar alternativas pacíficas para superarlo. La metodología que se usa en este enfoque es socioafectiva, la cual educa con hechos, con vivencias, se trata de hacer sentir en la propia piel de los educandos las problemáticas sociales y culturales para hacerlas propias, en la medida de lo posible y, así, empoderarse para superarlas. Es un método experiencial que a través de ejercicios de simulación, juegos cooperativos, dinámicas de aula y otras actividades empáticas hace sentir las dificultades y sufrimientos, tanto propios como ajenos, para que reaccionen y se preparen para la acción pacífica. Requiere indignación, motivación, empoderamiento para así poder modificar conductas positivamente sus maneras de pensar, sus conductas, actitudes y valores. Así, esta Educación para la Paz es una forma específica de educar en valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal, la toma de decisiones, entre otros; valores necesarios para la creación de culturas de paz.

Como vemos, los tres enfoques coinciden en algunas propuestas, ideas y conceptos; no obstante, hemos podido analizar también las idiosincrasias y particularismos de estos tres modelos: tres diferentes maneras de Educar para la Paz. Ello, nos muestra de nuevo la pluralidad de maneras que tenemos para poder hacer las paces, desde diferentes planteamientos o posicionamientos, pero con un interés común, capacitar para la transformación positiva de conflictos y para hacer las paces con nosotros mismos, con los demás, así como con la naturaleza.

Hasta ahora hemos revisado todos los aspectos que incluíamos en la introducción de este segundo capítulo y hemos llegado a los objetivos planteados. Como se puede observar vamos profundizando y avanzando en el desarrollo de esta Tesis Doctoral. Así, en el siguiente y tercer capítulo, no dedicaremos a reflexionar sobre la propuesta de Educación para la Paz desde el enfoque REM «Reconstructivo-Empoderador» que vengo investigando en el marco de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz (Herrero Rico, 2009; 2012).

CAPÍTULO 3. EL ENFOQUE REM (RECONSTRUCTIVO-EMPODERADOR) DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ INTERPRETADO DESDE EL PARADIGMA DIALÓGICO-PARTICIPATIVO

INTRODUCCIÓN

A lo largo de este tercer capítulo me dedicaré a la revisión de los elementos que considero clave en la propuesta de Educación para la Paz desde el enfoque REM «Reconstructivo-Empoderador» (Herrero Rico, 2009; 2012) que interpreto desde el paradigma dialógico-participativo basándonos en una propuesta de Martín Gordillo (2011) como alternativa a la educación tradicional narrativo-contemplativa.

En este sentido, cabe recordar que las relaciones humanas son complejas, los seres humanos podemos ser violentos, odiar, marginar, excluir e incluso matar, pero, también sabemos y sentimos que somos capaces de amar, querer, aceptar, integrar, cuidar y ayudar. Reiteramos que la especie humana, como decía Kant, se caracteriza por una «insociable sociabilidad», nos necesitamos los unos y las unas a los otros y las otras, pero, también nos molestamos. Tenemos muchas posibilidades y competencias para realizar cualquier tipo de los comportamientos arriba mencionados, el que respondamos de una u otra forma dependerá en gran medida de la educación que recibamos.

Así, la Educación para la Paz se presenta como una de las claves fundamentales para posibilitarnos la transformación pacífica de los conflictos y el cambio de la actual

cultura de la violencia a las culturas de paz⁵⁸. En este sentido podemos afirmar que «la educación es la fuerza del futuro» porque es una de las herramientas más importantes para realizar el cambio (Mayor Zaragoza en Morín, 2001: 14). Esta premisa coincide con el texto que incluí como apertura a esta Tesis Doctoral atribuida a Mandela «la educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo». Si queremos que el futuro sea sostenible y que se dé respuesta a la satisfacción de las necesidades básicas humanas, la educación y la sociedad entera deben transformarse. «La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras clave de este mundo en devenir» (Mayor Zaragoza en Morín, 2001: 13).

Por su parte, y como también revisamos en el segundo capítulo existen infinidad de propuestas y modelos de Educación para la Paz. No obstante, a lo largo de este tercer capítulo presentaremos, como veníamos diciendo, el enfoque REM (Herrero Rico, 2009; 2012) como una de las propuestas de la CUFPP y en el marco de la línea de investigación de Educación y Cultura de Paz del IUDESP a la que pertenezco. De esta forma, el enfoque REM toma como base epistemológica y conceptual la filosofía para la paz de Martínez Guzmán (2001; 2009; 2010). En este sentido, el enfoque REM integra un concepto de paz positiva incluso imperfecta⁵⁹ (Muñoz, 2000a; 2000b; 2001; 2011) y propone, en primera instancia, un imaginario de la paz. A lo largo de esta investigación he advertido en términos generales una gran dificultad de conceptualización y marco de referencia de la paz hecho que ha llamado mi atención

⁵⁸ En los últimos libros de Martínez Guzmán (2005; 2009) se recurre al sentido etimológico de la palabra cultura como cultivo, para justificar la utilización de «las paces» en plural: existe pluralidad de formas en la comprensión de la paz, como formas de cultivar las relaciones humanas. Entendemos, que no hay una sola forma de hacer o definir la paz, sino que, dada la diversidad de formas de vida, creencias y religiones, poseemos maneras de hacer las paces y fomentamos, por tanto, culturas para hacer las paces.

⁵⁹ Tal como vimos en el capítulo anterior el adjetivo «imperfecta» alude al carácter procesual de la paz, inacabado, siempre en construcción.

llevándome a la reflexión y, por ende, a la elaboración de un posible imaginario de la paz que incluyo en esta propuesta educativa.

Hacemos constar que, como todo proceso, la paz no está hecha, es gerundio más que participio, y es responsabilidad nuestra instaurarla y considerarla nuestro futuro, nuestro desafío; no sólo debemos considerarla una utopía, un sueño a alcanzar; sino asumirla como un objetivo real y posible, pues como veremos depende en gran medida de la responsabilidad y voluntad humana (Herrero Rico, 2012: 53).

Refiriéndonos a la definición del enfoque «*Reconstructivo-Empoderador*» entendemos la Educación para la Paz como la reconstrucción de las competencias humanas, en el sentido de capacidades o poderes para hacer las paces (Martínez Guzmán, 2001; 2005; 2009). Por un lado, le llamamos Reconstructivo porque se centra en la reconstrucción de nuestras competencias y habilidades para hacer las paces las cuales poseemos como características humanas. Por otro lado, lo adjetivamos como Empoderador debido a que requiere concienciación, motivación y recuperación de esos poderes que tenemos para la transformación pacífica de conflictos desde nuestras experiencias cotidianas (Herrero Rico, 2012: 52). Esta propuesta tiene como fin la reflexión positiva de la posibilidad humana de hacer las paces desde nuestras propias habilidades y cotidianidad. Ya vimos en el capítulo anterior con el Manifiesto de Sevilla (Adams, 1992) que los seres humanos somos capaces y competentes para hacer las paces y, por tanto, responsables de crear un tipo de comportamiento y no otros. Por lo tanto, la Educación para la Paz desde el enfoque REM plantea la recuperación de esas capacidades para la paz. En este sentido, se hace necesario llevar la Educación para la Paz a la acción, a la práctica diaria, incluirla en nuestro estilo de vida, en el desempeño de nuestro día a día, razón por la cual se hace necesario hablar de hacer las paces desde nuestras experiencias

personales y cotidianidad, tal como hemos venido mencionado a lo largo de esta disertación.

Así, los elementos de la Educación para la Paz desde el enfoque REM se distribuirán de acuerdo a los tres grandes componentes de los que parten las principales opciones que tenemos que considerar a la hora de implementar prácticas de educación para la paz. Hablaremos, por tanto, sobre Educación para la Paz en términos de contenido, forma y condiciones contextuales dentro de las cuales tiene lugar cualquier acción educativa, incluida, la Educación para la Paz (Cabezudo & Haavelsrud, 2001: 279). Así estos tres vectores se corresponden con las preguntas clave que debe responder la Educación, esto es, 1) qué enseñamos que correspondería a la selección de los contenidos; 2) cómo enseñamos que estaría relacionado con la forma o metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, por último, 3) dónde enseñamos que vendría ser el contexto del cual partimos. En este sentido, cabe esperar, pues, que el contenido y la forma estén íntimamente relacionados con las condiciones contextuales específicas, ya que de acuerdo al contexto se necesitará unos contenidos y métodos y no otros. Es importante mencionar en este punto, como ya comentamos en capítulos anteriores, que la Educación para la Paz no se limita a los contextos de educación formal, sino que se extiende también a los informales como la familia y a los no formales como las diferentes organizaciones y asociaciones, por ejemplo, con las que se relaciona. En consecuencia, las interconexiones entre contenido, forma y contexto se analizarán como un proceso integral para el establecimiento de condiciones adecuadas para el aprendizaje, que a su vez, conllevarán a transformaciones sociales.

En primer lugar, el enfoque REM incorpora en sus contenidos un concepto de paz positivo y plural (imperfecto), propone, por ende, un imaginario de la paz múltiple, holístico e integral. Asimismo, considera el conflicto también positivo, incluso creativo en la búsqueda de alternativas pacíficas para su regulación. El conflicto se plantea como un proceso transformador al abordarlo como oportunidades de aprendizaje y evolución.

Por tanto, esta Educación para la Paz radica en la responsabilidad y competencia humana para hacer las paces desde nuestras experiencias cotidianas. Para ello, se hace necesario, pues, el reconocimiento de todos los seres humanos como interlocutores válidos y el empoderamiento de la especie humana para llevar la paz a la acción. Por su parte, es indispensable la capacidad para cambiar nuestros discursos, comportamientos, actitudes y percepciones al ponerlas en diálogo con las de los demás. A través de la interpelación mutua, las demás personas nos pueden pedir cuentas (*accountability*) si aquello que expresamos a través de lo que hacemos, decimos, incluso callamos, no es aceptado. En este sentido, incorpora, por un lado, de la mano de Nos Aldás (2010a; 2010b) la importancia de la comunicación para la paz y el diálogo solidario como herramienta metodológica para permitirnos, a través de la *performatividad* y responsabilidad de lo que nos decimos o hacemos, incluso callamos, hacer las paces entre los seres humanos y con la naturaleza. Se incluye también la importancia de educarnos en la asertividad, término entendido como la habilidad para expresar nuestras opiniones y puntos de vista de forma clara y explícita, pero, pacíficamente, es decir, respetando y reconociendo las opiniones y posturas de las demás personas, por muy diferentes que sean a las propias.

Asimismo, el enfoque REM recupera la importancia de la ética del cuidado como valor humano y no sólo como característica de género. Así, sirviéndome mayoritariamente, de

Comins Mingol (2009) se incluye la propuesta de la coeducación sentimental. Finalmente, este enfoque se plantea como meta la transformación pacífica de conflictos interpersonales y cotidianos. Para la consecución de este objetivo nos remitiremos, a la obra de París Albert (2009) quien destaca la importancia de generar sentimientos y emociones positivas para posibilitar esta transformación de los conflictos, inherentes a las relaciones humanas, por medios pacíficos. En esta transformación se destaca, asimismo, la importancia del uso de la fantasía, la utopía, la imaginación y la creatividad en la búsqueda e implementación de alternativas positivas.

En segundo lugar, sobre la forma podríamos fomentar métodos más libres, inclusivos y democráticos que generen el trabajo cooperativo y no competitivo, el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico como contraposición al autoritarismo, conservadurismo y pensamiento único que parece haya sido una constante en la educación tradicional. Así, parece obvio que la Educación para la Paz debe ser participativa y democrática; de esta manera, podemos considerar la forma desde un paradigma dialógico-participativo y no narrativo-contemplativo como estábamos acostumbrados a observar en el marco de la educación tradicional. Ambos conceptos, participación y democracia, se describen como retos educativos donde la sociedad deberá actuar si desea desarrollar procesos político-sociales y educativos que conduzcan al aprendizaje activo de la paz. En este sentido, se nos plantea un doble objetivo, la sociedad democrática define el sueño que pretende hacer realidad y éste motiva a los actores sociales a investigar las formas para que esto ocurra. Es decir, reiteramos la importancia de la Educación para la Paz en acción. Así, pues, la metodología que se propone podría ser la de deconstrucción-reconstrucción, es decir, *«desaprenderemos aquello que hemos aprendido mal o dejado de aprender debido a la rigidez,*

autoritarismo y violencia de nuestros sistemas educativo-sociales tradicionales para reconstruir una nueva propuesta de Educación asentada en los valores de las culturas de paz» (Herrero Rico, 2012: 53). Base de esta metodología es también el giro epistemológico de la actitud objetiva a la intersubjetiva, el cual ya revisamos en el capítulo anterior pero lo volvemos a retomar como parte indispensable de la forma que debería adoptar la Educación para la Paz desde el enfoque REM. El enfoque REM se adapta, a su vez, a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en cuanto que propone cambios en las metodologías a utilizar contribuyendo, de esta manera, a los presupuestos de la cultura de paz.

Finalmente, se destaca que este enfoque REM podrá aplicarse, como hemos venido diciendo, en contextos formales, no formales e informales incluyendo un ambiente intercultural e interreligioso. Por su parte, se requiere un contexto dialógico, comunicativo, dinámico e interactivo, destacando los contextos 2.0⁶⁰ acogiéndonos a la jerga del ciberespacio. Por supuesto, las condiciones contextuales deberán reunir las características de una cultura de paz.

Para concluir, basta señalar que la propuesta de Educación para la Paz nos invita a la reflexión sobre qué lógica y racionalidad hemos instaurado como seres humanos y en la que se asienta, por ende, la educación. Al parecer se nos enseña en la política, en los medios de comunicación, en la cultura, en la vida misma, la lógica de la violencia, la destrucción, la competitividad y la exclusión. Si seguimos guiándonos por la lógica del

⁶⁰ Se relaciona con el gran salto que supuso el paso del internet 1.0 en el que el usuario era solo un espectador pasivo que contemplaba las ventanas y escaparates informativos de las distintas webs al internet 2.0 donde el usuario es un participante activo que interacciona, opina, denuncia, interpela a través de los foros, chats, blogs, wikis, redes sociales, entre otros. Por analogía se aplica este paralelismo a la necesidad de la nueva educación dialógica participativa que responda a la nueva sociedad basada en la lógica 2.0.

«ojo por ojo» el mundo quedará ciego. Se hace preciso, pues, modificar estas lógicas si queremos educar para la paz. Proponemos, desaprender la cultura de la guerra y violencia y aprender culturas de paz. Si la racionalidad moderna con el uso de estas lógicas violentas está fallando en la consecución de una realidad más pacífica usemos, como alternativa, la fantástica, la imaginación, la creatividad, otra forma de presentar y entender las cosas más cariñosa, tierna y respetuosa (Herrero Rico, 2009: 52).

Cabe decir en este punto que el enfoque REM se propone con la intención e ilusión de poder hacer frente a los dos grandes desafíos de la Educación para la Paz a principios del S.XXI que se propusieron en el primer capítulo de esta Tesis Doctoral. Por un lado, aprender a convivir pacíficamente con la diferencia, y, por otro lado, capacitarnos para la transformación pacífica de conflictos.

Educación para la Paz entendida, no solo como un contenido, sino como una orientación pedagógica, integrada por la buena resolución de conflictos, la capacidad de escucha y de relación, y la creatividad y la elaboración constructiva de la diversidad (Novara, 2003: 11)

Antes de comenzar con el desarrollo del capítulo presento este cuadro esquemático de elaboración propia en el que se resumen las ideas principales de la Educación para la Paz desde el enfoque REM, tema que nos ocupa este tercer capítulo.

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE EL ENFOQUE REM	
CONTENIDOS: Elementos principales de la Filosofía para hacer las Paces	<ul style="list-style-type: none"> - Giro epistemológico: cambio de la actitud objetiva a la intersubjetiva - Imaginario de la paz positivo, imperfecto y plural - Hacer las Paces desde las experiencias cotidianas: competencia y responsabilidad - Reconocimiento - Empoderamiento - Cambio de actitudes y percepciones - La comunicación para la paz: interpelación y asertividad - La ética del cuidado: la coeducación sentimental y <i>el maternaje</i> - La transformación pacífica de conflictos: manejo de emociones y

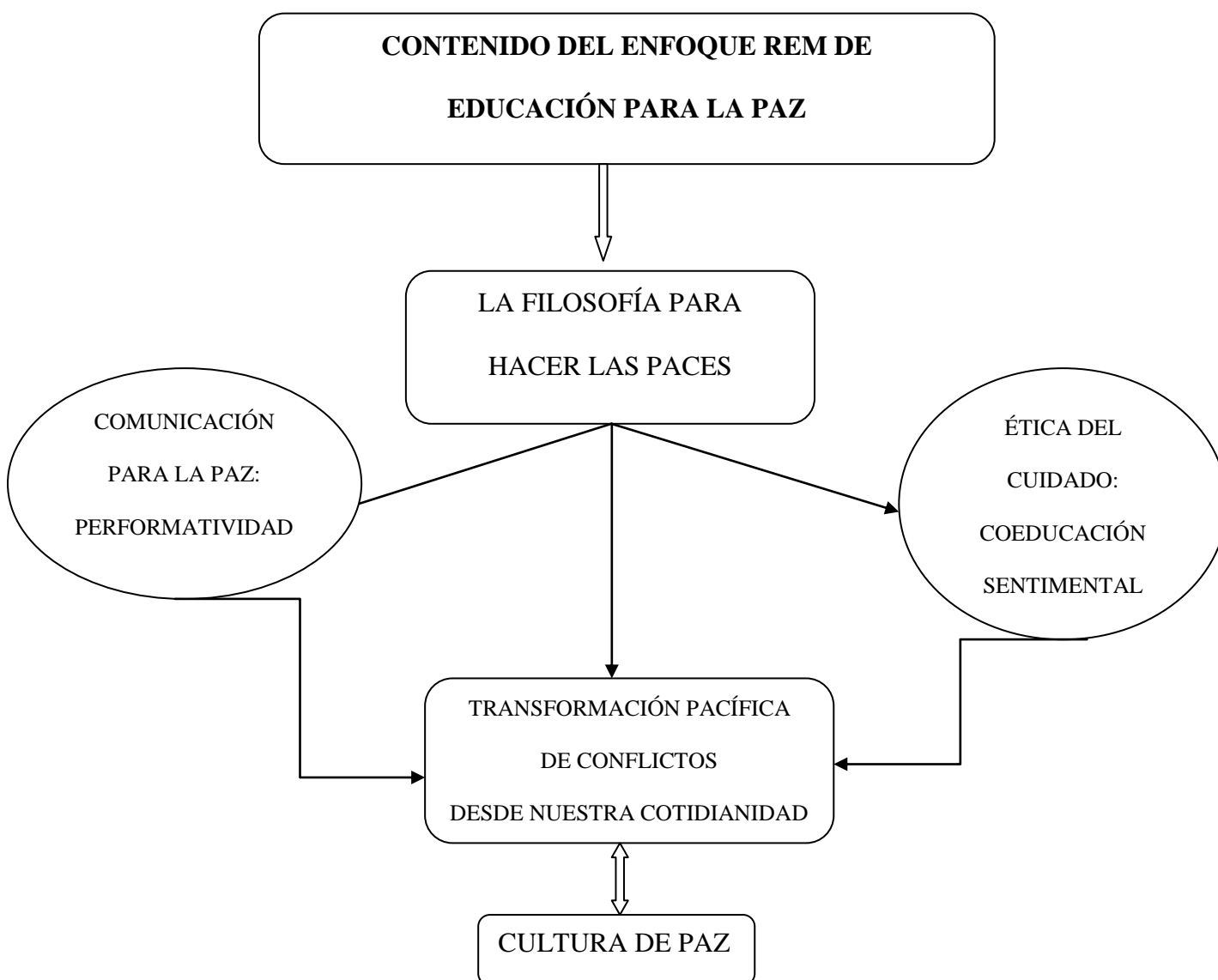
	sentimientos positivos y uso de la fantasía, utopía, imaginación y creatividad para hacer las paces
FORMA O	Deconstrucción de la Educación tradicional desde el paradigma narrativo-contemplativo: contexto escolar y familiar
METODOLOGIA:	Reconstrucción de la Educación desde el enfoque REM desde el paradigma dialógico participativo:
Deconstrucción- Reconstrucción	- educación democrática, participativa, transformadora - educación igualitaria, inclusiva, cooperativa - currículo descentralizado, flexible, coeducativo y respetuoso con la diversidad.
	- Adaptación a las directrices del EEES
CONTEXTO:	- Contextos formales, no formales e informales
	- Intercultural e interreligioso
Cultura de paz	- Ambiente dialógico, participativo, dinámico e interactivo (Contextos 2.0)

3.1. EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE EL ENFOQUE REM

Tal como anunciábamos en la introducción general de este capítulo la Educación para la Paz desde el enfoque REM (Herrero Rico, 2009; 2012) parte de la base conceptual de la filosofía para la paz de Martínez Guzmán (2001; 2005; 2009; 2010), paradigma epistemológico del que se desprenden las demás líneas de investigación. Incluye un imaginario de la Paz positivo, natural, cotidiano e integral. Asimismo, esta filosofía de la paz reúne elementos tan importantes como la posibilidad de hacer las paces desde nuestras experiencias personales y cotidianidad, somos competentes y responsables para ello.

Se requiere, en este sentido, hacer uso del entendido de la manera que plantea Honneth (1997; 2008; 2011) en sus investigaciones y empoderarnos para la acción. Integra, asimismo, la cultura de paz como fin y medio del proceso de enseñanza aprendizaje.

Antes de comenzar con el desarrollo de los elementos que forman parte del contenido del enfoque REM de Educación para la Paz incluyo a continuación un esquema de elaboración propia para facilitar el seguimiento de este apartado.



3.1.1. La Filosofía para hacer las Paces base del enfoque REM

La Filosofía para la Paz se centra en la reconstrucción de nuestras competencias para hacer las paces que poseemos como característica humana, de recuperar nuestros poderes para transformar los conflictos cotidianos pacíficamente, poniendo énfasis en que este hacer las paces parte de nuestras experiencias cotidianas. De ello se ocupará, en la medida de lo posible, la Educación para la Paz que proponemos desde el enfoque REM, de capacitarnos y darnos las herramientas, actitudes y valores para la transformación de nuestros conflictos por medios pacíficos, y por consiguiente, para la contribución a la creación de culturas de paz.

En esta filosofía recuperamos el giro o reconversión epistemológica que ya analizamos en el capítulo anterior destacando el cambio de nuestra actitud objetiva a la intersubjetiva, y subrayando el paso de una posición objetiva a una *performativa* o participante. Así, esta Educación para la Paz desde el enfoque REM se plantea que los seres humanos se transformen transformando, es decir, tiene como finalidad *performar* o realizar cambios pacíficos mediante la transformación activa de las estructuras mentales, educativas y socio-políticas. En este sentido, Webel (2009: 485) señala que la transformación personal puede ocurrir, pero solo después de que la gente crea en la posibilidad de cambiarse a sí mismos, tengan una imagen positiva del cambio que desean y estén reforzados positivamente por otras personas que buscan conseguir objetivos similares. Así, esta filosofía para la paz incluye en primera instancia un posible imaginario de la paz, tanto conceptual como visual, con la finalidad de superar la falta de contenido palpable y de imágenes relacionadas con la paz. Este imaginario nos ayudará, asimismo, a situar la paz como un objetivo viable.

En segundo lugar, parte de la reconstrucción de las competencias humanas para hacer las paces, destacando el sentido positivo de competencia, como capacidad o habilidad, por un lado, y como responsabilidad en crear un tipo de actitudes y comportamientos y no otros, por otro lado. Asimismo, la filosofía para la paz fomenta el reconocimiento, el empoderamiento y el cambio de nuestras actitudes y percepciones para posibilitarnos hacer las paces entre los seres humanos y con la Naturaleza. Revisemos, a continuación, los elementos principales del enfoque REM a lo largo este tercer capítulo de la investigación doctoral.

3.1.1.1. El imaginario de la Paz

Uno de los mayores obstáculos en la Educación para la paz es el sentimiento de su imposibilidad de implementación, es decir, la incapacidad o rechazo de mucha gente a imaginar la paz como un proyecto real a llevar a cabo. Se requiere, entonces, imaginarla, reconocer el valor de la visualización como paso previo a poder llevarla a la práctica. En este sentido, Lederach (2007) propone en su libro *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz* un cambio en la cosmovisión de la paz para posibilitarnos alcanzar el arte y la esencia del cambio constructivo. La consecución de la paz se puede dar a través de lo que Lederach llama la imaginación moral que vendría a ser «la capacidad de imaginar algo enraizado en los retos del mundo real, pero a la vez capaz de dar a luz aquello que todavía no existe» (Lederach, 2007: 24). Así, este arte de imaginar nos posibilita lograr nuevos retos, como el de la paz. Si no imaginas algo, no puedes trabajar para conseguirlo. Entonces, la naturaleza de la imaginación nos encaminará al cambio social pacífico y a la ruptura de los ciclos de violencia (Lederach, 2007: 25).

En este proceso imaginativo y creativo se encuentran alternativas pacíficas casi por azar, por “chiripa” en palabras de Martínez Guzmán (Lederach, 2007: 12) y a esta especie de suerte o sagacidad Lederach (2007: 26) la llama serendipia y lo interpreta como el descubrimiento accidental de cosas que no andas buscando realmente.

En este sentido, cabe destacar, por tanto, la importancia de crear un imaginario amplio y positivo de la paz, tanto de los conceptos relacionados como de las imágenes asociadas para posibilitarnos una comprensión más real y cercana; y para darnos cuenta que podemos hacer las paces desde nuestra cotidianidad a través de este imaginario. Nos marca un horizonte al que llegar con nuestra acción comprometida o incluso accidental. Podríamos, a su vez, señalar que cada civilización, cada cultura ha creado sus propias imágenes de la paz, son escasas, pero aún así se manifiestan visiblemente en las historias populares, en los cuentos, mitologías o utopías, fomentando a través de ellas modelos de ser y estar, expectativas y esperanzas (Muñoz y López Martínez, 2000). Vemos, entonces, como uno de los retos que se nos plantea es la creación de un imaginario de paz que incluya imágenes positivas de la paz, del futuro, para mantener vivas las esperanzas, la capacidad de decisión y las expectativas de todos aquellos que tienen el derecho y el deber de construir socialmente. En suma, sabemos que no es una tarea fácil ni sencilla el poder ayudar a construir futuros de paz, a ser capaces de edificar imágenes positivas del futuro que favorezcan el cambio personal, social y político (Muñoz y López Martínez, 2000: 442).

Destacamos, pues, la necesidad de trabajar sobre imágenes e imaginarios para seguir forjando creatividad, imaginación, esperanzas y sueños (Lederach, 2007). Por ello, «idear, ilusionar, imaginar, inventar, deben ser verbos a los que se les dé la bienvenida para la construcción de la paz» (Muñoz y López Martínez, 2000: 443).

En definitiva, este imaginario del que venimos hablando nos llevaría a buscar el bien y evitar el mal; el placer frente al dolor, y ello nos sirve para entender la construcción de un «discurso originario» de la paz. En consecuencia y como propone Muñoz (2000a) a partir de *plexos emotivos cognitivos* se podría construir una epistemología existencial de la paz y así comprender las realidades vivenciales y, también, el horizonte imaginario que el ser humano crea para sustentarlas. Podríamos decir desde esta perspectiva, siempre en el marco de la propuesta de Muñoz (2000a, 2000b), que las personas viven en mundos entrelazados: mundos reales (emociones, representaciones mentales, proyectadas y mediadas por lo intersubjetivo) y mundos virtuales (motivaciones, aspiraciones y representaciones virtuales e imaginarias). Por tanto, además de conciencia cognitivo-emotiva valorativa, la paz y lo pacífico son también «objetos intencionales» (con contenido mental) y por ello aparecen cognitivamente en la conciencia en forma de creencias, pensamientos, intenciones y juicios. El resultado final es que muy dentro de la conciencia humana, de su inconsciente colectivo, se halla la idea de que la paz es necesaria, que no podemos prescindir de ella, que sin ella no habríamos sobrevivido ni evolucionado. En este sentido, nos cuestionamos, pues, ¿cómo podríamos abordar la paz a través de este imaginario? Existen muchos escenarios de búsqueda y respuesta, lo cual podría ser indicativo de su amplia existencia. Hay distintas vías y estrategias posibles a seguir, a continuación comentamos algunas de ellas (Muñoz y López Martínez, 2000: 32)

1. Una vía podría ser mediante la palabra y el concepto (cómo hablamos y la pensamos): qué es, por qué, para qué, de dónde viene, cómo la utilizamos, dónde, etc.
2. Otra vía sería lo emotivo (cómo la vivimos, evocamos, sentimos).

3. Otra vía podría ser sobre el juicio moral (cómo la enjuicamos y valoramos: positiva, negativa, neutralmente, para justificarla, condenarla, afirmarla o negarla).
4. Vía de la praxis (qué hacemos o que podemos hacer ante su realidad, cómo la implementamos y llevamos a la acción cotidiana).

Así, a través de este imaginario, de esa asociación de imágenes, símbolos y conceptos tenemos emociones, ideas, estereotipos, definiciones (más o menos concretas o abstractas, subjetivas o intersubjetivas, personales o culturales) que nos permiten pensarla, reconocerla, idearla, imaginarla; así como hablar de ella, definirla, describirla, narrarla; y, también, sentirla, evocarla, reaccionar ante ella, entre otros. Así, este imaginario nos permite confirmar la existencia de la paz a través del devenir histórico y presentarla en un sentido más amplio, profundo y cotidiano de lo que inicialmente podríamos pensar.

Entonces, ¿cómo podríamos expresar este imaginario de la paz desde nuestras experiencias cotidianas que se incluye en el enfoque REM? Desde mi interpretación para definir la paz podríamos relacionarla con muchas expresiones de nuestra vida diaria en las que aparece dicho concepto y ni siquiera somos conscientes de ello. Términos muy amplios y diferentes que responden más a la concepción positiva de paz que a la negativa. A continuación, presentaré, brevemente, un repaso de algunos de los términos y frases que usamos:

Podríamos relacionarlo con la ausencia de guerra que vendría a ser la concepción negativa de paz o con términos más positivos como *la condición humana* (es una persona muy pacífica); *con la salud* (estar saludable, no padecer enfermedad); *con el cuerpo* (sentirse bien físicamente); *con uno mismo* (tener un nivel aceptable de autoestima y

satisfacción personal, porque has actuado bien ante un hecho o circunstancia o has cumplido con tus obligaciones, llamaríamos estar en paz con uno mismo); *con la conciencia, la moral o el sentido del deber* (se diría estar en paz con uno mismo) con el *mundo en general* (tener unas buenas relaciones interpersonales con los demás y un contexto socio-cultural aceptable); *con el término reconciliación* (cuando se unen de nuevo dos personas o más se dice «Ya han hecho las paces»); con *el pacto, acuerdo, negociación* (se diría hacer las paces), con el *perdón*, con los *bellos momentos, música, olores, felicidad*, con la *familia*, con el concepto de *justicia, igualdad o equidad* (por ejemplo, cuando alguien debe algo a otra persona y le devuelve su deuda se dice «estamos a la paz, o en paz»); con *la satisfacción de las necesidades básicas* (tener para comer, beber, dormir, vestir, y con los recursos necesarios para vivir sin sufrimiento, se diría «vivir en paz»); *con la naturaleza* podríamos utilizar expresiones como «se respira vida, tranquilidad, que ambiente tan pacífico»; *con el placer o el sexo* podríamos definirlo como la paz física, *con el silencio* (reina la paz); con la libertad (sentirse en paz) e incluso *con la muerte*. la frase tan cotidiana que se dice cuando uno muere «ya ha descansado» o «ya está en paz»⁶¹.

Estas nociones pueden agruparse en el siguiente cuadro más claro y esquemático. Podría utilizarse didácticamente, para trabajarlo en educación formal o contextos de aula⁶²:

DEFINICIÓN PAZ (+/-)⁶³	EXPRESIONES TÍPICAS O COTIDIANAS
(-) AUSENCIA DE GUERRA, VIOLENCIA	¡Ya ha llegado la paz! “Se firmó el acuerdo de paz”
(+) CONDICIÓN HUMANA	“Es una persona muy pacífica”, comprensiva, amable, que no muestra enfado, envidia, ira
(+) SALUD	Es una persona saludable, “pacífica”, sin enfermedades, podríamos decir “Vivir en paz”
(+) UNO/A MISMO/A	Persona con un buen nivel de autoestima y satisfacción personal “estar/sentirse en paz con uno/a mismo/a”. O que vive con base a unos criterios justos “vivir en paz con uno/a mismo/a”
(+) CONCIENCIA, MORAL	Cuando has actuado de forma justa, sin remordimientos “Estar en paz”, “Sentirse en Paz”, «Paz psíquica»
(+) SENTIDO DEL DEBER	Hacer todo lo posible por conseguir lo que uno se propone, por conseguir un buen objetivo o proposición: “Estar en paz con uno mismo”, «Paz mental»

⁶¹ Esta relación de términos que podrían explicar la paz y reflejan en gran medida el uso cotidiano que hacemos de dicho término ha sido elaborada por mi misma en el transcurso de mis investigaciones que realizo en la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz.

⁶² A este cuadro de definiciones de paz se le acompaña una presentación de imágenes de paz que estoy elaborando y se pueden consultar en los anexos de este Tesis.

⁶³ (-) acepción negativa del término y (+) acepción positiva, como se puede observar en este imaginario la gran mayoría de significados son positivos, pues, es precisamente, lo que nos interesa destacar: una conceptualización positiva, rica, dinámica y cotidiana.

(+) RELACIONES INTERPERSONALES	Tener unas buenas relaciones con lo demás, sin enemistades. “Estar en paz “ “Sentirse en paz con el mundo”
(+) UNIÓN, RECONCILIACIÓN	Cuando se unen de nuevo 2 o más personas se dice “Ya han hecho las paces”
(+) JUSTICIA, IGUALDAD O EQUIDAD	Cuando alguien debe algo a otra persona y le devuelve su deuda se dice: “Estamos a la Paz o en Paz”
(+) PACTO, ACUERDO, NEGOCIACIÓN	Cuando 2 o más partes llegan a un acuerdo, pacto o consenso podríamos decir que: ¡Han hecho las paces!
(+) PERDÓN	Cuando uno/a reconoce su culpa, se arrepiente y pide perdón y el otro/a le perdona diríamos ¡Ya han hecho las Paces!
(+) BELLOS MOMENTOS	La satisfacción de un bello momento podríamos considerarlo un sentimiento pacífico: “Sentir la paz”
(+) MÚSICA	Cuando escuchas una linda melodía o una música que te gusta mucho o te recuerda momentos especiales podemos: “Sentir la paz”
(+) OLORES	Cuando hueles una exquisita fragancia o un olor que te recuerda a algo bello podríamos decir que: “Sentimos o evocamos la paz”
(+) LA FAMILIA	Cuando tenemos una familia sólida, unida, que nos arropa:” nos sentimos en paz”
(+) SATISFACCIÓN DE NECESIDADES BÁSICAS	Cuando se tienen los recursos necesarios para vivir dignamente, sin sufrimiento (comer, beber, vestir, dormir, salario, educación) se diría: “Vivir en Paz”
(+) MEDIO AMBIENTE, NATURALEZA	Cuando el medio ambiente es tranquilo, puro, sin contaminación se podrían decir: Se respira vida, “Que paisaje o ambiente tan pacífico”
(+) ALEGRIA, FELICIDAD	Cuando estamos alegres o hay felicidad a nuestro alrededor: “nos sentimos en paz”
(+) BUENOS DESEOS O INTENCIONES	Cuando deseamos buenos augurios para los/as demás: ¡Que la Paz sea contigo! ¡Vaya usted en Paz!
(+) DESCANSO, RELAX, BIENESTAR	Cuando dormimos bien, nos cuidamos físicamente (una masaje, un buen baño): “nos sentimos en paz”
(+) SEXO, PLACER, ORGASMO	Llevar una vida sexual sana, activa, placentera: “Alcanzamos la Paz”, “nos sentimos en Paz”, “Paz física”
(+) SILENCIO	Cuando hay quietud, calma, silencio: “Reina la Paz”
(+) LIBERTAD	Cuando los seres humanos se sienten libres podríamos decir que “Viven en paz”
(+/-) MUERTE	Cuando uno muere se dice: “Descansa en Paz” o “Ya está en Paz”

Sin embargo, y a pesar de todas estas manifestaciones cotidianas de momentos pacíficos, la Paz pasa por ser irrelevante, por no tener historia. Hasta hace pocos años no era ni siquiera tomada como objeto de estudio. Esto podría ser explicado debido a la naturalidad de la paz, al hecho de que se da por supuesto que tanto en la vida misma, en las acciones e intenciones cotidianas la paz está incluida connaturalmente, y por tanto, no hace falta hacerla explícita o exaltarla, sería redundante.

De este modo, en cualquier situación diaria en la que estamos realizando algo y lo hacemos pacíficamente no lo hacemos resaltar, por ejemplo, hace un rato estuve dando un paseo, luego tomándome un café, ahora estoy escribiendo en mi ordenador y éstos comportamientos los he hecho «en paz», pero no hace falta decirlo sino que se da por sentado que como condición humana lo estoy haciendo pacíficamente (Martínez Guzmán, 2001: 207). En este sentido, vemos con ello, el carácter positivo y connatural de la paz, que es el que nos interesa en la propuesta REM de Educación para la Paz.

El concepto de paz es originariamente anterior a su antagónico, guerra o violencia. Entenderíamos la violencia como esa ruptura del estado natural de las personas y las cosas. Es decir, consideramos las relaciones humanas como intrínsecamente pacíficas. Así pues, la violencia la comprendemos por su anulación de lo que podríamos decir, ocurre «naturalmente» (Martínez Guzmán, 2001: 209).

Para concluir este apartado basta destacar que el enfoque REM de Educación para la Paz incluye un posible imaginario de la paz que está siempre en construcción continua, concretándose, detallándose y ampliándose para adaptarse a cada momento, situación y contexto específico. En el DVD que incluyo como anexo de esta Tesis se puede leer con detalle este imaginario que reúne más de cien imágenes y conceptos relacionados con nuestro propio entendimiento positivo, cotidiano y natural de la paz.

3.1.1.2. Hacer las paces desde nuestras experiencias personales y cotidianidad: competencia y responsabilidad

De acuerdo con las investigaciones de la filosofía para hacer las paces de Martínez Guzmán (2001; 2009) partimos del reconocimiento de todos los seres humanos en lo que llamamos competencia para la paz y para la guerra y la violencia. Esta noción de

competencia tiene diferentes vertientes y perspectivas de análisis. Tomando como referencia al mismo Martínez Guzmán (2005: 68) podemos abordar el concepto de competencia de la siguiente manera:

- a) Enfrentamiento o lucha de unos contra otros fomentando la rivalidad.
- b) Capacidades o poderes que poseemos las personas para hacer algo. Aquello en lo que somos competentes con un sentido de posibilidad, habilidad o capacidad.
- c) Asunción de que algo «nos compete», por lo que seríamos responsables. Así, la Educación para la Paz que proponemos asume este compromiso de hacer las paces desde nuestras experiencias personales y cotidianas. nos responsabiliza para la acción pacífica desde nuestras propias capacidades.

Asimismo, otras investigaciones (Pérez, 2001; Goñi, 2005; De Miguel, 2006; Reyes, 2007) relacionadas con los aspectos que ha conllevado el proceso de convergencia europea en el marco de la adaptación educativa al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) definen y trabajan el concepto de competencia como un salto cualitativo incorporado a la educación en términos de objetivos o resultados de aprendizaje. Así la competencia, tomando como ejemplo una de estas investigaciones, se interpreta como «un saber complejo que involucra conocimientos, habilidades y actitudes (saber, saber hacer, saber ser o estar) con la que se pretende un acercamiento del estudiante a la realidad social y profesional» (Pérez, 2011: 49).

Estas investigaciones que acabamos de mencionar las retomaremos, con mayor profundidad, posteriormente, en el apartado referente a los cambios positivos que a nuestro juicio supone la adaptación a las directrices del EEES.

Por su parte, Marina y Bernabéu (2007) también se dedican al estudio del concepto de competencia, el cual ha sido incluido recientemente en la educación española y, como todo cambio innovador, tiene seguidores y detractores. Sus detractores se basan en la creencia de que este concepto proviene del terreno empresarial y se piensa que es otra injerencia en las aulas de las leyes del mercado y de la lógica capitalista que considera la escuela como una empresa más. En este sentido, bien es cierto que en el campo laboral se viene usando desde hace tiempo como una técnica de gestión que consiste en concretar aquellas capacidades requeridas para desempeñar un puesto laboral con eficiencia y son las que se tienen en cuenta para la contratación del personal. Estas capacidades necesarias a las que nos estamos refiriendo serían las competencias (Marina y Bernabéu, 2007: 15). Sin embargo, sus seguidores defienden que el concepto de competencia se originó en el terreno educativo, se extendió durante años en el ámbito empresarial y ahora vuelve a la escuela con nuevos matices más prácticos y operativos que sería conveniente aprovechar. Así, las competencias se relacionan con el cumplimiento de una tarea, un objetivo, un fin, un proyecto. En este sentido, moviliza recursos cognoscitivos, afectivos, operativos, conductuales para responder con eficacia a las demandas de una situación concreta. Es decir, primero debemos fijar la meta u objetivo para luego concretar qué competencias serían necesarias para conseguirlo. Por tanto, se relaciona con la adquisición de destrezas, habilidades, recursos, hábitos, actitudes, comportamientos y virtudes, entre otros (Marina y Bernabéu, 2007: 18-19).

Por su parte, cabe mencionar en este punto que algunas pedagogías rígidas y demasiado conceptuales se están basando en la eliminación superprotectora de todo tipo de experiencia y contacto práctico con la realidad. El mundo superprotector que se está creando para la infancia, en la actualidad, puede provocar la violencia como reacción extrema, pues genera incapacidad para enfrentarse a las controversias, problemas y

conflictos cotidianos (Novara, 2003: 19), que también son parte de la vida y naturaleza humana. En este sentido, resulta preocupante este tipo de cultura educativa que pretende alejar a las nuevas generaciones de las situaciones inciertas y conflictivas, para no desencadenar malestar o violencia a su alrededor. Por el contrario, se les está privando de entender las contrariedades y conflictos como naturales e inherentes a las relaciones humanas y poderlos transformar de un modo sano y pacífico (Novara, 2003: 19). Para paliar esto, se debe educar en el conflicto, experimentarlo, vivirlo, reconocerlo, manejarlo, como vimos en el capítulo anterior, para recuperar esas capacidades y competencias para hacer las paces desde nuestras experiencias personales y cotidianidad.

Los niños que en su infancia tienen la oportunidad de descubrir muchas cosas sobre su mundo y que pueden hacerlo mediante una experimentación personal, acumulan un ingente caudal de creatividad con el que podrán contar para toda su vida; por el contrario, los que son obstaculizados en sus actividades de exploración y se ven obligados a moverse solamente en una dirección o en una única respuesta justa, cuyo cometido corresponde solamente a las personas dotadas de autoridad, tiene muchas menos posibilidades de llegar a moverse con autonomía (Novara, 2003: 20).

Entonces, desde el enfoque REM se asume este reconocimiento de habilidades, capacidades y responsabilidades para hacer las paces; vendría a ser la reconstrucción normativa de nuestras competencias para la paz.

En este sentido, esta Educación para la Paz tiene una vertiente subversiva: en contra de lo que muchas personas piensan que lo que es real es que siempre ha habido violencia y destrucción y que siempre seguirá habiendo, desde esta concepción subvertimos la noción de realidad. Así, denunciarnos que esto es una realidad parcial, «a medias» y afirmamos que lo que es verdaderamente real es que las cosas que nos hacemos los

seres humanos, entre nosotros mismos y con la naturaleza, pueden ser de maneras diferentes, tenemos distintas posibilidades y alternativas. Destacamos, pues, que muchas de estas maneras son cariñosas, cuidadosas y pacíficas, y que dependen, en gran medida, de la voluntad humana, de nuestro compromiso y responsabilidad.

3.1.1.3. La Importancia del Reconocimiento en la Educación para la Paz

Proponemos entender el reconocimiento en dos vertientes que se interrelacionan mutuamente. Primero el reconocimiento de la paz en la Historia, que ya vimos en apartados anteriores, y segundo, la importancia de las distintas formas de reconocimiento en la Educación para la Paz como propuesta metodológica (Honneth, 1997; 2008; 2011; Jalali, 2001; 2009). Esta segunda vertiente es la que abordaremos, someramente, en este apartado de la presente investigación doctoral.

Por su parte y según el Diccionario del Uso de Español de María Moliner (2009) reconocimiento es la acción de reconocer, definiéndolo como:

- darse cuenta de que una persona o cosa es precisamente «una» determinada, conocida, identificada.
- admitir que cierta cosa o cierta persona es lo que se expresa, reconocerla con su legitimidad o autenticidad.
- reconocer el valor de alguien o algo a expensas de que me guste o no, es decir, ser reconocible una cosa como lo que es.

Así, todas las acepciones expresadas nos interesan en el tema de la Educación para la Paz que ocupa esta investigación. El papel del reconocimiento (Honneth, 1997; 2008; 2011; Jalali, 2001; 2009; Martínez Guzmán, 2005) va a ser, entonces, fundamental en

nuestra propuesta de Educación para la Paz desde el enfoque REM. Los seres humanos tenemos la posibilidad de reconocernos como interlocutores válidos competentes para reconstruir lo que nos podemos pedir unos a otros. En este sentido y siguiendo las investigaciones de la filosofía para hacer las paces de Martínez Guzmán (2005: 68) partimos del reconocimiento de todos los seres humanos en lo que llamamos competencia para la paz y para la guerra y la violencia, como vimos en el apartado anterior al hablar del concepto de competencia.

3.1.1.3.1. Formas de reconocimiento

Como hemos venido diciendo el papel del reconocimiento va a ser fundamental en la Educación para la Paz que venimos investigando, término que entendemos como un paso más allá de la tolerancia, ya que el reconocimiento parte de la consideración de los demás seres humanos como igualmente válidos a uno mismo, a expensas de su condición física, geográfica, cultural o estilo de vida. Este reconocimiento supera el etnocentrismo, los estereotipos y prejuicios al considerar a todas las personas como interlocutores válidos; compartas o no sus ideas, formas culturales o maneras de entender y vivir la vida. A continuación veremos que el reconocimiento del que venimos hablando no es solamente un reconocimiento formal, sino que abarca la integridad física, es decir, al propio cuerpo, la inclusión en una comunidad de derechos o la aceptación de una determinada forma o estilo de vida.

Así, para entender mejor este concepto tomamos como referencia a Honneth (1997; 2008; 2011) aunque cabe destacar que solo haremos una revisión muy sintética de sus propuestas entorno a la teoría del reconocimiento. Este autor amplía la concepción del reconocimiento proponiendo tres formas de reconocimiento a partir de las tres formas

de desprecio más comunes, basándose en una propuesta de Hegel (Honneth, 2011). Así, los tres tipos de menosprecio serían: el desprecio del cuerpo, el desprecio de los derechos de una determinada persona y el desprecio al estilo o forma de vida (Honneth, 1997; 2011). En este sentido «los procesos de respeto y reconocimiento recíproco muestran el horizonte normativo en el que se constituye la identidad» (Martínez Guzmán, 2001: 185). Por tanto, proponemos el reconocimiento como alternativa a estos tres tipos de menosprecios, el del cuerpo, el de los derechos jurídicos y el del estilo o forma de vida; reconocimiento que recupera como elemento clave el enfoque REM de Educación para la Paz. Ante estos desprecios que, obviamente, ocasionan muchos tipos de conflictos se propone, en palabras de Honneth, la lucha por el reconocimiento (2007; 2011).

En la línea de Honneth contamos con la investigación de Martha Jalali (2001; 2009) quien también propone la lucha por el reconocimiento social, pero, matizando que esta lucha debe ir encaminada hacia la realización personal. De este modo, *«no limita ni la libertad individual, ni tampoco las posibilidades de la convivencia social, sino que redefine la libertad y la naturaleza de las demandas sociales elementos constituyentes de la justicia en el imaginario moderno»* (Jalali, 2009: 95).

Esta lucha por el reconocimiento conlleva, asimismo, tensiones que se derivan de la necesidad de un determinado reconocimiento para la autodeterminación y afirmación humana. El hecho de que necesitemos esa aceptación de los demás nos muestra, una vez más, la interdependencia humana y la búsqueda del equilibrio entre la libertad individual y la pertenencia a una sociedad (Boulding, 2000; Jalali, 2009; Melo de Almeida, 2003).

La tensión que nos caracteriza puede ser entendida en términos del deseo de afirmar nuestras capacidades, de conocernos capaces y, sin embargo, querer y necesitar para esa autoafirmación que nuestras capacidades sean reconocidas por los demás. [...] Otra forma de decirlo es que necesitamos ser socialmente reconocidos pero no queremos cualquier reconocimiento sino aquél que está de acuerdo con nuestras más elevadas expectativas. El conflicto que vivimos es no poder expresar, como queremos, lo que creemos ser, independientemente de lo que cree el otro sobre nosotros. Esa tensión se hace siempre presente porque en la práctica de las relaciones humanas nunca estamos satisfechos con el modo como somos reconocidos. De ahí que llamemos la tensión en que vive el ser humano de la lucha por el reconocimiento (Jalali, 2009: 96).

Así, el primer tipo de reconocimiento es el reconocimiento del cuerpo, de la persona física, de la integridad corpórea. Este reconocimiento del cuerpo es fundamental porque con él definimos la concepción de nuestra identidad desde que comenzamos a dominarlo, a gustarnos y a ser reconocidos por los y las demás. Por eso, una violación o cualquier tipo de tortura no es sólo un daño físico, sino la convulsión de la propia identidad y la pérdida de confianza en uno mismo. El reconocimiento del cuerpo entendido de esta manera promueve en la Educación para la Paz y en la transformación de los conflictos, la ternura, el afecto, la estima y cuidado. Se refiere a la eliminación de malos tratos en los cuales una persona es privada por la fuerza de toda oportunidad a disponer libremente de su propio cuerpo. Es la degradación más fundamental, no sólo por el mismo daño físico sino por la alteración de la propia identidad que se configura desde el dominio sobre el propio cuerpo. Producen el sentimiento de estar a merced de otro hasta el punto de sentirse privado de todo sentido de realidad. En este sentido, la persona agraviada en su identidad corporal pierde la confianza en sí misma. La alternativa que supone la recuperación de la propia confianza perdida se basa en las relaciones de amor y amistad.

Un segundo tipo de reconocimiento vendría a ser el reconocimiento de todo sujeto de pertenecer a una comunidad jurídica con derechos y deberes. El menosprecio que genera la falta de este reconocimiento produce no sólo la falta de confianza sino también la pérdida del respeto a sí mismas al considerarse excluidas de la comunidad jurídica y moral. Tendría como consecuencia el hecho de que las personas excluidas pierdan el respeto o se creen su propia legalidad. Aquí hace falta educarnos en la capacidad de crear instituciones racionales de reconocimiento de los derechos de colectivos excluidos: las mujeres, los discapacitados o los inmigrantes, por ejemplo.

Finalmente, un tercer tipo de reconocimiento sería el de los distintos estilos de vida. Es la alternativa a un comportamiento que menosprecie otros estilos o formas de vida. Podríamos entenderlo como cuando una determinada forma de vida se considera indigna. Se desprecia, no es bien considerada y se «hieren» los sentimientos de formas de vida diferentes porque no son como las de uno o una misma. De este modo, las personas que viven de esta determinada manera «no reconocida» se sienten marginadas e infravaloradas. Esto hace que las personas en cuestión al sentir menospreciada su forma de vida, pierden la autoestima. Va en contra de los valores sociales individuales o de un grupo porque se considera no adecuado, degradado e inferior. Produce una pérdida de estima de los propios valores.

Aglutinando los tres tipos de reconocimiento que acabamos de comentar, podríamos reflexionar, por ejemplo, sobre situaciones en las que no reconocemos a los demás por ser discapacitado, gordo, enano, llevar gafas, vivir como los gitanos, trabajar como un negro, ser prostituta, lesbiana, punk, pobre, extranjero, minorías que tengan menos derechos reconocidos que otros y derechos de los inmigrantes. Así, estos tres tipos de

reconocimiento serían la alternativa al fenómeno que Honneth (2008) llama *reification*, en castellano “reificación” o “cosificación”, que sería la violación de los principios morales y éticos ocasionados al no tratar a otros sujetos de acuerdo a sus características humanas sino como objetos o cosas inanimadas.

Reification signifies a type of human behavior that violates moral or ethical principles by not treating other subjects in accordance with their characteristics as human beings, but instead numb and lifeless objects, as “things” or “commodities” (Honneth, 2008: 19).

Así pues, la Educación para la Paz desde el enfoque REM potenciará la reconstrucción de la autoconfianza, el autorespeto y la autoestima, partiendo de la reflexión de los tres tipos de reconocimiento que plantea Honneth (1997; 2008; 2011). En este contexto y según Melograno⁶⁴ la Educación para la Paz, además de educar en estos tres “autos” que señalaba Honneth (autoconfianza, autorespeto y autoestima), debería educar en muchos “autos” más, como en la autonomía, la autodisciplina, el autocontrol, el autoaprendizaje, el autoconocimiento, el autojuicio, la autoconciencia, la autorrealización, la autocrítica, la autorreflexión, la autoindagación, la autoevaluación y la autodecisión, entre otros.

3.1.1.4. La Necesidad de Empoderamiento o Potenciación de nuestras Capacidades

La Educación para la Paz requiere del concepto de empoderamiento, procedente del término anglosajón *empowerment*. La Educación para la Paz de la que vengo hablando asume este reconocimiento de competencias para vivir en paz o anularnos los unos a los otros. De lo que se trata es de reconstruir activamente las maneras en que podemos vivir en paz, de recuperar los poderes para hacer las paces, en definitiva, de empoderarnos.

⁶⁴ Profesor argentino, Luis Alberto Melograno, ponente en el *Congreso Mundial Educación para la Paz* desde la primera infancia celebrado en Albacete del 20 al 22 de abril de 2007.

Si nos fijamos en las acepciones que el *Diccionario del Uso del Español de María Moliner* (1994) nos muestra el término apoderamiento como sinónimo de empoderamiento e incluye los siguientes significados: 1) Dar poderes a alguien, 2) Dar a alguien la propiedad o el dominio de una cosa. Así, ambas definiciones nos interesan en la Educación para la Paz que proponemos: darnos los poderes o dominios para hacer las paces. En mi interpretación dicha definición implica posibilidad, sabemos que podemos hacer las paces, y aprendizaje o potenciación, necesitamos ese poder, esa capacitación para poder hacerlo.

Peace education has to that extent to be an empowering process whether in a classroom or in the community; those who press for peace education have the responsibility of showing that ordinary people, children or adults, can do something effective about the problems that are raised- that they are problems created by human beings and can now be solved by them (Harris & Morrison, 2003: 84).

En este sentido, empoderamiento tiene el significado de que «alguien recupere sus poderes, sus capacidades; tenga la posibilidad de potenciar sus competencias, se sienta revalorizado o valorado» (Martínez Guzmán, 2005: 133). El matiz principal del término empoderamiento es que partimos de la competencia de los desapoderados/as para que sean agentes de su propio empoderamiento (como proponía Freire con su pedagogía del oprimido y de la indignación). Como ya mencionamos con anterioridad los seres humanos tenemos posibilidades, aptitudes, competencias para la guerra, la violencia, la anulación y la destrucción; pero, también somos competentes para la paz. Sabemos que podemos relacionarnos con justicia, ternura y maneras diferentes de vivir en paz y requerimos de este empoderamiento para poder llevarlo a cabo.

Completando las contribuciones a la importancia del término empoderamiento, Muñoz (2000a: 56) propone el *empoderamiento pacifista* como un paso más allá de la no violencia. Según el autor la no violencia tiene dos deficiencias principales que se verían superadas con su propuesta. Así, la primera deficiencia de la no violencia es que queda reducida a acciones marginales, en el sentido de estar asociada a las reivindicaciones de los oprimidos y excluidos, también porque no ha sido reconocida su capacidad movilizadora por grupos dominantes. La segunda deficiencia, y como consecuencia de la anterior, es que no tiene apenas incidencia en las sociedades democráticas. Por ello, apela al empoderamiento pacifista como un reconocimiento de las realidades, prácticas y acciones pacifistas y sus capacidades para actuar y transformar su entorno. Aquí volvemos a recuperar la performatividad mediante nuestra actitud intersubjetiva y participante.

El empoderamiento, la potenciación o el fortalecimiento social significarían el poder que las personas, grupos, asociaciones y organizaciones en general ejercen sobre sus propias vidas a la vez que participan activa y democráticamente en la vida de su comunidad influyendo en el curso de los acontecimientos y en la justicia global
López Martínez (2006: 95)

Por tanto, el empoderamiento sería fin y proceso, que iría desde lo individual al cambio social. Es decir, es un poder personal de dentro hacia fuera y también un poder colectivo, con otros. Estos poderes permiten a las gentes que participen más y mejor en el control de sus destinos, les estimulan para expresarse, para opinar, demandar, ampliar las relaciones humanas, desarrollar comportamientos solidarios, conciencia crítica, y resistencia pacífica. Cabría destacar que aquello que más nos interesa del empoderamiento pacifista es que nos permite pasar de la reflexión a la acción «dejar de ser víctima para convertirse en sujeto de tu propia vida, de tu historia».

En este contexto, el poder de la paz y su empoderamiento nos permite reinterpretar el concepto de poder en general. No podemos dejar sólo el poder en manos de los líderes políticos, sino que todos y cada uno de nosotros debemos participar en él, usarlo, controlarlo, limitarlo donde actué con violencia y hacerlo más humano, más justo para todos (López Martínez, 2006: 97).

En definitiva, al educarnos para la paz desde el enfoque REM partimos del empoderamiento de los seres humanos, esto es, de nuestras capacidades para llevar a la práctica las competencias, capacidades y poderes para hacer las paces y vivir, por ende, en paz.

3.1.1.5. El Cambio de Actitudes y Percepciones

En este apartado relacionamos la Educación para la Paz como un cambio en nuestras actitudes y percepciones. La Educación para la Paz que proponemos debe educarnos, asimismo, en la capacidad de indignación y de empatía. Para ello, se hace necesario que estemos capacitados para cambiar nuestras actitudes, percepciones y/o perspectivas. Al parecer, dada la cultura de la violencia en la que nos desenvolvemos son tantas las injusticias, los malos modos, los numerosos signos de violencia que ocurren cotidianamente en nuestras vidas, que el ser humanos se está volviendo demasiado independiente, egoísta, autosuficiente, pasivo e inmune a las desgracias y daños ajenos. Nada ya tiene importancia si no le ocurre así mismo o a su entorno más cercano o conocido. En este sentido, nos servimos de las investigaciones de Strawson (1995) de las que aprendemos la importancia de educarnos desde tres perspectivas diferentes más justas y empáticas para con los demás personas. Esta fenomenología lingüística de

Strawson nos es de utilidad para aprender a transformar los conflictos por medios pacíficos puesto que nos permite reconstruir lo que nos podríamos hacer unos seres humanos a otros desde tres perspectivas:

1. *La de cómo me siento por lo que me hacen a mí.* Parece que es la que más nos afecta dado que el sujeto que recibe la acción es uno mismo. Es una postura más egoísta ya que como vemos nos afecta a nosotros mismo y, por lo tanto, nos importa.
2. *La de cómo me siento por lo que yo hago a los/as demás.* Desde mi punto de vista parece que no atendamos tanto a esta perspectiva, debido a que el sujeto que recibe la acción no es uno mismo, sino que afecta a otras personas. El hecho de preocuparnos por los demás no se valora demasiado en la actual sociedad individualista y competitiva que se fija el triunfo de uno mismo en detrimento del de las demás personas, por lo que no aprendemos o no se nos enseña a considerar la otredad.
3. *La de cómo me siento por lo que una segunda persona hace a una tercera.* Desde mi interpretación tampoco prestamos atención a esta perspectiva que es la que más lejos nos toca, ya que no participamos ni como emisor, ni receptor de la acción. Cada vez somos más inmunes a las desgracias ajenas, pensamos que eso es solo cosa de buenas personas, altruistas, solidarias, abnegadas o santas. De aquí se desprende la importancia de recuperar en la Educación para la Paz que nos ocupa nuestra capacidad de indignación.

En este punto cabe mencionar que retomamos las propuestas de Freire (1969; 1970) en cuanto a la pedagogía de la indignación. Es importante recuperar la capacidad de indignación para poder concienciarnos y criticar constructivamente muchas situaciones

injustas y opresivas. Gracias a esta capacidad de indignación podemos empoderarnos y organizarnos para la acción con el fin de conseguir cambios positivos. Muestra de esta indignación son los movimientos actuales del 15M, del 15O, redes sociales y otras iniciativas que están surgiendo desde la sociedad civil para mostrar su repulsa ante diferentes tipos de violencia debido a las políticas actuales corruptas, injustas y opresivas.

Retomando las tres perspectivas de Strawson cabría mencionar que si fuera una persona totalmente egoísta solo me preocuparía por la primera de ellas, lo que me hacen a mí, lo que me afecta directamente. También, si fuera una persona totalmente altruista solo me preocuparía por las otras dos perspectivas, por lo que yo hago a los demás y por lo que las personas se hacen entre ellas. Sin embargo, como soy una persona «normal», mundana, que puedo ser individualista, egoísta, altruista, indignada, empática o solidaria, me deben interesar las tres perspectivas que nos propone Strawson analizando cómo me siento yo por lo que las personas me hacen, cómo se sienten los/as demás por lo que yo hago, digo o callo y la capacidad de indignación por lo que una segunda persona hace a una tercera. Cabe destacar, entonces, la importancia de capacitarnos para poder cambiar nuestras actitudes y percepciones adoptando una manera más solidaria y empática de comportarnos al adoptar estas tres perspectivas de análisis.

En definitiva, la propuesta de educarnos en estas tres perspectivas que propone Strawson sería un elemento fundamental en la Educación para la Paz, así como en la transformación pacífica de nuestros conflictos cotidianos. Concretamente, en la transformación de los conflictos muchas veces los educadores tienen que ayudar a un cambio en cómo las partes se perciben unas a otras. Es fundamental, pues, educarnos en la posibilidad de ponernos en lugar del otro, recuperar nuestra capacidad de indignación,

mediar para que otros la recuperen, así como recuperar la asertividad y ayudar a recuperarla por lo que se nos hace a nosotros mismos, y la responsabilidad por lo que nosotros podemos hacer (Martínez Guzmán, 2001: 200). En este sentido, en la Educación para la Paz desde el enfoque REM incluimos la posibilidad de transformar los conflictos interpersonales educando nuestras actitudes y percepciones.

3.1.1.6. La Comunicación para la Paz

En este apartado veremos la importancia de la comunicación en la Educación para la Paz desde el enfoque REM, destacando el concepto de *performatividad*⁶⁵ que explicaremos a continuación. Este enfoque se apoya en la competencia comunicativa de los seres humanos y en la capacidad de poder establecer discursos solidarios con los demás para juntos reconstruir nuestra convivencia en paz (Nos Aldás, 2007; 2010a; 2010b). En este sentido, Nos Aldás (2010a) plantea que *«la comunicación y la Educación para la Paz como dos ruedas que se complementan y que, a su vez, ejercen presión política para promover inercias que lleven hacia los cambios estructurales necesarios para la creación de culturas de paz»* (Nos Aldás, 2010a: 116). En este sentido, interpretamos la comunicación para la paz como una acción empoderada que conlleva procesos relacionales y de construcción de ciudadanía (Nos Aldás, 2010a: 118). Vendría a ser, según la interpretación de Nos Aldás (2010a: 123) *«una comunicación activadora y transformativa encaminada hacia el fortalecimiento de valores para una ciudadanía global responsable y comprometida»*.

⁶⁵ Vendría a significar que el lenguaje es un acto de habla, no solo emitimos sonidos mediante el lenguaje, sino que al hablar «hacemos». Se explica en la obra de Austin (1971) *How to do things with words* (cómo hacer cosas con palabras).

Así, las particularidades de esta comunicación para la *paz* se basan, a su vez, en el giro epistemológico propuesto por Martínez Guzmán (2005: 62-66), que vimos en el capítulo anterior, puesto que también parte de la actitud *performativa* o participante. Por ello, se denomina una comunicación *performativa* pues reclama responsabilidades, interpela, rinde cuentas y, propone alternativas pacíficas. En este sentido, la especie humana se considera capaz y competente para aprender a hacer las cosas de otras maneras más pacíficas a las generalmente establecidas, llamémoslas «normales». En la mayoría de ocasiones esta supuesta normalidad está cargada de elementos violentos que cabe superar a través de este enfoque de Educación para la Paz que nos ocupa. Así, esta comunicación para la paz es consciente de la *performatividad* de los discursos, pues los mismos presentan cosmovisiones del mundo desde interpretaciones valorativas, subjetivas y no neutras. Así, pues, todo comunica, y no solo ideas, contenidos, sino que propone, justifica, incluso, legitima formas de mirarnos, de acercarnos, de relacionarnos, de entendernos o no. Además, la *performatividad* de los discursos nos ha llevado también a considerar el carácter transversal de la comunicación para la paz. «*Decir es hacer, la comunicación, por tanto, dice y hace*» (Nos Aldás, 2010a: 123), por lo que esta comunicación para la paz a través de los distintos tipos de discursos requiere de la *performatividad*, de la acción comprometida y responsable.

En la evolución del estudio del lenguaje, algunas tendencias han llamado la atención sobre el hecho de que el lenguaje performa, «actúa». La comunicación es un acto en sí mismo. Pero además, cuando nos comunicamos, el modo en que escogemos plantear las ideas, el modo en que tratamos a nuestros interlocutores, el cómo nuestras intenciones se reflejan en nuestras decisiones comunicativas, establecen unas relaciones u otras entre nosotros y nosotras, que a su vez pueden resultar en unas acciones (reacciones) u otras. [...] al comunicarnos asumimos compromisos y generamos expectativas, establecemos un determinado vínculo entre los interlocutores (Nos Aldás, 2010a: 123).

En este sentido, todo discurso, toda forma de comunicación transmite y lleva implícito determinadas ideas y valores. Por ello, incluso cuando los mensajes no pretenden educar explícitamente, tienen la responsabilidad de evitar, al menos, *deseducar o maleducar* (Nos Aldás, 2010a: 119), por ejemplo, no utilizando formas, prejuicios o estereotipos generadores de distintos tipos de violencia. Por tanto, en este enfoque dialogamos con las propuestas de Galtung (1996) sobre violencia cultural y cultura de paz como herramientas para desvelar los efectos más sutiles de la comunicación y ser conscientes de las consecuencias y acciones que cada discurso conlleva (Nos Aldás, 2010a: 122).

En este marco, el enfoque REM de Educación para la Paz implica una redefinición del concepto de persona como ser humano con potencial capacidad de comunicación. Todo ser humano tiene una competencia comunicativa que le da derecho a ser considerado como interlocutor válido en toda práctica que le afecte. La racionalidad comunicativa alcanzará el compromiso de llegar a entenderse considerando todos los potenciales interlocutores. En esta comunicación de la que venimos hablando tenemos la posibilidad de conseguir las pretensiones universales de toda comunicación siguiendo a Habermas y Apel (Martínez Guzmán, 2001: 26):

1. Intelligibilidad, en el sentido de que todo aquel que dice algo pretende que los demás le entiendan.
2. Verdad en el sentido que todo aquel que dice algo pretende que lo que dice sea verdadero.
3. Sinceridad o Veracidad, cuando nos comunicamos para hacernos entender somos sinceros en aquello que decimos.

4. Corrección, que va desde la corrección gramatical a la moral. Esta característica nos hace considerar a las demás personas con un potencial de competencia comunicativa.

Nuestro objetivo último en la comunicación es que los oyentes comprendan el mensaje. Una de las bases para una buena relación educativa radica en la importancia de saber escuchar, dialogar y, poder entenderse con las demás personas «educar significa escuchar e intentar comprender» (Novara, 2003: 21). En este sentido, para que los actos de habla se emitan con éxito, se debe cumplir lo que Austin (1971) llamó «*efecto ilocucionario*» de comprensión o entendimiento por parte de los destinatarios del mensaje, de las intenciones del que habla (Martínez Guzmán, 2001: 137). En este sentido, Nos Aldás (2010a) completa esta asunción al referirse a los compromisos que la comunicación requiere en dos niveles diferentes; un primer nivel *ilocucionario* que vendría a ser el que se establece a través de nuestro discurso del emisor, es decir, cómo transmitimos nuestro mensaje dependiendo de cómo elegimos comunicarnos; y, otro *perlocucionario* que es el que cada receptor asume a raíz de dicha comunicación (Nos Aldás, 2010b: 123). Así, en función de la selección de las formas comunicativas, cada interlocutor asumirá compromisos diferentes dependiendo de la interpretación que realice (Nos Aldás, 2010b:124). Esta interpretación por parte del receptor es lo que las teorías de la *performatividad* llamarían las consecuencias «perlocucionarias» de los discursos, es decir, cada mensaje no sólo realiza una propuesta de solidaridad determinada, sino que refleja la solidaridad del emisor y de su propia comunicación (Nos Aldás, 2007).

En este contexto de la comunicación para la paz cabe destacar, asimismo, de la mano de Martínez Guzmán (2001; 2005; 2009) un nuevo concepto en la Educación para la Paz, *la solidaridad comunicativa o pragmática* (Martínez Guzmán, 2001: 199-200), basándose en los estudios de la Teoría de Actos de Habla de Austin (1971). Este concepto se refiere al fenómeno de la solidaridad que aparece en nuestra experiencia cuando nos comunicamos, nos llamamos y, en general, nos hacemos los unos a los otros. Así, las personas cuando nos hablamos y hacemos que sea posible la comprensión de lo que decimos, mostramos un vínculo con los demás, una unión o conexión, es decir, una solidaridad que nos liga como seres humanos y que permite que la comunicación sea posible «a esta sólida ligazón entre las personas que se comunican la llamamos solidaridad comunicativa pragmática» (Martínez Guzmán, 2001: 199). Por tanto, la solidaridad se muestra como originaria a las relaciones humanas cuando hay comunicación, por tanto, la entendemos como intrínseca a las relaciones humanas.

De aquí que, retomando a Nos Aldás (2010b) hacemos constar que el análisis de la situación desde las ideas de la Filosofía para la Paz nos conduce a otro importante concepto, el de «sinceridad comunicativa». Vendría a ser como una manera de abordar la comunicación solidaria en los discursos con objetivos educativos o transformativos, que son los que nos interesan en esta investigación (aunque la autora lo enfoque más hacia discursos publicitarios o del tercer sector). Así pues, al pensar en un estilo de comunicación solidario recordamos lo que Martínez Guzmán define como «*solidaridad comunicativa*» (2001: 199-200) concepto que elabora, como acabamos de mencionar, a partir de las propuestas de Austin. A raíz de la afirmación de Austin cuando dice «*My word is my bond*», mi palabra es mi nexo o lazo de unión con otros y otras, Martínez Guzmán desarrolla la idea de «*solid bonds*», fuertes vínculos, vínculos solidarios, como

aquellos que dan sentido a la comunicación entre interlocutores. «Este compromiso se encuentra en la base de toda relación humana de comunicación y es la que permite alcanzar la comprensión a través de nuestra responsabilidad y esfuerzo en hacernos entender y, asimismo, entender lo que nos dicen» (Nos Aldás, 2010b: 137). En este contexto, podríamos afirmar que la violencia comienza, pues, con la ruptura de esa solidaridad comunicativa, con la falsedad y la insinceridad de quien habla que no asume la responsabilidad de lo que hace y dice, que no responde por lo que hace y dice. Consecuentemente, la violencia sería entendida también como la desatención de quien escucha, la falta de cuidado frente al que habla, desoír lo que se dice, romper la relación establecida que promueve la comunicación (Martínez Guzmán, 2001).

En definitiva, la violencia comienza cuando evitamos la actitud *performativa* o comunicativa que nos responsabiliza y compromete para hacer las cosas de otras maneras más justas y pacíficas. De esta forma, siguiendo las ideas de Cultura de paz y Violencia cultural de Galtung proponemos desde el enfoque REM una comunicación para la paz que deconstruya los tipos de violencia que se reproducen, asimismo, al comunicarnos o callarnos «*se busca deslegitimar la violencia y la injusticia, a veces ya inherentes [...] en la comunicación, para tratar de abrir espacios y dar una visibilidad similar a otros discursos con propuestas más justas y pacíficas*» (Nos Aldás, 2010b: 132).

3.1.1.6.1. La interpelación mutua: Pedirnos cuentas por lo que hacemos, decimos y callamos

En el marco del enfoque REM de Educación para la Paz se requiere la interpelación mutua entre los seres humanos desde la concepción de la acción comunicativa, ya que

mediante esta acción comunicativa propia de los seres humanos podemos llegar a acuerdos (Habermas, 1989). Esta interpelación mutua además de requerida en la comunicación para la paz, puede ayudarnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación para la Paz.

Así, desde nuestra potencial capacidad de comunicación que nos caracteriza como humanos debemos abandonar la perspectiva de observador neutral y sustituirlo por la perspectiva del participante. Cuando enseñamos no estamos observando un proceso de cómo los otros aprenden, sino participando en un proceso de comunicación que nos implica a todos, y del que siempre podemos pedirnos cuentas si lo que decimos o hacemos o incluso, callamos, no es aceptado por los demás. Estas ideas se vuelven a sustentar desde el Giro Epistemológico que retomo como base del enfoque REM de Educación para la Paz. En este contexto, proponemos entender el aula como «una comunidad de comunicación», donde todos y todas los y las participantes son considerados/as interlocutores válidos; así «consideramos el aula como una comunidad de investigación o comunicación en el sentido de la ética comunicativa» (Martínez Guzmán, 2005: 67). Todos, tanto profesores como estudiantes, somos copartícipes del proceso de aprendizaje y todos nos reconocemos recíprocamente, rompemos la relación experto-aprendiz. Entendemos, pues, el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva del participante donde todos aprendemos del proceso. Así, pues, desde el enfoque REM defendemos la competencia comunicativa de las personas y la necesidad de desarrollar la competencia imaginativa para poder interactuar entre nosotros de maneras pacíficas (Martínez Guzmán, 2001; 2005; 2009). En este marco, reiteramos la necesidad de la interpelación mutua, pedirnos cuentas los unos a los otros tanto por lo que decimos, hacemos, como por lo que callamos.

Los seres humanos, como vimos en el apartado de la importancia del reconocimiento, y en el marco del enfoque REM de Educación para la Paz, nos reconocemos interlocutores válidos, capaces de comunicarnos, de expresarnos de acuerdo a nuestros sistemas de creencias, culturas y formas de vida, de interpelarnos. Nos reconocemos, por tanto, con competencia comunicativa y, podríamos decir competencia moral. Reconocemos que somos capaces de reconstruir colectivamente lo que deberíamos hacernos, decirnos o callarnos a partir del reconocimiento de todos los seres humanos. A través de este reconocimiento podemos pedirnos cuentas los unos a los otros tanto de lo que nos decimos, hacemos o incluso callamos. Así, este reconocimiento mutuo como interlocutores válidos en una comunidad de comunicación recupera la definición y sentido de «persona»: cada ser humano es reconocido como es, con la posibilidad, el poder, de «decir la suya», de «hacerse oír», incluso si se quiere, el poder de callar, el respeto al silencio, el silencio como comunicación (Martínez Guzmán, 2001; 2009). De esta forma, mediante la interpelación mutua y la rendición de cuentas por lo que nos hacemos, decimos o callamos podemos reconstruir conjuntamente el horizonte normativo de lo que sería hacer las paces.

De ahí que, Nos Aldás (2010b) destaque la importancia de la propuesta de la filosofía para hacer las paces de Martínez Guzmán en el marco de la comunicación para la paz. Por un lado, porque de él se retoma la importancia de trabajar con un paradigma intersubjetivo de la comunicación, de la incorporación a cualquier proceso de análisis o de comunicación del diálogo e interpelación entre diferentes perspectivas y disciplinas. Asimismo, se requiere mediante la interpelación mutua la búsqueda de esos puntos de encuentro, de intersección, de complementariedad, o de responsabilidad compartida, entre la manera en que cada persona percibe la realidad y cómo queremos organizar

conjunta y pacíficamente este mundo que compartimos, lleno de espacios cotidianos en los que nos interrelacionamos e interactuamos (Nos Aldás, 2010b: 133). Vemos que este énfasis en la intersubjetividad desemboca a su vez en la importancia de la interdisciplinariedad e interculturalidad, en la inclusión y reconocimiento de distintas voces y perspectivas en el proceso comunicativo para la paz (Nos Aldás, 2010b: 135) *«intersubjetividad se combina con perder el miedo a la vulnerabilidad, con una confianza en la eficacia social de discursos abiertos, inacabados, que esperan la participación del otro»* (Nos Aldás, 2010b: 134).

3.1.1.6.2. La educación de la asertividad

En el marco de la comunicación para la paz cabe destacar, asimismo, la importancia de la educación de la asertividad (Marina, 2007; L'Albate, 2001). La asertividad es una palabra de reciente incorporación en nuestro léxico, sin embargo, encierra muchas aptitudes para las habilidades sociales que merece recuperar en la propuesta REM de Educación para la Paz que nos ocupa.

Sirviéndome de Marina (2007) definimos la asertividad como la capacidad de afirmación frente a las demás personas, en especial en aquellas ocasiones en que se violan o amenazan los propios derechos. En este sentido, tener asertividad significaría saber defender nuestros derechos individuales o colectivos por medios pacíficos, expresar nuestro parecer y decir no cuando sea necesario.

En definitiva, la asertividad nos permitirá ser autónomos y seguros de nosotros mismos (Marina, 2007: 55). Así, la asertividad supone un proceso de tres etapas, en primer lugar, el individuo debe saber cuáles son sus derechos, ser consciente de ello y comprenderlos; en segundo lugar, el individuo tiene que ser capaz de entender cuándo y cómo se han violado sus derechos. Finalmente, una vez la persona comprende cuáles

son sus derechos y las posibles amenazas de los mismos, se requiere aprender a comunicar pacíficamente a los demás sus opiniones y sentimientos ante esa vulneración (55).

Por su parte, la perspectiva de L'Albate (2001) sobre la importancia de educar en la asertividad a las jóvenes generaciones la interpreto como una forma de fomentar el pensamiento crítico, el propio sistema de creencias del individuo y la emancipación personal. En muchos momentos, situaciones y etapas del crecimiento vemos que los niños, los jóvenes se sienten solos, incomprendidos, no entienden incluso a sus padres, ni a veces, a sus propios compañeros y amigos. Así, su principal sensación es la alienación, el sentido de impotencia, de incapacidad para cambiar su ambiente que sienten no está hecho a su medida, sino que es intrínsecamente individualista en donde cada uno piensa en sí mismo y no en los intereses comunes (L'Albate, 2001: 22). En este sentido, los jóvenes van adoptando muestras de aislamiento, individualismo y alienación que se correlacionan y refuerzan uno al otro. Muchos de los jóvenes sienten que esta alienación no es una elección propia de ellos mismos sino que es impuesta por la sociedad externa y por la cultura egoísta e individualista y buscan cómo salir fuera de ella. Ante esta impotencia surge claramente en estos jóvenes un escaso nivel de asertividad que muestran en su cotidianidad y cuyo comportamiento pasa de la violencia a la pasividad, sin pararse a encontrar un comportamiento intermedio, más equilibrado, pacífico y justo que se adquiriría a través de la educación de la asertividad. Esta ausencia de asertividad y de incapacidad de confrontar y buscar soluciones que pudieran ser aceptables para ellos y para los que están frente a ellos, puede provocar en los jóvenes la búsqueda de la bravura, «la personalidad Batman», que les hace sentirse vivos y activos porque requiere un cierto coraje, porque les hace enfrentarse al riesgo y

van en contra de todo el mundo (L'Albate, 2001: 23). Algunas investigaciones en este sentido revelan claramente que la asertividad no es connatural a la especie humana, pero puede ser desarrollada e incentivada a través de una forma educativa adecuada. Asimismo esta educación en la asertividad será un instrumento más para la transformación pacífica y dialógica de los conflictos (L'Albate, 2001: 23).

En este contexto, la educación requiere una revisión y actualización tanto en su forma como en sus contenidos, ya que con el aprendizaje cognoscitivo y memorístico actual no se puede realmente educar a las nuevas generaciones para adquirir las habilidades y competencias necesarias para forjar un futuro mejor. Así, pues, se hace necesario incluir también los aspectos emocionales y conductuales. Es decir, se propone una educación que desarrolle todas sus capacidades y potencialidades, una educación socio-afectiva, una educación del carácter que desarrolle su autoestima, su capacidad de ser y de relacionarse con los otros para poder dar respuestas y comportamientos muchos más válidos y pacíficos (L'Albate, 2001: 24). Así, se destaca la comprensión de los propios errores como oportunidades de aprendizaje, podemos recordar el mensaje del típico refrán «de los errores se aprende».

Correggere quotidianamente i propri errori. Sforzarsi di non ripetere oggi gli errori di ieri, e di non rifari domani gli sbagli di oggi. Cercare di capire a fondo i concetti che sono alla base delle idee, e ricordarsi che un ideale che non è messo in pratica è perduto. Aiutare gli altri quando ne hanno bisogno, offrendo il massimo di cui si è capaci, non dimenticando mai quanto aiuto abbiamo ricevuto a nostra volta... Non mirare solo al proprio vantaggio, e ricordare che il mondo non è fatto per il nostro piacere, piuttosto noi siamo stati creati per il suo servizio... Non invidiare nessuno, e non spingere altri in basso nel tentativo di innalzarsi. Non avere mai troppa considerazione di sé: questa è la vera grandezza (L'Albate, 2001: 24).

Con una educación sentimental y asertiva podremos permitir a las nuevas generaciones liberarse de la alienación, adquirir responsabilidad, emancipación y buscar la promoción de un mundo más comunicativo y menos violento (L'Albate, 2001: 24). Por lo tanto, recuperamos la educación en la asertividad en nuestro enfoque REM de Educación para la Paz.

3.1.1.7. El Cuidado como valor humano

El cuidado es otro de los valores primordiales que debería incluir toda Educación para la Paz. El cuidado es un acto desinteresado de respeto, reconocimiento y amor por las demás personas, seres vivos y naturaleza en general, componentes del planeta con los que convivimos diariamente. La importancia, pues, de aprender del cuidado, los sentimientos, compromisos y tareas que conlleva para poder integrarlo en nuestras experiencias personales y cotidianidad lo abordamos en este apartado desde dos perspectivas. Una desde la propuesta de la ética del cuidado como una coeducación sentimental basándome en las investigaciones de Comins Mingol (2009; 2010), y otra desde la propuesta del *maternaje* como una estrategia coeducativa pacífica de la mano de Magallón Portalés (2001). Ambas propuestas tienen su base en pedagogías que se nutren del feminismo y lo recuperan como la base de un nuevo humanismo. Asimismo, estas iniciativas coinciden en considerar el cuidado como un valor humano a aprender por todas las personas y no solo como una característica propia del género femenino.

A continuación revisaremos brevemente ambas propuestas por la importancia que, desde mi punto de vista, adquieren en la recuperación de valores positivos, tales como el cuidado, la equidad, la justicia, el reconocimiento, la empatía, los buenos sentimientos y

emociones, la responsabilidad, el compromiso, la libertad y el amor que toma en consideración el enfoque REM de Educación para la Paz.

3.1.1.7.1. La ética del cuidado: una coeducación sentimental

La ética del cuidado es otra propuesta de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la mano de Comins Mingol (2009; 2010) que incluimos en la Educación para la Paz desde el enfoque REM. La ética del cuidado podríamos considerarla como una ética aplicada porque está ligada al mundo, es comprometida y transformadora (Comins Mingol, 2009: 199). Parte de la concepción de la vulnerabilidad de los seres humanos como seres diversos que necesitan atención, cuidado, respeto y reconocimiento a su especificidad. Así, pues, supera los límites de la propia experiencia, del carácter egocéntrico, del pensamiento individualista para tener en cuenta las necesidades de los demás y de la propia naturaleza. En este sentido, la Educación para la Paz desde el enfoque REM reconoce la vulnerabilidad del ser humano, su fragilidad y necesidad de cuidado y convivencia pacífica con los otros. Supera, de este modo, la supremacía de la cultura occidental de creernos superiores al resto, de querer sentirnos como dioses, de la arrogancia de esta seguridad basada en las culturas de guerra (Martínez Guzmán, 2005: 81). Por ello, se destaca un enfoque de Educación para la Paz que incluye el cuidado como valor humano y parte fundamental de las culturas de paz (Comins Mingol, 2009; 2010).

En el marco de la ética del cuidado se plantea una renovación de la conceptualización de la Educación para la Paz incluyendo la revisión de la construcción de los roles de género que se reproducen en el ámbito educativo a todos sus niveles.

Así, se defiende que desde la infancia los seres humanos deberíamos educarnos y aprender a cuidar, compartir y relacionarnos de manera positiva entre nosotros y con la Naturaleza. Sin embargo, parece que este aprendizaje se centre más en las mujeres y no en los hombres dando respuesta a los roles de género que por socialización se han inculcado y reproducido desde las sociedades patriarcales a largo del devenir histórico. En este sentido, a las niñas desde pequeñas se las educa para el cuidado, la obediencia, el servilismo, la compasión a través de la socialización e incluso del juego. Son ejemplos cotidianos en la mayoría de culturas que las niñas jueguen a cuidar a sus muñecas como si fuesen sus bebés, a realizar tareas de enfermeras cuidando de sus muñecos enfermos, a hacer labores del hogar como cocinar, limpiar, regar las plantas. En definitiva, se las educa para aprender las tareas propias de los distintos ámbitos del cuidado (los bebés, los enfermos, la casa, la naturaleza).

Mientras tanto, en la mayoría de sociedades a los niños ya desde pequeños se les educa y socializa para ser agresivamente competitivos, a través de juguetes bélicos y pruebas de superación física, entre otros. Son ejemplos cotidianos que los niños jueguen con armas, automóviles y balones fomentando la competición de unos con otros. Vemos, pues, que la masculinidad de la violencia es fruto de las formas de socialización y roles de género. Esta temprana exposición de los niños a la violencia tiene graves consecuencias pues hace que piensen en ella como algo natural, cotidiano y legítimo (Comins Mingol, 2009: 201).

Por lo tanto, se hace necesario actualizar la Educación para la Paz para que no reproduzca los roles de género y patrones violentos, sino que recupere la ética del cuidado como un valor humano que se debe aprender por todos los seres humanos desde

temprana edad, y no considerarlo solamente como un valor o característica propia del género femenino (Comins Mingol, 2009; 2010). Esta educación que se preocupa por transmitir la equidad en los roles de género se le denomina, en la mayoría de la literatura actual, coeducación. En este sentido, de acuerdo a Comins Mingol (2009: 201-202) podemos definir la educación en la ética del cuidado como una coeducación sentimental.

Por un lado, se le define como sentimental porque incluye no solo los aspectos técnicos y cognitivos que se han transmitido tradicionalmente en el sistema educativo sino también los aspectos más emocionales o morales. Sin embargo, en la actualidad estudios más recientes (Goleman, 1996; Marina, 2007; 2009; 2010) coinciden en la importancia de la educación afectivo-sentimental tanto para la vida privada como pública, así como para el correcto desarrollo evolutivo de las personas, somos razón y corazón y la educación ha de encargarse de atender a ambas facetas de nuestra personalidad. Vemos que en la vida real lo cognitivo y afectivo se relacionan íntimamente, pero desde el ámbito educativo se les plantea como dicotómico y diferenciado (Comins Mingol, 2009: 203). Un aprendizaje meramente conceptual no implica concienciación y compromiso (204), características imprescindibles para hacer las paces desde nuestras experiencias cotidianas que sí se adquirirían con una educación de carácter más afectivo y sentimental que en la mayoría de veces, se olvida en la pedagogía (205). Por tanto, desde el enfoque REM de Educación para la Paz se reivindica la importancia de la educación afectiva, además de la cognitiva.

Por otro lado, se la define como coeducativa porque trata de educar en el cuidado tanto a hombres como mujeres por igual. El cuidado, las tareas, sentimientos, compromisos y

responsabilidades que lo envuelven deben de trascender y superar el rol femenino a los que está vinculado para ser compartido por igual por ambos sexos como un valor humano y no de género (Comins Mingol, 2009: 202). Así, pues, *«la coeducación es muy importante para la creación de una cultura más pacífica y menos violenta»* (Comins Mingol, 2009: 208), ya que genera roles de género más justos e igualitarios. Asimismo, la coeducación destaca la importancia de educar para la igualdad de oportunidades tanto a hombres como a mujeres para que no se reproduzcan los roles de género sexistas que tanto han agraviado y siguen dañando el bienestar individual y social de la humanidad (Comins Mingol, 2009: 209).

En este marco y continuando con la investigación de Comins Mingol (2009; 2010), cabría comentar que la coeducación es una propuesta reciente de renovación pedagógica para seguir avanzando en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Esta nueva propuesta educativa se plantea como objetivo la eliminación de los roles y jerarquía de géneros (Comins Mingol, 2009: 209). Si repasamos un breve recorrido histórico de las bases del sistema educativo actual vemos que parte de una educación segregada en sus orígenes que se remontan a la Europa del S. XVIII. En esta escuela segregada se educaba de forma muy distinta a hombres y mujeres respondiendo a los específicos y diferentes roles que debían desempeñar hombres y mujeres. Así, *«las niñas y los niños aprendían en la escuela lo que su sociedad tenía tipificado como cultura propia de hombres y mujeres»* (209). Esto se hacía explícito y se respaldaba y apoyaba por las instituciones y opinión pública. Bajo esta educación segregada, los niños aprendían los conocimientos y habilidades para desenvolverse en la esfera pública y las niñas lo correspondiente a la esfera privada. Además, se impedía o dificultaba el acceso de las mujeres a niveles educativos medios o superiores ya que su función

principal era la de esposas y madres, incluso algunas que llegaban a alcanzar alguna titulación no ejercían su profesión por ocuparse de la familia y las tareas del hogar (Comins Mingol, 2009: 210). Estas ideas incluso fueron apoyadas por pedagogos de prestigio internacional como Rousseau, tal como comentamos someramente en el primer capítulo de esta Tesis.

Seguidamente, a finales del S.XIX comienzan a darse a conocer algunas nuevas propuestas educativas que defienden una educación más completa y similar entre ambos sexos, así aparecen las primeras reivindicaciones de la escuela mixta (Comins Mingol, 2009: 211), no obstante, fueron pocas las experiencias de la escuela mixta llevadas realmente a la práctica. Sin embargo, llega el franquismo, y se prohíbe de nuevo la escuela mixta volviendo a la segregación de la educación por sexos. Así, tras el período dictatorial y el comienzo de la democracia se reivindica a través de la Ley General de Educación (LGE) la misma educación para niños y niñas⁶⁶. Se cree entonces que ya se había alcanzado la igualdad educativa y las mismas oportunidades para hombres y mujeres, sin embargo, tras más de treinta años de la implantación de la escuela mixta todavía se puede observar que la enseñanza responde a una concepción androcéntrica de la sociedad y se siguen reproduciendo los roles de género, aunque de forma más sutil y enmascarada. De esta forma, sigue produciéndose sexismo en la escuela mixta, incluso más peligroso que en la escuela segregada, ya que al adoptar formas más ocultas y menos explícitas se hace complicado de detectar y, por ende, eliminar *«tras la igualdad formal se esconden otras formas de discriminación»* (Comins Mingol, 2009: 212).

⁶⁶ Aunque la LGE se proclamó en 1970 no fue hasta 1984 cuando se prohíbe de forma expresa la escuela segregada

La escuela mixta integró a las mujeres, pero no sus saberes y experiencias para que se aprendieran conjuntamente con las de los hombres, sino que se planteó, en cambio, la herencia tradicional masculina como único saber institucionalizado «en el sistema educativo se produce una minusvaloración de los elementos culturales habitualmente considerados femeninos» (Comins Mingol, 2009: 220). No obstante, a pesar de que en la actualidad el modelo educativo aún es básicamente masculino, merece digno de valorar que la escuela mixta sí que ha producido grandes cambios y ventajas en la educación de las mujeres permitiéndoles así la posibilidad de llegar a adquirir las más altas titulaciones y con ello el acceso a la vida pública y laboral.

Antes estas desigualdades, que todavía existen por razón de sexo, se proponen no hace muchos años las primeras experiencias coeducativas. Sin embargo, estas propuestas coeducativas han encontrado resistencias al subvertir muchos de los valores arraigados en la sociedad en cuanto a la diferenciación de los roles de género que tanto han sido inculcado en nuestras sociedades tradicionalmente. Esta reproducción no solo se da en el sistema escolar, sino en toda la sociedad entera, incluyendo la gran responsabilidad que tiene la familia en la coeducación durante los primeros años de vida (Comins Mingol, 2009: 213). Así, pues, el sistema escolar no puede por sí solo acabar con la problemática de la discriminación por razones de sexo y la división de roles de género, pero si tiene una importante labor a realizar en este contexto. En este sentido, se incluye el cuidado como partícipe en este proyecto educativo si queremos que contribuya a la construcción de una cultura de paz. Cuidado entendido como un valor en sí mismo que pueden adoptar todos los seres humanos, no solo las mujeres (Comins Mingol, 2009: 222). La coeducación en el valor, el compromiso y las tareas del cuidar es de suma importancia, pues, para el aprendizaje de la paz. Además, el cuidado tiene un valor

añadido en la prevención de la violencia de género, pues aprender a cuidar de los demás, no como una obligación sino como una responsabilidad mejorará las relaciones entre ambos sexos (Comins Mingol, 2009: 223).

Por tanto, desde el enfoque REM de Educación para la Paz se propone la coeducación sentimental y el cuidado como estrategia para paliar la discriminación de los roles de género, así como la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Esta propuesta coeducativa supone *«una educación para la libertad personal, para la justicia en las relaciones interpersonales y sobre todo para el bienestar y la paz»* (Comins Mingol, 2009: 223).

3.1.1.7.2. El cuidado a través de la práctica y pensamiento maternal

Asimismo, existen otras investigaciones complementarias a esta ética del cuidado que parten de los estudios de género incorporando las aportaciones del pensamiento y la práctica maternal a la Educación y Cultura de paz. En estas reflexiones me sirvo de Magallón (2001) quien relaciona el pensamiento maternal, la maternidad o el *maternaje* (termino adoptado de colegas latinoamericanas) con la cultura de paz, con la intención de que supere la característica propia del género femenino y pueda trasladar esta admirable y pacífica labor de cuidado al resto de la sociedad. Es decir, el objetivo es que las características pacíficas que encierran la práctica y el pensamiento maternal puedan trascender el género (Magallón, 2001: 132) y convertirse en un valor humano a compartir por todos los seres humanos. En este sentido, Magallón (2001) basa gran parte de esta investigación en la autora Sara Ruddick quien identifica el trabajo maternal con competencias cognitivas, actitudes, virtudes y creencias que conforman un tipo de razón basada en la responsabilidad y el amor, características que nos interesan en gran medida en la Educación para la Paz desde el enfoque REM que nos ocupa.

Asimismo, se destaca que la práctica maternal exige valentía, resistencia cotidiana, persistencia, voluntad, compromiso, inteligencia, y, en definitiva, mucha energía; características bien distintas a ciertas imágenes bucólicas, blandas y sentimentales con las que se identifica comúnmente a la práctica maternal. Esta comparación se puede equiparar también al trabajo de Educar para la Paz, el cual se basa en gran medida en la responsabilidad y el amor, pero se necesita voluntad activa, esfuerzo, tesón y compromiso para llevarlo a la práctica diaria, clave también en el enfoque REM de Educación para la Paz que proponemos «hacer las paces desde nuestras experiencias personales y cotidianidad». En este sentido, la práctica maternal tiene tres funciones importantes: 1) el trabajo del amor que preserva, atento a mantener esa vida que está cuidando; 2) el trabajo de nutrir para el crecimiento de esa vida y 3) el trabajo de entrenar para la vida social e incorporación al grupo. La maternidad, pues preserva, nutre, alimenta, hace crecer, entrena para la vida y socializa, entre otros.

No obstante, Magallón (2001) afirma que hay que destacar la vulnerabilidad y dependencia de los seres humanos desde su nacimiento y su respuesta con el cuidado, porque el grueso de la tradición filosófica occidental ha pasado por alto este hecho y ha concebido al ser humano como ser autónomo que piensa. En consecuencia, la gran labor de las madres en la preservación y el crecimiento de la vida desde sus inicios, en la etapa de vulnerabilidad y dependencia máxima, se ha destacado por su invisibilidad y devaluación. Para Ruddick *«estar comprometido con las demandas de preservación no requiere ni entusiasmo ni amor; significa sencillamente ver la vulnerabilidad y responder a ella con el cuidado en vez de con el abuso, la indiferencia o la huida»* (Magallón, 2001: 133). Vemos, así, también, que la maternidad implica responsabilidad y voluntad. En este sentido, siguiendo a Magallón y basándonos en Ruddick en el pensamiento maternal el sentimiento y la razón están unidos, sentir, pensar y actuar van

de la mano (Magallón, 2001: 134), es un compromiso que ha de ejercerse en todo momento. Además, el trabajo maternal esta guiado por la no violencia. Quienes se dedican a la tarea de la maternidad tiene que enfrentarse a la transformación pacífica de conflictos cotidianamente. Conflictos con sus hijos, con el entorno, con los adultos, con los amigos y enemigos de su hijo y conflictos, también, ante sus propios intereses. Se ha de estar, constantemente, en la necesidad de responder ante esos pequeños conflictos que envuelven el desarrollo de la infancia. Qué hacer si el hermano mayor pega al pequeño, cómo actuar ante el llanto de los primeros días de colegio o ante cualquier capricho que no le conviene, o si intervenir en la riñas entre iguales, etc. En general, sucede que ha de mantener una referencia, una tensión y, a la vez, dar ciertas dosis de libertad para que se dé el crecimiento y aprendizaje necesarios. Así:

Quienes ejercen el cuidado no pueden ser quienes lo resuelvan todo, pues entonces lo que genera es pasividad, sino que tiene que arbitrar e imponer, guiar y proponer, facilitar y mediar para que el día de mañana las nuevas generaciones lleguen a preferir la justicia a los placeres temporales de la tiranía y la explotación (Magallón, 2001: 135).

No queremos decir con ello que quien se dedica a las tareas de la maternidad sea totalmente una persona pacífica y que actúe siempre de manera justa y no violenta, pero creemos pensar que lo intentan y, al menos estos supuestos, son el referente para la regulación de su práctica cotidiana. Y si utilizan castigos o dureza en sus comportamientos lo hacen pensando que es por el bien futuro de los hijos, generalmente, no utilizarían estos métodos si pensarán que podrían provocar daño. En sus estrategias sí que podrían usar la persuasión, la conciliación, el sufrimiento, la negociación, la autoridad, o el ridículo incluso el poder o la manipulación psicológica, pero, a grandes rasgos, no tienen intención de poner en peligro la vida de los hijos o de

la gente a la que cuidan. Aunque podrían cuestionarse los métodos utilizados para educar es admirable, sin embargo, el hecho de encontrar madres que llevan a la práctica una educación no violenta aún en las condiciones más favorables de pobreza, agresión y provocación (Magallón, 2001: 136). En este sentido, desde la defensa del *maternaje* no se está diciendo que las madres son mejores, más maravillosas, más sensibles, más buenas, pero lo que nos interesa destacar son sus virtudes, valores, abnegación y esfuerzo que implica el cuidado relegado a ellas. Así, «*lo que comparten no son las características virtuosas sino una identificación y un discurso acerca de la fuerzas requeridas por sus compromisos en marcha, para proteger, nutrir y entrenar*» (Magallón, 2001: 137). Lo que se afirma aquí es que frente a las formas de pensamiento dominantes que se revelan abstractas y destructivas, el pensamiento maternal proporciona una perspectiva crítica que ilumina la destructividad de la guerra y los requerimientos de la paz.

Sin embargo, a pesar del gran valor que conlleva la maternidad, las políticas económicas y sociales, no obstante, restringen el *maternaje* a las mujeres, pero tendría que trascenderse a todos los seres humanos. Por tanto, no bastan los esfuerzos individuales o aislados, sino debe haber todo un acuerdo y compromiso político-social, educativo y cultural a todos los niveles. Reivindicar una «*identidad maternal*» buscar su expansión en nombre de una cultura de paz (Magallón, 2001: 138). Se necesita, por tanto, un apoyo verdadero de toda la sociedad, reorganización de los espacios, de las ciudades y del ritmo de la sociedad para que tuviera en cuenta que la infancia existe y que es preciso que todos dediquemos parte de nuestra vida a su cuidado queremos contribuir a la creación de culturas de paz. Así, destacamos la labor de cuidado a través del pensamiento y la práctica del *maternaje*, cuidado que deberíamos aprender todos los

seres humanos desde pequeños a través de la educación formal, no formal e informal. Esta propuesta coeducativa se incluye, por tanto, en el enfoque REM de Educación para la Paz que nos ocupa.

3.1.1.8. La Transformación Pacífica de Conflictos

En este apartado revisaremos, sirviéndome mayoritariamente de la investigación de París Albert (2009; 2010), la metodología de transformación de conflictos como la más idónea en el marco del enfoque REM de Educación para la Paz, tal como ya señalamos en el capítulo anterior al revisar las tres formas de abordar los conflictos: resolución, gestión y transformación (París Albert, 2009: 42-43). Rescatamos, pues, que será la transformación la metodología adoptada en las investigaciones de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz debido a que incluye aspectos clave como el reconocimiento, el empoderamiento y la cooperación, presupuestos de una cultura de paz (París Albert, 2009: 43; Comins Mingol, París Albert y Martínez, 2011a; 2011b). Cabe resaltar en primera instancia que esta metodología de transformación recoge dos asunciones principales: 1) El conflicto puede ser negativo o positivo de acuerdo a los medios que utilicemos para abordarlos destacando, por tanto, la capacidad imaginativa y creativa para la búsqueda de medios pacíficos; y 2) Se requiere educarnos en actitudes y sentimientos positivos para posibilitar esta transformación (París Albert, 2009: 28). En este apartado ampliaremos y profundizaremos ambas ideas como núcleo de la mencionada metodología de la transformación.

Aunque hemos comentado a lo largo de esta investigación el carácter indefinido de los conflictos ya que dependen de los medios utilizados para abordarlos, nos interesa

destacar en el marco de la metodología de la transformación su noción positiva, pues de esta forma nos permite hablar desde algunas interpretaciones (Bush y Folger, 1996; Lederach, 1996) de oportunidades de aprendizaje, objetivo que veníamos comentando a lo largo del segundo capítulo cuando revisamos la conceptualización del conflicto. Así, estas situaciones de aprendizaje conllevarán cambios favorables a la superación de las tensiones entre las partes enfrentadas, y a la creación de nuevos retos encaminados hacia el mantenimiento de relaciones positivas en el futuro (París Albert, 2009: 31). En este sentido, en el marco de la metodología de la transformación cabe destacar el dinamismo de las situaciones conflictivas, es decir, los conflictos no son acontecimientos estáticos, sino que tratándose de elementos de carácter activo progresan por diferentes etapas en las que se evoluciona en la disminución de la violencia y en la restructuración positiva de las relaciones. Vemos con ello, entonces, que las situaciones conflictivas no son solo un proceso, como ya analizamos en el capítulo anterior, sino también una progresión. Así con relación al desarrollo de un conflicto, desde algunas investigaciones, se plantean las siguientes fases desde su aparición hasta su transformación (París Albert, 2009: 32): 1) La formación del conflicto, 2) la escalada del conflicto, 3) la resistencia al conflicto, 4) la mejora del conflicto y 5) la transformación del conflicto. Cabe destacar que este proceso conlleva tiempo, esfuerzo y dedicación de las partes enfrentadas, compromiso con las acciones no violentas y sufrimiento al producir cambios personales físicos, afectivos y emocionales (Lederach, 1996; 2007; 2010).

La conclusión a la que llegamos en el tema de la metodología de transformación pacífica de conflictos que nos ocupa es que tiene como fin la superación del conflicto mediante la reconciliación de las partes enfrentadas y la reconstrucción positiva de las relaciones humanas (París Albert, 2009). En definitiva,

Transformar un conflicto por medios pacíficos supone la reconstrucción de energías positivas; crear una atmosfera optima para el diálogo y la comunicación; describir su naturaleza, comprender las razones por las que las otras personas tienen esa actitud; analizar las causas, las necesidades y qué intereses no son satisfechos; buscar acuerdos siguiendo criterios de igualdad; pensar otras formas alternativas favorables a la satisfacción de las necesidades; y planificar actos que conlleven a la consecución de los fines comunes (Kottler, 1994: 8, en París Albert, 2009: 44-45).

Cabe destacar en este punto la importancia de la reconstrucción en la mencionada transformación pacífica de conflictos entendida como la recuperación de las capacidades, habilidades y poderes para abordar los conflictos por medios pacíficos, sin usar, obviamente, la violencia (París Albert, 2009: 45). Así, reconstrucción enfatiza el hecho de que poseemos esas competencias para hacer las paces como característica humana (Martínez Guzmán, 2001; 2005; 2009; 2010). En este marco, coincide, asimismo, la propuesta elicitive o reconstructiva (*elicitive*) de Lederach (1984; 1985; 1996) quien la relaciona con los descubrimientos de las propias capacidades para hacer las cosas de manera positiva; de ahí que se haya acuñado internacionalmente los métodos elicitivos de transformación pacífica de conflictos (Lederach, 1985; 1996; 2010).

3.1.1.8.1. El papel de las emociones y los sentimientos positivos

En este apartado me dedicaré siguiendo la investigación de París Albert (2009; 2010) y Marina (2007; 2009; 2010) a revisar el papel que juegan los sentimientos en las relaciones humanas y, por ende, en el tratamiento de los conflictos ya que inciden directamente en la metodología de transformación que venimos comentando.

En nuestra vida cotidiana nos enfrentamos a experimentar continuamente sentimientos, emociones, deseos, impulsos, diferentes estados de ánimo (Marina, 2007; 2009; 2010).

Estamos contentos o tristes, motivados o deprimidos, nerviosos o tranquilos, esperanzados o desilusionados, seguros o inseguros, por citar algunos ejemplos. Todas estas sensaciones son muy importantes pues nos empujan a adoptar diferentes tipos de comportamientos en las relaciones con los demás, pudiendo ser éstos negativos o positivos dependiendo del tipo de sentimientos o emociones que tengamos (Marina, 2007: 20), es decir, *«cada uno de los sentimientos impulsa a una determinada acción»* (Marina: 2010: 85).

Así, según sean los sentimientos generados por las personas desembocarán en un tipo de acciones u otras y estas acciones emprendidas tendrán unos resultados u otros (París Albert, 2009; 2010). En este sentido, en la obra de París Albert (2009: 93) se alude a la clasificación de los conflictos en negativos, pasivos o positivos, de acuerdo a si éstos son generadores de violencia (sentimientos negativos), de indiferencia (sentimientos pasivos) o de transformación pacífica (sentimientos positivos). Obviamente, son estos últimos los que nos interesan en el enfoque REM de Educación para la Paz, dado que *«hacen posible la práctica de la transformación de los conflictos por medios pacíficos gracias a su tendencia hacia el reconocimiento recíproco, la cooperación y la solidaridad comunicativa»* (París Albert, 2009: 96). En este sentido, la Educación para la Paz debe enseñarnos a través de la educación emocional a comprender estos sentimientos y cómo funciona, en definitiva, el mundo afectivo. De esta forma, educar en la inteligencia emocional nos permitirá comprender y controlar nuestros sentimientos para vivir satisfactoriamente con nosotros mismos y con los demás. Por tanto, esta educación emocional propone cinco objetivos (Marina, 2010: 20):

1) Comprender los propios sentimientos; 2) Saber cómo regularlos; 3) Comprender los sentimientos de las demás personas; 4) Saber cómo mantener buenas relaciones con los demás; y 5) Aprender a animarse y motivarse uno mismo.

En este contexto, tenemos, asimismo, varios recursos afectivos para educar la inteligencia emocional, éstos son (Marina, 2010: 102): 1) la actitud proactiva, la cual se requiere para encarar problemas, prevenir estados de ánimo depresivos y dependencias; 2) la confianza en sí mismo, imprescindible para fomentar la autonomía, la asertividad, la toma de decisiones; 3) el optimismo, necesario para actuar con ilusión y esperanza; y, 4) la resistencia para vencer a la frustración, los traumas, los complejos.

Cabe resaltar que estos aspectos como la confianza en sí mismo, el optimismo, la compasión y otros muchos de los sentimientos y emociones positivas se aprenden (Marina, 2007; 2010).

Como ya dijimos existen sentimientos agradables y desagradables, buenos y malos, positivos o negativos, pero lo más importante es detectar el porqué sentimos lo que sentimos, comprender nuestro estado emocional para saber encauzar los sentimientos malos o negativos hacia resultados positivos para posibilitar la transformación pacífica y, por ende, la cultura de paz (Marina, 2007: 21; París Albert, 2009: 97). Sin duda, si aprendemos a dominarlos mejorarán en gran medida nuestras relaciones con los demás facilitando la convivencia, el entendimiento, la ayuda mutua, el cuidado, la colaboración, la transformación pacífica de conflictos, entre otros (Marina, 2007: 21). En este contexto, resaltamos en este punto la importancia del aprendizaje de los sentimientos, ya sean positivos (aquellos que nos interesa aprender en el enfoque REM)

o negativos y pasivos (aquellos que también se requiere abordar para posibilitarnos su detección, análisis y transformación).

Así, los sentimientos positivos irían más relacionados con situaciones de calma, amor, diversión, alegría y felicidad, pues dan lugar a sentimientos propicios para la reconciliación de las partes y a las relaciones humanas positivas. No obstante, situaciones de desasosiego, miedo, tristeza o vergüenza también podrían desencadenar alternativamente sentimientos positivos cuando las personas que atraviesan estas historias deciden buscar apoyos para la autorregulación pacífica de sus conflictos, antes que optar por la violencia o indiferencia (París Albert, 2009: 102).

En cuanto a los sentimientos pasivos los podríamos relacionar mayoritariamente con situaciones de vergüenza en las que la persona tiende a esconderse, huir, refugiarse en sí misma (París Albert, 2009: 99). No obstante, también pueden ser generadores de sentimientos de indiferencia los momentos de desamor, calma, desasosiego, miedo, aburrimiento y tristeza debido a que pueden llevarnos a estados de aceptación, acomodación y pasividad, sin sentir ninguna motivación en la búsqueda de alternativas creativas para la transformación pacífica de los conflictos (París Albert, 2009: 100).

Finalmente, con relación a los sentimientos negativos éstos irían encaminados hacia historias de desamor, desasosiego, ira y miedo asociado a la violencia o pasividad (París Albert, 2009: 97). No obstante, aunque no son del todo característicos de este tipo de sentimientos, los momentos de aburrimiento y tristeza también pueden desembocar en violencia (París Albert, 2009: 99). Vemos, entonces, como algunos sentimientos tales como el amor, la alegría y el miedo pueden generar distintos tipos de sentimientos, dependiendo de la persona y de las distintas situaciones en que ocurren.

A continuación, resumo estas ideas comentadas en un cuadro esquemático de elaboración propia inspirado en París Albert (2009: 97-107)

TIPOS DE SENTIMIENTOS	
NEGATIVOS (generadores de violencia)	Desamor, odio, celos, rencor, ira, frustración, envidia, tristeza, angustia, desasosiego, intranquilidad, reconcomio, furia, impaciencia, confusión, rabia, enfado, enojo, ofensa, despecho, aburrimiento, fastidio, miedo (negativo-activo), temor, opresión susto, alarma, valor, sobresalto, sobrecogimiento, espanto, horror, pesadumbre, amargura, congoja, consternación, desolación, remordimiento, amor violento y alegría (como eclosión o goce individual) , entre otros.
PASIVOS (generadores de pasividad, indiferencia)	Desamor, melancolía, nostalgia, depresión, tristeza, pesadumbre, calma, tranquilidad, serenidad, sosiego, alivio, desasosiego, confusión, desconcierto, desconfianza, aburrimiento, indiferencia, falta de interés, miedo, huida, cobardía, susto, sobrecogimiento, soledad, resignación, desamparo, abatimiento, amor estático y miedo (negativo-pasivo), entre otros.
POSITIVOS (generadores de la transformación pacífica)	Calma, tranquilidad, serenidad, sosiego, alivio, firmeza, amor verdadero, amistad, felicidad, confianza, alegría (calmada o como bien común), simpatía, ternura, cariño, diversión regocijo, entretenimiento, satisfacción, contento, saciedad, éxtasis, deleitación, regodeo, complacencia, gozo, euforia, alborozo, júbilo, dicha, desasosiego, miedo (positivo), tristeza, vergüenza, entre otros.

Finalmente, como hemos venido diciendo el enfoque REM de Educación para la Paz debe ir más allá de la educación cognoscitiva, debe abarcar también los aspectos emocionales. Se destaca trabajar con los sentimientos para que seamos capaces de transformar aquellos negativos, tales como el odio, el desprecio, la envidia que se generan en las relaciones interpersonales, por aquellos positivos para propiciar el reconocimiento, la empatía, el respeto y el entendimiento generadores de la transformación pacífica de conflictos. Así, se debe incidir también en los sentimientos pasivos para evitar la resignación y motivar la imaginación y creatividad en la búsqueda de alternativas (Lederach, 2007). En este sentido, se dice que no podemos transformar un conflicto específico sino hemos aprendido a afrontar las emociones que lo sustentan *«one cannot grow to overcome a specific conflict without learning to address the emotions that sustain it»* (Ben Porath, 2003: 532).

This means that the learning process that it is utilized in PE⁶⁷ is holistic and it tries to address the cognitive, affective and active dimensions of the learner. A usual procedure includes the introduction of relevant new knowledge or reinforced knowledge, posing valuing questions and using discussion and other participatory methods to cultivate concern, and eliciting, challenging, encouraging appropriate personal and social action (Navarro-Castro & Nario-Galace, 2008: 22).

Por tanto, cabe destacar tal como se anunciaba en la introducción del capítulo que los contenidos de la Educación para la Paz desde el enfoque REM tienen que ver no sólo con lo cognoscitivo o intelectual sino también con lo emotivo o sentimental «*la razón sin emoción es parálitica, y la emoción sin razón es impulsiva*» (Marina, 2010: 139), nuestra capacidad racional es el instrumento para controlar nuestros impulsos instintivos (142). En este sentido, el enfoque REM «*hace referencia al aprendizaje de técnicas, destrezas, capacidades y procesos como los que se sitúan en el campo de las actitudes, habilidades y valores*» (Jares, 1999: 232), propiciadores de la transformación pacífica de conflictos y, de la cultura de paz.

3.1.1.8.2. El Uso de la Imaginación, la Fantasía, la Utopía y la Creatividad para Hacer Las Paces

En este apartado veremos la importancia del uso de la fantasía, la utopía, la imaginación y la creatividad en la Educación para la Paz desde el enfoque REM. En este sentido, la Educación para la Paz que proponemos subvierte la realidad, entendida muchas veces por la cultura occidental, la cual nos parece indicar que existe sólo una única lógica, la de responder mediante la violencia y/o destrucción ante cualquier diferencia, desavenencia, choque o conflicto. Pues bien, si la lógica es esto, entonces, usemos la

⁶⁷ Es la abreviatura en inglés del término Educación para la Paz, *Peace Education*.

fantástica (Rodari, 1976), la imaginación, el arte y la creatividad para hacer las paces de maneras más positivas (Lederach, 2007).

And finally, we need imagination to create in our minds a peaceably adventurous, challenging, complex, fun society. I get very uneasy with the talk about futures because it sounds so dull. A conflict-free future, who wants it? Kenneth and I wouldn't want it; then we couldn't have all those wonderful conflicts that we have had. The twenty-first century has to be something we want. If it doesn't look good to us, it won't empower us for action in the present. Elise Boulding (Cavin, 2006: 390).

En la Educación para la Paz desde el enfoque REM que propongo se pone en cuestión la lógica en la que nos insertamos y la que usamos para entender y transformar los conflictos, ya que sabemos que podemos hacer las cosas de maneras diferentes, tenemos alternativas para hacer las paces. Por tanto, el desarrollo de la imaginación y la creatividad es otro de los elementos fundamentales en nuestra propuesta de Educación para la Paz desde el enfoque REM.

Asumimos, por tanto y tal como mencionamos anteriormente, que otro de los objetivos de la Educación para la Paz es aprender a subvertir los argumentos, por ejemplo, el de que las nuevas culturas para la paz deben sustituir a las de la violencia, la guerra, la marginación y la exclusión. La guerra y el uso de la violencia no son la solución a los problemas del mundo y podemos buscar otras alternativas pacíficas mediante nuestra concienciación, voluntad y compromiso. Es decir, se plantea como nuestra responsabilidad la búsqueda de otro tipo de soluciones más creativas y pacíficas. En este sentido, se cuenta con las aportaciones de Rodari (1976), pedagogo italiano, inventor de cuentos, un fantástico, un pacifista. Según este autor escribía estas historias con el fin de que pudieran ser útiles para aquellas personas que creen «*en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación, a quienes confían en la*

creatividad, en la fantasía, etc.» (Rodari, 1976: 5), aquí se interpreta la fantástica como el arte de inventar.

Por tanto, desde el enfoque REM de Educación para la Paz fomentamos la inclusión de la imaginación «hay que inventar la paz, imaginarla, crearla». A través de esta Educación debemos cambiar esta lógica de la violencia y la destrucción y crear imágenes positivas de futuro para la paz. Como ya comentábamos anteriormente, se vuelve a señalar la importancia de fomentar un imaginario positivo de la paz.

We must realize people want adventure, they want challenge, they want to be making, doing, creating, inventing. We've got an image of a tattered maiden called Peace and it's the wrong image—maybe a Valkyrie riding off minus her sword would be better... Welcome to the adventure of peace-keeping that lies ahead of us for the 21st century (Cavin, 2007: 406).

En el marco de estas investigaciones que utilizan la fantasía o la imaginación como otra manera de visionar e imaginar las cosas nos remitimos a Boulding (2000) quien propone la utopía como un elemento necesario para motivar a las personas a nutrirse de visiones positivas de cómo las cosas deberían ser. Así, «*estas visiones que representan las utopías se convierten, por ende, en horizontes normativos, metas o desafíos que nos ayudarían a hacer las paces*» (Boulding, 2000: 29). Se destaca, entonces, que la gran habilidad de imaginar algo diferente y mejor que lo que existe, actualmente, es crucial para la posibilidad del cambio social deseado. Si no visionas algo tampoco puedes trabajar para conseguirlo (Lederach, 2007). En este sentido, podríamos relacionar esta premisa con la utopía en tanto en cuanto nos muestra un objetivo deseable donde llegar. La idea de utopía es, en un sentido profundo, una crítica al presente, un escape de la realidad para ir a un lugar mejor. A pesar de que el término utopía ha tenido muchas críticas y connotaciones negativas para mucha gente a lo largo de la historia, la autora

considera la utopía como un recurso para el cambio social positivo, lejos de la violencia y de la injusticia y hacia un orden social humano. El camino de la utopía es difícil en niveles macro, pero a pequeña escala puede ser un buen desafío (Boulding, 2000: 29). En este sentido, comenta Boulding (2000) que es irónico que utopía que fue definida por Thomas More en 1516 como «ningún lugar» se haya convertido, en la actualidad, sinónimo de un vuelo desde la realidad (Boulding, 2000: 30). En cualquier caso, utopía tiene muchas formas y funciones, pero una de las funciones que más nos interesa destacar en este apartado es satirizar a la sociedad para, alternativamente, describir otra manera más deseable de organizar los asuntos y relaciones humanas. Estas características de la utopía son las que nos interesan, por tanto, en nuestro enfoque REM de Educación para la Paz.

Entonces, vemos que, desde la perspectiva de la cultura de paz, la utopía ha representado esfuerzos para desarrollar maneras para que las gentes podamos vivir juntos de formas no violentas. Para ello, se hace necesario la creatividad en la búsqueda de alternativas, que nos permitan imaginar «al otro» o a «lo otro» cómo podría ser mejor en el mañana.

Históricamente, las culturas de paz en cada sociedad han transmitido utopías de generación a generación, incluso si solo era posible en lugares ocultos. Prácticamente, las culturas de paz nos motivan a seguir intentando, aprendiendo, desarrollando nuevas habilidades que nos ayudaran a tratar con la violencia, impaciencia y el deseo de poder sobre los demás. Así, las culturas para la paz deben recordarnos que la compasión social empieza en lo pequeño, lo local, pero nunca termina ahí, solo abre nuevos caminos hacia el gran todo (Boulding, 2000: 30). Aquí rescatamos una vez más, tal y como

señala Boulding (2000), la importancia de hacer las paces desde nuestras experiencias personales y cotidianidad como punto de partida para el gran viaje hacia la creación de culturas de paz. Boulding (2000: 105) destaca, pues, la importancia del uso de la imaginación para poder fantasear sobre alternativas más positivas a la realidad de cada día. Estas alternativas quizás podrían ser pensadas como imágenes de un posible futuro mejor.

Polak (Boulding, 2000: 105), el historiador holandés, descubrió a través de sus estudios macro históricos que las sociedades tienden a empoderarse y potenciarse a través de imágenes positivas del futuro. Estas visiones podrían actuar como imanes (*magnets*) incitadores para crear conductas que nos permitieran la consecución de esos futuros imaginados; la finalidad es crear visiones, imágenes, fantasías que podrían inspirarnos en acciones que pudieran llevarse a cabo en la práctica real y cotidiana. Entendemos que el abanico de posibles actividades humanas que podrían contribuir a la paz es muy amplio, solo tenemos que liberar nuestra propia imaginación (Boulding, 2000: 106).

En definitiva, es un objetivo principal en la educación para hacer las paces desde el enfoque REM que nos ocupa deslegitimar el uso de la violencia (Ridao, 2004). Asimismo, entendemos la realidad de la guerra como institución humana, pero ponemos en cuestión la lógica en la que se inserta, usando la imaginación de manera alternativa, desarrollando una fantástica, otra manera de presentar las cosas. En este sentido, hemos de aprender a conducirnos de otra manera. «*Esto es lo que significa realmente educación: manera de conducirnos*» (Martínez Guzmán, 2005: 100).

3.2. LA FORMA O METODOLOGIA DEL ENFOQUE REM DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

En nuestra propuesta de educación para la paz retomamos del capítulo anterior el cambio de la frase «*Si vis pacem para bellum*» cuyo significado es si quieres la paz prepárate para la guerra a la sentencia «*si vis pacem para pacem*», si quieres la paz prepárate para la paz (L'Albate, 2001: 18). Esa es la clave de la metodología del enfoque REM, aprendamos y preparémonos para hacer las paces, de este modo podremos transformar la cultura de la guerra y violencia que impera en nuestra sociedad en culturas para hacer las paces que deseamos. Si de verdad queremos un mundo sin guerras y menos violento es necesario educar a las nuevas generaciones en la paz, en la noviolencia, en la comprensión del «otro/a», en la diversidad y empoderarles para que sea capaces de desarrollar todas sus capacidades y potencialidades: su capacidad innovadora, crítica, asertiva, en el respeto, aprecio... sin ser violentos ni tampoco pasivos (L'Albate, 2001: 19). No obstante, nos encontramos con un grave problema en cómo se puede educar a las nuevas generaciones en los valores de paz, noviolencia, respeto, justicia y amor en un mundo aparentemente dominado por la vejación, el disfrute económico, la injusticia, el lucro, los intereses particulares de cada uno o de los grupos más potentes, entre otros. La experiencia nos demuestra que no se puede educar con las palabras, sino con el ejemplo (L'Albate, 2001: 22), necesitamos, por tanto, contribuir a la construcción de culturas de paz a través, de una práctica educativa encaminada a estos fines.

En este sentido, la metodología que se propone en el modelo de Educación para la Paz desde el enfoque REM para que fomente la construcción de una Cultura de paz sería, por un lado, la *Deconstrucción-Reconstrucción*.

Cabe destacar, por otro lado, que la metodología sigue, asimismo, las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en cuanto a la adopción de formas más participativas, cooperativas e integrales.

3.2.1. La Metodología de Deconstrucción-Reconstrucción

Esta metodología parte del hecho de que la historia en la tradición Occidental nos ha motivado y enseñado a aprender de la guerra. Se trata, entonces, de deconstruir la guerra, desaprenderla puesto que «la guerra pone en entredicho el fin de exportar la libertad y la democracia» (Ridao, 2004: 222). Esta deconstrucción se acompañará, obviamente, con la reconstrucción de alternativas que tenemos para organizar nuestras relaciones de otras maneras. Estas maneras también pueden ser pacíficas, respetuosas, tiernas y justas, entre otras. Por tanto, debemos asumir, conjuntamente, la responsabilidad de construcción del presente y un futuro más pacífico, sabemos que somos responsables y competentes para hacerlo. Esa es la clave de la metodología del enfoque REM, aprendamos y preparémonos para hacer las paces, de este modo podremos transformar la cultura de la guerra y violencia que domina nuestras sociedades en culturas para hacer las paces. En este sentido, esta metodología de *Deconstrucción-Reconstrucción* tiene como fin la reconstrucción de una propuesta educativa desde un paradigma dialógico participativo con base a los valores de responsabilidad y compromiso, deconstrucción y crítica, ilusión y esperanza.

Sirviéndonos, pues, de la metodología de *Deconstrucción-Reconstrucción* no podemos tan sólo criticar, decir que la educación que hemos desarrollado es, mayoritariamente, excluyente, no fomenta la cooperación ni nos enseña cómo transformar los conflictos cotidianos por medios pacíficos participando activamente en la vida socio-política y

cultural. Tampoco podemos quedarnos sólo en la denuncia de que en la escuela como subsistema social, también se ha institucionalizado la violencia y que la convivencia no es pacífica. Debemos ir más allá de la simple protesta, dar un paso más, presentar nuevas alternativas pedagógicas capaces de permitirnos la reconstrucción de las capacidades y competencias humanas para hacer las paces desde nuestras experiencias personales y cotidianidad. Así, desde esta perspectiva se destaca la educación para la paz como una herramienta clave para el cambio socio-cultural, para el paso de la cultura de la violencia en la que nos encontramos a la cultura de paz que deseamos. Esto supone, en primera instancia, deconstruir la educación tradicional que interpretamos desde el *paradigma narrativo-contemplativo*, y reconstruir una educación alternativa basada en el enfoque REM e interpretada desde el *paradigma dialógico-participativo* (Martín Gordillo, 2010: 47).

En el marco de la metodología de Deconstrucción-Reconstrucción hacemos mención a distintos autores como: Martínez Guzmán (2001; 2005), Jares (1991; 1999; 2004; 2005; 2006), Fernández Herrería (1994; 1996), Freire (1969; 1970) y Martín Gordillo (2010), entre otros, los cuales proponen un cambio en los procesos y prácticas educativas para crear una verdadera Educación para la Paz que no genere violencia, exclusión, pasividad y/o competición. Educación que se basaría según las distintas perspectivas en reconocernos como interlocutores válidos, en la participación activa e interpelación mutua, en desaprender la cultura de la violencia, en educar para la convivencia, en educar en la paz positiva a través de la eliminación de los distintos tipos de violencia, en educar en la esperanza de la capacidad del ser humano para liberarse de la opresión y convertirse en agente activo del cambio social igualitario y emancipador y fomentar una ciudadanía crítica y democrática.

Según Jalali (2009: 93) se entiende ciudadanía democrática aquella «cooperación intencional, no coercitiva y justa entre las personas». Esta propuesta metodológica, desde el enfoque REM, persigue unos principios, objetivos y procedimientos donde las culturas de paz son horizonte a conseguir y se asienta en el reconocimiento y en la educación inclusiva, dialógica, cooperativa y participativa. Además, propone, a través del empoderamiento, la capacitación de nuestras competencias y poderes para hacer las paces como característica humana.

En este sentido, desaprender conlleva no la eliminación del estudio de las guerras y conflictos sino la reflexión de los mismos para proponer otras posibles alternativas pacíficas. En definitiva, la metodología se basa en 2 procesos:

1. La deconstrucción de lo que hemos mal aprendido o mal instaurado. En definitiva, la deconstrucción en gran medida de todos los tipos de violencia, directa, estructural y cultural (Galtung, 1993) que se reproducen en educación.
2. La reconstrucción de nuevos paradigmas y modelos de pensamiento que nos permitan la construcción de culturas para hacer las paces a través de una educación crítica, inclusiva, cooperativa, participativa y democrática. En esta investigación se propone, pues, el enfoque REM de Educación para la Paz interpretado desde el paradigma dialógico-participativo.

Como se puede vislumbrar esta metodología de Deconstrucción-Reconstrucción la vengo aplicando en la revisión de los elementos fundamentales de la Educación, éstos son: el contenido (qué se enseña) que acabamos de ver en el apartado anterior, la forma o metodología (cómo se enseña) que estamos abordando en este momento y la estructura o contexto (dónde se enseña) al que nos dedicaremos en el siguiente apartado.

Esta revisión he pretendido hacerla desde una perspectiva práctica basada en la observación, en mi propia experiencia como pedagoga e investigadora sobre educación para la paz y en un proceso de análisis, comparación y deducción.

Se resalta, por tanto, en este apartado la forma, el «cómo» se ha de desarrollar el proceso educativo para conseguir los objetivos planteados. La forma debe ser compatible con la idea de paz, es decir, como Galtung señala (Jares, 1999: 201) debe excluir no sólo la violencia directa sino también la violencia estructural y cultural. Así, en la Educación para la Paz ni el contenido, ni la forma deben ser contradictorias o antitéticas al valor y al objetivo que representan (Lederach, 1984: 34). Es decir, el fin no justifica los medios, éstos siempre han de ser pacíficos.

En este sentido, uno de los grandes retos de las prácticas educativas que planteamos en Educación para la Paz es el logro de la coherencia entre el currículo expreso y el oculto. La forma y la estructura organizativa del sistema escolar deben ser compatibles con la idea de paz, es decir, debe excluir no sólo la violencia directa sino también la estructural (Fernández Herrería, 1994: 305). Consiguientemente, la metodología usada debe ser conforme a los valores de paz, justicia, cooperación y noviolencia alrededor de los cuales gira el contenido. Entonces, tal como hemos visto, se necesitan métodos activos, comunicativos, igualitarios y emancipadores.

En este contexto, se requiere un cambio en la institución escolar: de ser una institución manipulativa a ser una institución de la convivencia en el espectro institucional, con la posibilidad de ofrecer al ser humano una acción más autónoma y creativa. Así, el proceso de educar implica la participación voluntaria y cooperativa en la vida social y cultural, sustituyéndose así la obligatoriedad escolar por la obligación de toda

institución a ser educativa. En definitiva, la reforma propuesta no se limitaría a aspectos parciales ni de la escuela, ni de la sociedad, sino que afectaría a la estructura profunda de ambas. Su reconstrucción tiene como fin crear un clima democrático, libre y respetuoso. No se opondría a la escuela como lugar de aprendizaje, como algunas posturas posmodernas, sino a la rigidez de su institucionalización. Pero esto sólo sería posible en una sociedad de convivencia basada en una mayor comunicación entre las personas y en el control de sus propias vidas y de sus entornos, lo cual implica cambios de fondo en la sociedad, nuevas relaciones sociales y distintos estilos de vida (Fernández Herrería, 1994: 169). Vemos con ello la importancia de educar basándonos en la pedagogía de la convivencia que nos proponía Jares (2006).

Por su parte, cabría mencionar también la necesidad de deconstruir el proceso político-social de la globalización neoliberal dominante debido a que este proceso está afectando directamente a la educación en general y a la educación para la Paz en particular. En este sentido, se pretende aplicar al sistema educativo las mismas leyes del mercado: privatización, competitividad, fomento del individualismo, exclusión, servir a intereses ideológicos, consumismo, conversión de procesos educativos en productos, gestión económica, neutralidad, objetividad, etc. Desde esta óptica se considera la educación no como un derecho sino como una mercancía, a los centros educativos como empresas y a los/as estudiantes como clientes (Jares, 2005). En este sentido, Matiza Grasa (1996) que sólo será posible la Educación para la Paz tras la transformación radical y liberadora de las actuales estructuras sociales, injustas, violentas y no paritarias. Así, el aprender y enseñar a pensar y actuar de otra manera, resulta imposible en una sociedad injusta. La escuela es un instrumento de reproducción (Fernández Herrería, 1994) ya que lo que determina la estructura del aparato escolar es, en última instancia, la división de la

sociedad de clases, y, por tanto, la reproducción de las relaciones de producción y/o reproducción social. (Fernández Herrería, 1994: 143). En este sentido y siguiendo la investigación de Fernández Herrería, se califica a la escuela como un instrumento al servicio de una sociedad capitalista violenta debido a los mecanismos de reproducción; explica así dos funciones que asume la escuela y que es preciso deconstruir:

- Una distribución material, un reparto de los individuos en los dos polos de la sociedad, separación que no es solamente el objetivo de la escuela, sino que es al mismo tiempo medio y principio de su funcionamiento.

- Una función política ideológica de inculcación de la ideología burguesa, ya que según el autor los fracasos del funcionamiento de la escuela, no son fallos, sino la realidad necesaria de tal funcionamiento (Fernández Herrería, 1994: 144). Por tanto, se coloca el cambio social como condición *sine qua non* para poder realizar, una vez establecidas las estructuras no violentas, una auténtica Educación para la Paz (Jares, 1999: 177).

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

3.2.1.1. La Deconstrucción de la Cultura de la Guerra y la Violencia

En la metodología de Deconstrucción-Reconstrucción de la Educación para la Paz que venimos investigando debemos incluir el término desaprender. El aprendizaje es fundamental para hacer las paces, pero también lo es el desaprendizaje de lo que hemos mal aprendido a lo largo del desarrollo de nuestra racionalidad. En la Educación para la Paz desde el enfoque REM debemos desaprender la cultura de la guerra o violencia que hemos institucionalizado con la modernidad occidental (Bastida, 1994) y aprender las

diferentes culturas para hacer las paces. No sin olvidar, como mencionamos anteriormente, que la Educación para la Paz es una educación en la violencia, en la cual debemos tener en cuenta los conflictos y guerras en la Historia, pero rescatando los momentos de paz imperfecta que también han existido en el devenir histórico.

Desde la Educación para la Paz tomamos el término «desaprender» de Bastida (1994) y desde la filosofía lo tomamos de Habermas (1987; 1989). De acuerdo con este último autor «desaprender» es cuando en diálogo con otras culturas nos damos cuenta de lo que hemos dejado de aprender. Así, «desaprender será recuperar lo que hemos dejado de aprender, hemos rechazado o dejado en los márgenes por no considerarlo válido» (Martínez Guzmán, 2001: 139). Con ello, vemos como hemos unilateralizado las posibilidades de las razones humanas adoptando un tipo de racionalidad frente a otros: por ejemplo, instituyendo la guerra para conseguir la paz y el uso de la fuerza y violencia para transformar nuestros conflictos cotidianos. La ley del más fuerte impera en nuestro mundo, en nuestra lógica de triunfo y hay que estar preparado para la lucha, a la defensiva, al ataque. El gran problema radica en las lógicas del Sistema Mundo, que es preciso, pues, modificar. A través de la Educación para la Paz desde el enfoque REM que proponemos debemos cambiar esta lógica y crear imágenes positivas de futuro para la paz. Fomentar la fantástica contra la lógica de la guerra, tal como hemos visto en el apartado anterior al introducir la lógica de la fantástica de Rodari (1976).

En este marco, otra propuesta que nos interesa es la de la (des) educación de la mano de Noam Chomsky (2010) la cual se basa en la necesidad de deconstrucción de la educación tradicional como centros de adoctrinamiento y de mantenimiento del status quo imperante *«en tanto que impone la obediencia, bloquean todo posible pensamiento*

independiente e interpretan un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción» (Chomsky, 2010: 8).

En este sentido, el sistema escolar no se preocupa por la educación integral del individuo sino en educar y socializar de acuerdo a las estructuras de poder «*para moldear a los estudiantes a imagen de la sociedad dominante»* (Chomsky, 2010: 10).

Se podría interpretar como un modelo colonial que, por supuesto, no fomenta el pensamiento crítico, democrático e independiente (Chomsky, 2010: 10). Desde mi interpretación comparo las propuestas de Chomsky con la crítica a la educación bancaria de Freire (1970) coincidiendo con la necesidad de deconstrucción que se fomenta en ambas posiciones. Chomsky dice así:

Para poder llevar a cabo esta tarea de educación [...] los maestros han de tratar a sus alumnos como vasijas vacías que se deben llenar con ideas predeterminadas y, generalmente, desconectadas de la realidad social que les envuelven, así como cualquier valor de igualdad, responsabilidad y democracia (Chomsky, 2010: 13).

Entonces, una misma metodología de *Deconstrucción-Reconstrucción* podemos usarla con el fin de educarnos para desaprender los conflictos bélicos, es decir, las guerras (Bastida, 1994). Es evidente que hemos aprendido a afrontar los conflictos humanos usando la violencia organizada y hemos creado instituciones que la han legitimado. En este contexto, debemos desaprender las formas violentas en las que, normalmente, hemos regulado nuestros conflictos. Por este motivo resulta de interés explicitar cómo en los procesos evolutivos de las relaciones humanas hemos usado y modificado las guerras (Rapoport, 1992) como sistemas de organización social, incluso de carácter sexuado debido a que han estado promovidas principalmente por el género masculino (Reardon, 1985).

En este sentido, desaprender conlleva no la eliminación del estudio de las guerras y conflictos sino la reflexión de los mismos para proponer otras posibles alternativas pacíficas. Según Bastida (2001) la reconstrucción también se tiene que aplicar en el terreno político: *«Para que las armas callen y nos dejen hablar a las personas, sería necesario controlar su producción y comercio, pero también habría que cambiar muchas otras cosas»* (Bastida, 2001: 15). Algunos cambios que corresponden a los gobiernos podrían ser los siguientes:

- Considerar la guerra como algo casi siempre legítimo y nunca humanitario.
- Cambiar el concepto de seguridad, que incluiría darle preferencia a la cobertura de las necesidades básicas de las personas. Empezar el desarme, la conversión de la industria militar en civil y promover la participación ciudadana en los asuntos de defensa.
- Prepararnos para prevenir y no para intervenir con las armas como instrumento.
- No dar prioridad a las rentas de la guerra, no subestimar las muertes humanas por el beneficio económico.
- Colaborar en la resolución pacífica de los conflictos cuando las guerras hayan terminado para cortar el círculo de la violencia-venganza-violencia.

En este sentido y tomando en consideración las propuestas mencionadas, tenemos que deconstruir la legitimación de la guerra o violencia (Ridao, 2004) y reconstruir las posibilidades de transformar los mismos conflictos con la creación de instituciones para la paz que también forman parte de la historia de los colectivos humanos (Martínez Guzmán, 2001; 2009; 2010).

Finalmente, cabría también deconstruir la política neoimperialista estadounidense que impera en la actualidad. Esta política se basa en el unilateralismo y el concepto de

guerra preventiva (Jares, 2005). Los estudios entorno a estos conceptos se incrementan a partir de los atentados terroristas ocurridos en Estados Unidos el 11 de septiembre de 2001, conocido mundialmente como el 11-S, desde donde se proclama la doctrina imperialista. Es entonces, cuando se dan unas consecuencias sociales y políticas nefastas que a continuación detallamos y que ya mencionamos en el primer capítulo de la Tesis. Estas consecuencias han sido: la recuperación de la ideología dual y maniquea de la Guerra Fría, la instrumentación política del miedo, la pérdida de determinadas libertades, la vulneración de derechos humanos y la imposición de una visión unilateral y neoimperial del mundo (Jares, 2005: 16). Por tanto, se requiere también la deconstrucción de la estrategia de la guerra preventiva, ya que consideramos que la guerra preventiva no puede prevenir de un mal mayor. Supone, sin embargo, la globalización de la guerra y la guerra continua, y esto es un gran peligro para la humanidad a nivel mundial. Como reflexiona Jares (2005) la guerra preventiva es una nueva estrategia política del líder del gobierno norteamericano, George Bush, para conseguir beneficios económicos y poder controlar el mundo.

Los citados procesos nos están llevando al caos social, a la inseguridad constante y al riesgo global. Ya nos alertaba Ulrich Beck de las tres grandes amenazas que acechan al mundo: la destrucción ecológica, la pobreza y las armas de destrucción masiva (Jares, 2005: 17). A estas amenazas cabría añadir una más relacionada con las ideologías, formas culturales y religiosas asentadas en el odio, la violencia, los fanatismos, etc. para conseguir sus fines y objetivos. Es frente a estas formas de pensamiento violentas, totalitarias, fundamentalistas e imperialistas sobre las que debemos intervenir a través de la Educación para la Paz.

Para concluir basta recordar que el enfoque REM plantea la metodología de deconstrucción-reconstrucción a través de: 1) La Deconstrucción de la Educación tradicional tanto en el contexto escolar como familiar y 2) La Reconstrucción de un nuevo enfoque educativo basado en los presupuestos de la Filosofía para hacer las Paces que analizamos en apartados anteriores y en el marco de la Cultura de paz que veremos posteriormente.

3.2.1.2. La Deconstrucción de la Educación Tradicional interpretada desde el paradigma narrativo-contemplativo

La deconstrucción de la educación tradicional la podríamos interpretar desde dos vertientes principalmente. Por un lado, desde el plano escolar conocida como la educación formal y, por otro lado, desde el plano familiar que vendría a ser la educación informal. Ambas vertientes son los vectores principales desde los cuales se educa, por eso, la importancia de incidir en ambos contextos para que la reconstrucción de la educación para la paz pudiera ser más efectiva.

3.2.1.2.1 La Deconstrucción de la Educación en el Contexto Escolar

En el plano escolar, el primer tipo de violencia según la clasificación de Galtung (1985), la violencia física o directa, ha sido históricamente la gran respuesta educativa de la escuela tradicional. El lema tan comúnmente conocido en España como «la letra con sangre entra» encierra en sí mismo todo un tratado de pedagogía violenta que ha sido desterrado en la educación de hoy en día. Sin embargo, la violencia verbal y psicológica dista mucho de ser superada, incluso se acrecienta cada vez más en la actual vida en las aulas. También sigue aumentando en las relaciones entre el estudiantado, en los

espacios en los que el poder del profesorado es menos visible o casi inexistente, por ejemplo, en los servicios, pasillos y patios, las relaciones de fuerza asentadas en la violencia física siguen produciéndose (Jares, 2004: 28). Con ello vemos, que la educación actual ha eliminado en gran medida la violencia directa por parte del profesorado, pero está inmerso todavía de violencia directa entre el estudiantado, de violencia estructural y de violencia cultural que es preciso, pues, eliminar si queremos educar para la paz. Veamos, a continuación, como la violencia estructural se manifiesta en el sistema educativo y subsiste en diversas formas (Jares, 1991: 168):

1. La jerarquización del trabajo siempre vertical que obliga a la comunicación en un solo sentido “unilateral” del experto (profesor) al aprendiz (alumno).
2. Por otro lado, está la función de clasificación del sistema educativo “clasificar a la gente en categorías sociales y clases sociales a través de un examen”, esta clasificación fomenta, pues, la exclusión.
3. Asimismo, la función social del sistema educativo actual es contraria a los valores que persigue la Educación para la Paz en cuanto que fomenta: competitividad, individualismo, xenofobia, conformismo y pasividad.

En el marco del proceso de deconstrucción y basándome en un análisis anarquista de la institución escolar encontramos las aportaciones de Iván Illich (Fernández Herrería, 1994), el cual compara la rigidez y pautas de la escuela tradicional incluso con la iglesia y sus estructuras. La fe en la enseñanza ha convertido a la educación en una nueva religión mundial, universal, planetaria, que tiene también sus protocolos y ritos de iniciación, como los tiene la iglesia. Veamos, a continuación, las similitudes (Fernández Herrería, 1994: 156):

- Si la entrada a la iglesia se da a través de ritos de iniciación (el bautismo), el acceso a la sociedad se realiza mediante la educación escolarizada.
- Si fuera de la iglesia no hay salvación (máxima de la Inquisición) tampoco fuera de la escuela. La llegada al reino terrenal depende del consumo universal de su servicio institucionalizado.
- Hay que acumular diplomas, títulos y certificados para asegurarse la salvación social: mayor felicidad cuanto más diplomas se tengan (antes en la iglesia se buscaba la acumulación de indulgencias).
- Si en la iglesia hay un ritual propiciatorio y expiatorio, en la escuela los profesores son los mediadores entre los creyentes aprendices y los poderes superiores (ritual propiciatorio) y los retrasados son sacrificados (suspendidos o eliminados de la escuela) como chivos expiatorios del subdesarrollo.
- Si en la iglesia hay liturgias, también existe en la escuela; esta liturgia común hace a las escuelas semejantes en todos los sitios: los alumnos son agrupados en función de la edad, participan de los «oficios» en un recinto sagrado llamado «clase», el ministro consagrado de todo el ritual es el profesor, que es la vez custodio (como maestro de ceremonias inicia y confirma a los alumnos en el ritual educativo), predicador (moralista) y padre espiritual o terapeuta (se inmiscuye en la vida privada del alumno para ayudarlo). El conjunto de los papeles del profesor le confieren un poder de manipulación del alumno por ser un «ministro consagrado» los ejercicios que prescribe producirán la enseñanza (Fernández Herrería, 1994: 156).

Cabría mencionar en este punto que quizás estas comparaciones sean un tanto exageradas ya que en la educación actual también se están haciendo esfuerzos, no obstante, por llevar a la práctica educativa metodologías alternativas mucho más

respetuosas, igualitarias y pacíficas. En cualquier caso, es cierto que todavía queda mucho por hacer para terminar con los distintos tipos de violencias, directas, estructurales y culturales, que se camuflan en la institución escolar y que, según el autor (Fernández Herrería, 1994: 156), también se reflejan, paradójicamente, en la institución eclesial.

De este modo, podemos reflexionar en cómo las violencias estructurales se instalan en muchos contextos educativos, tanto formales, no formales como informales, se requiere detectarlas para poder implementar acciones que las eliminen. Estas violencias estructurales que hemos analizado son las más sutiles porque pasan desapercibidas al no haber un sujeto identificado que las provoque, diríamos que son las violencias propias del sistema, en especial, derivadas del proceso de construcción y socialización del conocimiento. En este sentido, Gandhi (2003) llama violencia pasiva a muchas de las violencias que denominamos estructurales. Así, señala que la violencia física es fácil de ver y definir porque se usa la fuerza física (guerras, asesinatos, muertes, golpes, secuestros, y otros muchos ejemplos). Sin embargo, la violencia pasiva, por el contrario, es fácil de ser ignorada o justificada porque no se usa la fuerza física, pero aún así es destructiva. Algunos ejemplos de violencia pasiva según el autor serían: el consumo o gasto abusivo, la discriminación, la opresión (económica, política, social, cultural, religiosa, de género), las críticas; en otras palabras, toda acción que daña a otra persona, consciente o inconscientemente (Gandhi, 2003: 110). La violencia pasiva se refleja también en el sistema escolar y lleva muchas veces a la violencia física.

No obstante, no estamos predeterminados a reproducir o a aceptar pasivamente tal estado de cosas. En el sistema educativo se pueden producir y de hecho se producen, resistencia, cambios y transformaciones (Jares, 2004: 28). Este es el sentido de la

Educación para la Paz desde el enfoque REM que proponemos: tomar conciencia y analizar críticamente las diferentes formas de violencia que se dan en el sistema educativo-social para deconstruirlas, es decir, eliminarlas en mayor o menor medida, y reconstruir alternativas pacíficas. Desde este planteamiento crítico pretendo reconstruir lo que sería el enfoque REM de Educación para la Paz. Tarea dura, necesaria y deseable en la actualidad.

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

tradicional narrativo-contemplativa el educador siempre va a ser el transmisor de información, el experto, el que sabe y evalúa, mientras que los educandos serán siempre los que no saben, los aprendices, los receptores de información pasivos (Martín Gordillo, 2010: 48-49). No obstante, como veremos en el capítulo siguiente en el apartado de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) estas prácticas educativas están siendo renovadas.

Asimismo, estas ideas arriba mencionadas están en íntima relación con la deconstrucción del concepto de desarrollo que hemos construido desde la concepción capitalista y que está generando la acumulación de riquezas en un lado del mundo, a costa de la explotación del otro lado. Es cierto que el mercado genera riquezas, pero la creación de riquezas no beneficia a todos y ésta es otra de las graves desigualdades económicas y sociales que genera la sociedad (Fernández Herrería y Sánchez Sánchez, 1996), y que adopta también la educación. Análogamente en el proceso educativo unos se convierten en «los ricos» (los que triunfan consiguiendo las metas fijadas y aprobando los exámenes estandarizados) y otros en «los excluidos» (que por diversos motivos no llegan al cumplimiento de las metas ni a la superación de los exámenes), ya que no se preocupa por las necesidades específicas y diferencias de cada uno. Se preocupa más en la enseñanza que en el aprendizaje (Martín Gordillo, 2010: 49).

El hecho de que el aprendizaje contemporáneo inadecuado contribuya al deterioro de la condición humana y a hacer más insalvable el desfase humano es algo que no se puede pasar por alto (Fernández Herrería y Sánchez Sánchez, 1996: 93) y que es preciso, pues, deconstruir. Lo que en última instancia determina el éxito o fracaso del desarrollo económico, social, o educativo es el despliegue y la expansión del potencial humano.

Por ello, de acuerdo a Martín Gordillo (2010: 49) la educación tiene que presentar un nuevo paradigma de aprendizaje dialógico-participativo «*su finalidad no es solo la enseñanza y acreditación de algunos sino, principalmente, la educación integral de todos*». En este sentido, Rogers (1986: 22) presenta, completando las propuestas de deconstrucción, algunos supuestos que están implícitos en nuestros centros educativos y que es preciso deconstruir si queremos elaborar una concepción diferente de la pedagogía contemporánea que conforme culturas para hacer las paces:

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

Por su parte, el tema de los exámenes sigue permanentemente presente en la cultura escolar actual y también cabría replantear este sistema de evaluación. Es cierto que en los centros escolares existe una gran preocupación por calificar y clasificar a los alumnos. Esta tarea recorre y se extiende por toda la historia y niveles de la educación, desde la enseñanza obligatoria hasta la universidad y, en la mayoría de las ocasiones, se coincide en la superación de un examen por parte del estudiantado como única manera de comprobar la adquisición de conocimientos. Así, ¿qué esperanza existe para una sociedad en donde la mitad de la población está clasificada como «no apta» por el sistema escolar? (Rogers, 1986). La dinámica competitiva de la educación generadora

de exclusión es un claro ejemplo de violencia estructural en nuestros centros educativos, creando y manteniendo conceptos de «éxito y fracaso» hasta el punto que un gran número de alumnos muestran muy tempranamente su desagrado hacia la escolarización. Otro factor que se hace muy evidente desde el comienzo de la vida escolar es que sólo se otorga importancia a una parte de la personalidad del alumno: el cerebro. Es posible que se defienda que el alumno es una unidad, sin embargo, en la práctica educativa real la dimensión volitiva, social y ética del alumno no cuenta. Vemos, con todo lo expuesto anteriormente, que el sistema educativo muestra importantes elementos de lo que es la violencia estructural. Le llamamos violencia estructural porque está institucionalizada, pertenece a las prácticas sociales más permanentes del sistema educativo.

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

DECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL		
NARRATIVO-CONTEMPLATIVA		
VIOLENCIA DIRECTA	<i>Entre iguales</i>	Violencia directa o psicológica (<i>bylling, moving</i>) entre estudiantes o entre profesores.
	<i>Entre distintas Jerarquías</i>	Violencia directa (castigos, amenazas) o psicológica entre profesores y estudiantes
VIOLENCIA	<i>Función social</i>	- deslegitimación de la función auto-educadora de la familia y de cada uno - división social del trabajo (manual e intelectual)

ESTRUCTURAL		<ul style="list-style-type: none"> - reproducción de la jerarquía social - relaciones de dependencia económica, leyes de mercado - exclusión, clasifica a la gente entre triunfadores y perdedores por medio de la aprobación o no de un examen.
	<i>Relaciones Interpersonales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - relaciones de poder - jerarquía escolar (ministro, delegados, inspectores, directores, enseñante, bedel) - meritorias y competitivas
	<i>Proceso de construcción/Socialización</i>	<ul style="list-style-type: none"> - comunicación jerárquica, unidireccional y vertical (anti dialógica) - parcialización y fragmentación del saber (nocionismo) - etnocentrismo cultural y antropológico (racismo).
VIOLENCIA CULTURAL	<i>Currículo expreso y oculto</i>	<ul style="list-style-type: none"> - materiales educativos, libros de textos, medios de comunicación, discursos y mensajes que se utilizan, juegos, canciones, chistes e imágenes, entre otros, transmisores de violencia, prejuicios, xenofobia y/o racismo para con los y las demás. - reproducción de roles de género

1. La Deconstrucción de la Violencia Directa

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

Así, vemos que en esta propuesta de educación para la paz desde el enfoque REM se descartan los castigos severos ya que no conciencian ni cambian actitudes o

comportamientos hacia resultados más positivos y pacíficos *«los castigos causan humillación en vez de culpabilidad o concienciación por lo que se ha hecho y la humillación lleva de nuevo a la desobediencia y a la venganza»* (Gandhi, 2003: 105).

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

2. La Deconstrucción de la Violencia Estructural

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

2.1. La función social: (a) expropiación de la función auto-educadora de la familia y de cada uno, (b) división social del trabajo (manual e intelectual), (c) reproducción de la jerarquía social, (d) aparcamiento funcional de las relaciones de dependencia económica, (e) exclusión pues a través de la superación o no de un examen estandarizado clasifica a la gente entre triunfadores y perdedores.

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

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

3. La Deconstrucción de la Violencia Cultural

En cuanto a la deconstrucción de la violencia cultural del sistema educativo se debería trabajar tanto en el currículo expreso como en el oculto porque ambos encierran a menudo mucha carga de violencia cultural. Cabría revisar y modificar materiales educativos, libros de textos, los discursos que se utilizan, los juegos, las canciones, los chistes y los mensajes e imágenes de los medios de comunicación, por ejemplo, para que éstos no fueran transmisores de violencia, prejuicios, xenofobia y/o racismo para con los y las demás y no fomentaran exclusión. Asimismo, tal como comentamos al hablar de los contenidos desde el enfoque REM cabría revisar la no reproducción de roles de género tanto en los materiales educativos como en las relaciones en la escuela y en el hogar.

3.2.1.2.2. La Deconstrucción de la Educación en el Contexto Familiar

En el plano familiar, cabría también preguntarnos, ¿cuál es la educación que reciben los estudiantes por parte de sus familias? ¿Qué se está haciendo mal para que cada vez los hijos/as sean más violentos, individualistas e incluso cometan acoso? ¿Qué modelos de convivencia transmitimos? (Jares, 2006: 152). ¿Está siendo la educación familiar una influencia positiva en la Educación para la Paz o, por el contrario, perpetúa también y lamentablemente patrones violentos? Con estos comentarios no se pretende culpabilizar a nadie, son solo cuestiones lanzadas para la reflexión con el fin de tomar conciencia de algunos de los errores que se comenten desde la educación informal, incluso con las personas que más queremos.

Así, en un pequeño video, *Children See, Children Do*, que trabajo en las charlas y talleres de Educación para la Paz que vengo impartiendo a lo largo de mi investigación se muestra como en demasiadas ocasiones las familias no nos damos cuenta de los

modelos y actitudes violentas que mostramos a nuestros hijos, sobrinos, familiares. En este sentido, cabe llamar la atención de cómo un gran porcentaje de la educación y socialización de la infancia se adquiere a través de la imitación, por lo que nos hace responsables, una vez más, del tipo de educación que estamos transmitiendo. Ejemplos que podemos ver relacionados con la reproducción de la violencia directa y cultural en este video didáctico serían: gritos, insultos, golpes, violencia de género, maltrato del medio ambiente, de los animales, desprecio a la inmigración, malos hábitos (fumar, beber alcohol en demasía, ensuciar los espacios públicos, comportamientos irrespetuosos para con las demás personas, entre otros). A mi modo de ver este video es un buen material didáctico para concienciarnos y sensibilizarnos de la importancia de deconstruir estas reproducciones de violencia si queremos que las nuevas generaciones no las reproduzcan también.

De esta reflexión, podemos ver que hay una serie de actitudes y comportamientos que son negativos para la educación de la infancia y la juventud y que podemos transformarlos, o siguiendo la metodología que propongo, deconstruirlos. Veamos, pues a continuación muchos de los errores más importantes que se comenten (Jares, 2006: 153-163):

- *Libertad sin límites.* La larga dictadura que atravesó España ha dejado como legado el paso de una educación autoritaria y represiva a una situación caracterizada por la permisividad y la libertad sin límites. De aquí se puede desprender la relación entre padres permisivos y niños déspotas, caprichosos y egoístas, por ejemplo.
- *Incumplimiento de las normas.* Tanto en la escuela como en la familia es necesario disponer de normas y hábitos que faciliten la convivencia, fomentar

una disciplina democrática basada en el respeto mutuo y la interpelación. Debemos enseñar a cumplir unos deberes relacionados con aquello que no está permitido, no es justo o tolerable. Educar también significa decir no, poner límites y exigir responsabilidades. No solo los educandos tienen derechos, sino también deberes y compromisos.

- *El mito del trauma.* Muchas familias no quieren que sus hijos crezcan con traumas debido a una educación autoritaria que supuestamente ellos tuvieron, y en su lógica se pasan al extremo contrario: no contradecir nada y dejar que crezcan libres, sin límites, sin compromisos. Pero esta educación desprovista de disciplina y responsabilidad no favorecerá en su educación, ya que es muy importante corregir aquellos comportamientos inadecuados, irrespetuosos o intolerables.
- *Darle todo lo que yo no he tenido de pequeño.* El mito del trauma también puede ir acompañado por la falta de límites en los hábitos de consumo. El relajamiento o ausencia de normas y concederles todos sus deseos y caprichos suelen acabar en un efecto negativo en su educación. Normalmente, pueden tener como consecuencia conductas consumistas, caprichosas, de mínimo esfuerzo y escasa resistencia a la frustración. En estos casos, no se aprende el valor de las cosas y el esfuerzo por conseguirlas. En este sentido, se habla en la actualidad de la generación «ninis», ni estudian, ni trabajan, ni tienen motivación por nada.
- *Sobreprotección.* Tiene consecuencias nefastas, ya que no se favorece el desarrollo personal autónomo. Esta forma de proceder fomenta una cierta cultura de la comodidad e irresponsabilidad. Además, la sobreprotección les incapacita para manejar controversias, dificultades y conflictos cotidianos (Novara, 2003).

- *Somos amigos.* Otro de los errores es considerar la relación paterno-filial como una relación de amistad, de amigos, de colegas. Entre padres e hijos debe existir una buena comunicación, ternura y complicidades, pero, los padres deben ejercer de padres.
- *Ceder para evitar el conflicto.* Las familias tienen que comprender que los conflictos son inevitables y nuestro reto es aprender a resolverlos de formas pacíficas ya desde pequeños, no evitarlos. Si se afrontan positivamente, los conflictos son un elemento de crecimiento y maduración muy importante para el desarrollo intelectual y moral.
- *Mostrar impotencia: ¡No puedo con mi hijo!* Como criterio general debemos evitar el mostrar impotencia ante los hijos, al igual que ante el estudiantado en el caso de maestros y profesores, ya que puede revertir en la creación de auténticos pequeños tiranos. Los niños y jóvenes tienen que aprender que no se puede conseguir todo lo que se quiera, se requieren grandes esfuerzos. Por el contrario, deben saber encajar determinadas frustraciones o impedimentos que nos proporciona la vida, pues también son parte de la misma.
- *Confundir el problema con la persona.* Debemos atacar los contenidos o las causas del conflicto para regularlo, no atacar a los hijos, o a los alumnos en el caso de los educadores.
- *Encubrir a sus hijos cuando comenten alguna falta.* No podemos tolerar comportamientos graves que, al quedar impunes, tenderán a normalizarse y reproducirse.
- *Echar la culpa a la escuela, a los profesores.* Otro error que en muchas ocasiones va acompañado del anterior suele ser trasladar muchas de las responsabilidades familiares al profesorado. Si los hijos tienen malos resultados

académicos o incluso si dan problemas en casa, el recurso más fácil y que nos exime de culpa es decir: ¡La culpa es de la escuela y el profesorado por no educarlos bien!

- *Perder los nervios.* Los que tenemos responsabilidades educativas (docentes, padres, monitores de tiempo libre, educadores sociales, entre todos) debemos evitar perder los nervios y ponernos violentos. Si bien es comprensible en algunos casos extremos, en muchos otros no tienen motivo de peso y debemos ser capaces de poder controlarnos.
- *Utilizar la violencia.* Otro gran error es el uso de la violencia en la educación, ya que se enseña y justifica el camino de la violencia.

Es menester hacerse respetar por la virtud y la valía y, amar, por la bondad y dulzura de las costumbres... a los que se ha de haber formado el espíritu en el deber, mediante la razón, no mediante la necesidad y la escasez, ni mediante la dureza y la fuerza (Jares, 2006: 16).

- *Imponer nuestras opciones (ideologías, creencias, opiniones).* Hay que respetar que los hijos puedan optar por itinerarios muy diferentes a los de los padres. La imposición va en contra de la cultura democrática, del respeto y de la libertad, y, por ende, de la educación. Por el contrario, debemos fomentar su autonomía y capacidad crítica para desarrollar su propia personalidad y sistema de creencias.
- *Interesarse únicamente por los estudios.* Cada vez queda menos tiempo para los afectos. Interesarse por los resultados académicos de los hijos es muy importante, pero también lo es prestar atención a sus sentimientos, a sus problemillas personales, a sus conflictos, a sus aspiraciones, a su cotidianidad, para que se sientan reconocidos.

- *Trato o educación desigual por razón de sexo.* Finalmente, es muy importante que las familias se preocupen por erradicar los prejuicios y estereotipos por razón de género, al igual que por razón de cultura o clase social, es una necesidad para una buena educación y para una convivencia democrática. Por ello, se requiere una coeducación que elimine los roles de género como veníamos comentando previamente a través de la propuesta coeducativo-sentimental de Comins Mingol (2009).

Los problemas de convivencia, que se dan cotidianamente tanto en el ambiente escolar como en el familiar, han suscitado tal interés y preocupación en la provincia de Castellón que hace unos años se publicó el libro *Stop a los conflictos. Manual para el profesorado de enseñanza Secundaria* (Tomás, 2007). El Manual, editado por el Ayuntamiento de Castellón, ha sido elaborado por seis psicopedagogos de cinco institutos de localidades diferentes de la provincia y se desprende de una encuesta realizada a 171 profesores de institutos de la provincia de Castellón. Según la noticia de la prensa local del Mediterráneo los diez problemas de convivencia más frecuentes son: desobedecer, falta de puntualidad, ensuciar el entorno, atemorizar, acosar o coaccionar a sus compañeros (el famoso término “*bullying*” adoptado de EEUU), comportarse mal injustificadamente, usar la violencia para con sus compañeros, usar la violencia con el profesorado y personal de los centros educativos y faltar al centro injustificadamente. En general, problemas de disciplina, responsabilidad y respeto. Debido a ello, los expertos destacan la importancia de que los centros educativos dispongan de unas normas de convivencia, a ser posible, consensuadas con el estudiantado, y con unas consecuencias previstas en caso que se incumplan. Tener en cuenta que modo en que se organiza la institución escolar puede favorecer o no el clima de disciplina. Finalmente,

los especialistas resaltan que las familias “no pueden renunciar a educar” a los adolescentes y más en esta etapa educativa que tanto lo requiere. Recomiendan una “mayor implicación” de las familias en la vida escolar, porque ello favorece el clima de convivencia. Estas ideas que comenta el periódico favorecedoras de una mejor convivencia serán revisadas con mayor profundidad en el siguiente apartado basándonos en la importancia de aplicar una pedagogía de la convivencia (Jares, 2006). Finalmente, por nuestro tipo de cultura y por ser dominantes las formas negativas de encarar los conflictos, tanto desde el contexto escolar como del familiar se podían deconstruir los siguientes comportamientos cotidianos que entorpecen la Educación para la Paz: Insultar, amenazar, culpabilizar, acusar, despreciar/ridiculizar, juzgar, ver sólo nuestra posición, generalizar, etiquetar y usar la violencia (Jares 2006: 166).

La educación para la paz en cualquier caso debe ser un proceso holístico, expandiéndose desde la escuela a la vida de toda la comunidad, a los medios de comunicación y a la cultura popular. Debe ser reconocida como una parte fundamental de los sistemas educativos formales y no formales de todos los países. Si no, perderá su credibilidad, *status* y responsabilidad. La educación para la Paz debe incluirse, por tanto, en toda la comunidad educativa, currículo, familias, maestros y grupos. La escuela es una extensión de la familia, con el maestro actuando como ejemplo. Todas las personas involucradas en esta educación deben aprender a consultar, cooperar y participar para el beneficio de los niños. En este sentido, no solo los maestros y padres pueden ayudar sino que los antiguos alumnos pueden apoyar en este proceso de educar para la paz. En un proyecto de mediación en el Reino Unido los antiguos estudiantes aprenden como intervenir en conflictos entre los jóvenes estudiantes. Los antiguos estudiantes con su

experiencia y un poco de entrenamiento pueden guiar a los estudiantes nuevos a resolver sus conflictos cotidianos «Unas generaciones pueden enseñar a las venideras a ser constructores o mantenedores de paz» (European Centre for Conflict Prevention, 1999: 274). Existen muchos actores que pueden contribuir con su trabajo y esfuerzo a la Educación para la Paz, veamos algunos ejemplos (European Centre for Conflict Prevention, 1999: 274):

- Las editoriales deberían publicar más materiales de educación para la paz y asegurar su distribución efectiva.
- Las agencias de asistencia al desarrollo deberían promover más elementos de educación para la paz como componente de la formación del profesorado y más materiales para actividades de esta índole.
- Las agencias humanitarias deberían poner más esfuerzos en introducir en educación transformación de conflictos, reconciliación y paz para extenderla también a los refugiados y a la población afectada por conflictos.
- Sobre todo, los Ministerios de Educación deberían dar prioridad a la educación para la paz y tomar iniciativas sistemáticas para implementarla a nivel local y nacional.

A continuación expondré, por tanto, la propuesta de renovación pedagógica basada en el enfoque REM e interpretada desde el paradigma dialógico-participativo, como planteábamos en los objetivos de esta investigación doctoral. El enfoque REM se basa en la deconstrucción de los tres tipos de violencia en contextos formales, no formales e informales que se acabamos de mencionar, fomentando, asimismo, una educación democrática, inclusiva, cooperativa, dialógica y participativa.

3.2.1.3. La Reconstrucción de la Educación para Hacer las Paces desde el enfoque REM enmarcado en el paradigma dialógico-participativo

El enfoque REM de Educación para la Paz incluye una reconstrucción de la educación tanto en el plano escolar como en el familiar que parte de la deconstrucción comentada los apartados anteriores. Esta reconstrucción debería considerar los siguientes elementos (Jares, 2006: 165-166):

1. La importancia del diálogo, contenido fundamental para la paz y la convivencia. Escuchar activamente y emplear un lenguaje respetuoso.
2. Dedicarle tiempo. Construir la paz y una convivencia saludable, democrática, respetuosa y feliz, exige tiempo, además de energías y esfuerzo.
3. Normas. La paz y la convivencia exigen dotarse de un marco de normas básicas que las regulen.
4. Aprender a resolver conflictos de forma no violenta. Mantener la calma y proponer soluciones pacíficas. Es importante focalizar la atención en el problema para transformar los conflictos, no en la persona.
5. Expresar sentimientos. Destacar la importancia de la afectividad en la educación.
6. Corregir respetuosamente y con ternura.
7. Pedir disculpas cuando nos equivocamos.
8. La coherencia con las normas y criterios.
9. Negociar y mediar para la resolución de los conflictos cotidianos. Proponer soluciones, buscar acuerdos y ser respetuosos con los mismos.
10. Defender las posiciones de cada uno respetando los sentimientos de la otra parte.

Así, la reconstrucción que proponemos sería la recuperación de las capacidades que tenemos como seres humanos para la construcción de culturas de paz a través de la educación formal, no formal e informal. Esta reconstrucción parte desde nuestras propias posibilidades para ser pacíficos, ya que reiteramos que somos competentes para pensar y hacer la paz. En este sentido, podemos imaginar la paz, creer en la paz, diseñar la paz y construir nuevas culturas para hacer las paces. En este sentido, Harris y Morrison (2003: 15-25) señalan que para la reconstrucción de la paz tenemos diferentes alternativas y posibilidades para hacerlo: a través de la justicia, de la transformación pacífica de conflictos, de la política, de la construcción de instituciones, de la sostenibilidad y de la Educación para la Paz, entre otros. Todas estas oportunidades y posibilidades tienen que ir en consonancia para que se dé un verdadero cambio hacia la paz en todos sus niveles. Sin embargo, en el desarrollo de esta Tesis, por el tema que ocupa, me centraré sólo en la reconstrucción de estas capacidades a través de la Educación para la Paz desde el enfoque REM.

The advantage of peace education and peace research is that it enables us to keep criticizing the structure and using brains and imagination on alternatives, so when the opportunities come-and they do come- we can use them (Harris & Morrison, 2003: 30).

En cualquier caso, pensamos que la reconstrucción de la educación para que vaya encaminada a los presupuestos de paz versaría en borrar la pasividad, el conformismo, el dogmatismo, la inflexibilidad y el conservadurismo que el pasado tiene enquistado de mil formas en su presente. Esta nueva educación que planteamos no tratará de crear en los estudiantes la ilusión de certidumbre sino de prepararles para afrontar con juicio crítico el cambio; no sólo el científico-técnico en el que estamos evolucionando constantemente, sino también el personal, el de nosotros mismos para tratar,

solidariamente, las exigencias ambientales, sociales, políticas y biológicas a las que tenemos que hacer frente para sobrevivir (Fernández Herrería y Sánchez Sánchez, 1996: 111).

3.2.1.3.1. Enfoque democrático, participativo-dialógico y transformador

Este enfoque REM de Educación para la Paz en el que estoy investigando fomenta el aprendizaje de una ciudadanía crítica democrática.

En el imaginario moderno, el concepto de ciudadanía evoca los derechos y deberes del individuo en relación a los demás miembros de la sociedad. Ser ciudadano es convivir con la tensión de ser libre, un individuo y, a la vez, de ser parte de la sociedad, de un todo que supera la acción y la voluntad individuales. Ya por sí misma, la noción de ciudadanía hace referencia a un siempre presente conflicto entre las inclinaciones naturales y los deberes morales; el egoísmo del hombre y las necesidades sociales; la libertad individual y las demandas de la colectividad o aún, entre nuestros derechos que asumimos con agrado y nuestros deberes, que estamos forzados a cumplir (Jalali, 2009: 94).

Así pues, se propone tomando como referencia a Jares (1999: 79) la democratización tanto de los centros como de las estructuras escolares. En este sentido, si nos planteamos como objetivo que la escuela forme a personas democráticas y participativas, ella misma tiene que estar organizada desde los mismos presupuestos democráticos. Incluye, asimismo, la participación como la característica básica e indispensable para hacer posible la democratización, tanto en su dimensión de gestión como en su dimensión educativa, es un derecho y una necesidad del proceso educativo institucional escolar (Jares, 1999: 181). La importancia de la participación se ve reforzada también por las investigaciones de Martín Gordillo (2010: 44-45) quien trabaja la participación en tres sentidos:

- 1) Participación entendida como «tomar partido»: sería la participación como elección o votación, donde se elijen representantes o se decide entre alternativas;
- 2) Participación entendida como «tomar parte»: vendría a significar la participación de forma no episódica, sino cotidiana, en la vida ciudadana, política, cívica y comunitaria. Se trata de una acción continua que implica un compromiso cotidiano con lo social; y
- 3) Participación entendida como «formar parte»: crea una nueva identidad orientada hacia los proyectos de futuro. Finalmente, el objetivo de estos tres tipos de participación es desarrollar una ciudadanía crítica democrática.

Para la consecución de este objetivo, la organización democrática del aula y del centro podemos utilizar las técnicas frenetianas de la escuela moderna adquiridas del gran pedagogo Celestin Freinet (2005), tanto por su utilidad para la construcción de grupos cooperativos como por su coherencia con los principios democráticos expresados. Estas estrategias y técnicas podrían ser: las asambleas de clase, los planes de trabajo, la cooperativa y la biblioteca de aula. El autor explica las características de cada una de ellas y el procedimiento para aplicarlas en la práctica docente.

No me adentraré a profundizar en este punto, sólo destacaré que con estas técnicas se trata de hacer real la democracia participativa en los centros escolares, además de potenciar la autonomía, la cooperación y la corresponsabilidad tanto en la toma de decisiones como en todos aquellos aspectos que afectan a la vida del aula. Alcanzar este tipo de clima organizativo, no es sólo objetivo en sí mismo sino que es requisito para el aprendizaje de las actitudes y comportamientos cooperativos (Jares, 1999: 182) que tanto nos interesa en el enfoque REM de Educación para la Paz.

Esta educación para la Paz desde el enfoque REM es, por tanto, transformadora, basada en el desarrollo de otras capacidades como las afectivo-emocionales dando un paso más allá de las competencias conceptuales, objetivo que perseguía la educación tradicional y que se supera con la adaptación del EEES como veremos con más detalle en el siguiente capítulo. Se trata, también, de aprender a convivir (Delors, 1996), a cooperar, a compartir, a disentir, a discrepar, a discutir, a confrontar, a negociar, a consensuar y a decidir. Todos ellos aprendizajes requeridos en la formación ciudadana de las sociedades democráticas del presente y del futuro (Martín Gordillo, 2010: 46).

3.2.1.3.2. Educación igualitaria, inclusiva y cooperativa

Vimos en el apartado de los contenidos el importante papel del reconocimiento en esta propuesta de Educación para la Paz desde el enfoque REM. Nos hemos remitido, en este sentido, a Honneth (1997) porque amplía la concepción del reconocimiento cuando propone las tres formas de reconocimiento a partir de tres formas de menosprecio, basándose en una propuesta de Hegel. Así, vimos que los tres tipos de menosprecio se podían agrupar en: el desprecio del cuerpo, el desprecio de los derechos de una determinada persona y el desprecio al estilo o forma de vida. Esto hace que las personas no reconocidas pierdan la autoconfianza, el autorespeto y la autoestima al sentirse marginadas, infravaloradas y excluidas. Entonces, vuelvo a retomar el reconocimiento entendido desde estas 3 perspectivas (el cuerpo, los derechos y las distintas formas de vida) porque me sirve para sustentar que a través de este reconocimiento se fomenta la equidad y la inclusión de todos los seres humanos en el sistema educativo, formal, no formal e informal, como interlocutores válidos, con capacidades y competencias para expresarse, dialogar, interpelar discursos, desarrollar un conocimiento crítico, pedir

cuentas por lo que se ha dicho o hecho, y convertirse en agentes de su propio desarrollo personal, autónomo y emancipador.

Asimismo, me sirvo de Jalali (2009) quien matiza que este reconocimiento que propone Honneth incluye a todas las personas por diferentes que sean, es un reconocimiento incondicional o como la autora dice basándose en Derrida «*debe tenerse también en cuenta, el reconocimiento del otro universal; de un otro que antes de ser mi amigo particular [...] debe ser mi amigo universal*» (Jalali, 2009: 102). En este sentido, las relaciones de reconocimiento deben aceptar a todas las personas de manera incondicional y no únicamente por razones de parentesco, ideología, comunidad, ni siquiera por el hecho de compartir la simbología socio-cultural. Aquí, el adjetivo incondicional no significa estar exento de razones, sino, por el contrario, supone *incluir* al otro incondicionalmente *en la lucha* por el reconocimiento «Sin esa *inclusión del otro universal* en nuestras relaciones, permanecemos esclavos de los símbolos sociales y comprometemos nuestra autoafirmación» (Jalali, 2009: 102).

Si se da la exclusión es debido a la incapacidad de reconocer y valorar al resto por lo que ellos en sí significan para nosotros. Por tanto, la exclusión ocurre porque la inclusión se ha dado en función de los aspectos compartidos, es decir, porque valoramos a alguien sólo porque tiene semejanzas con nosotros mismos. Entonces, cuando valoramos al otro únicamente porque puede reconocer en nosotros, determinadas y particulares capacidades se pone en peligro la autoafirmación de los involucrados al permitir la exclusión de unos u otros (Jalali, 2009: 102).

Así, esta educación desde el enfoque REM basada en el reconocimiento se centra en la idea de convertir la escuela en una comunidad de comunicación en la que todos aprendemos del proceso enseñanza-aprendizaje a través de la participación activa, la libre expresión y la cooperación. A través del reconocimiento del derecho de expresión recuperamos, el derecho de ejercer ciudadanía (Jalali, 2009: 109), por tanto, *«el ejercicio de la ciudadanía representa, así, el esfuerzo por extender a todas las posibilidades de participación en un diálogo sincero, comprometido con la búsqueda de la verdad, cuidadoso con el sentimiento ajeno y desprendido de verdades absolutas»* (Jalali, 2009: 110). Siguiendo el enfoque REM, por tanto, se rompe la relación experto-aprendiz, todos y cada uno aprenden activamente del proceso educativo, es un aprendizaje recíproco, igualitario e inclusivo (Martínez Guzmán, 2001; 2005; 2009).

Es un proceso que pide la inclusión de todos los involucrados en su plenitud, *sin* imponer restricciones a la expresión de sus demandas y percepciones de la realidad, para que supuestamente algún interés más importante sea alcanzado. No hay ningún fin superior a la búsqueda del reconocimiento para la afirmación de todo lo que podemos ser, que nos impida expresarnos por completo o limitar la expresión ajena. Es más, esta afirmación requiere justamente, que el otro no se sienta cohibido de expresar sus intereses y sus juicios sobre los nuestros (Jalali, 2009: 103).

Asimismo, en el marco del enfoque REM y de acuerdo a Martín Gordillo (2010: 48) el rol del profesor es, por un lado, el de dinamizador de procesos de interacción educativa preparado para reconstruir su práctica docente considerando la diversidad y especificidad del estudiantado. Por otro lado, el rol del alumno es el de participante activo, crítico y responsable de su propio aprendizaje. Sin embargo, Fernández Herrería y Sánchez Sánchez, (1996: 108) señalan, en este sentido, que los alumnos y los profesores deben relacionarse como personas y no comportarse mutuamente como si asumieran unos roles determinados; fomentando la autonomía y no el conformismo.

En definitiva, desde el enfoque REM creemos, pues, que el papel del profesor ya no es exclusivamente el de «magíster» de antaño. Su papel ya no es solo el de transmitir un saber limitado y definido de antemano sino el de ayudar a los alumnos a construir un saber personal, integrado en una experiencia real y susceptible de ampliaciones progresivas y constantes. Los profesores se sienten también educandos, que aprenden junto a y de los alumnos a los que enseñan. Asimismo, las experiencias internas intuitivas, emocionales y espirituales de los y las estudiantes tienen que ser consideradas como contextos vitales para el aprendizaje. Finalmente, se considera el aprendizaje como un viaje, no un destino, es decir, aprender como proceso, no como producto. Así, nos damos cuenta que un conflicto tendrá más posibilidades de ser resuelto de forma participativa en el contexto de democracia y cooperación que se plantea con el enfoque REM. En otras palabras y parafraseando a Judson (1985) los conflictos tenderán a transformarse pacíficamente cuando se desencadenan en un sistema generador de confianza, colaboración y apoyo mutuo.

Sobre el modo de enseñar el enfoque REM no centra exclusivamente el aprendizaje a través de métodos memorísticos convencionales, es decir, mediante el estudio de los libros y de las lecciones magistrales del profesor. Fomenta, sin embargo, distintas metodologías pedagógicas más prácticas, experimentales y cooperativas, por ejemplo, a través del trabajo en equipo, las dinámicas de aula, cuentos, leyendas, historias de la cultura popular, experiencias de los propios estudiantes y profesores, ya que de esta forma se aprende más y con menos esfuerzo. Estos aprendizajes son fáciles de memorizar y perduran para toda la vida, mientras que lo aprendido en los libros memorísticamente a través de la educación formal se olvida más fácilmente (Gandhi, 2003: 72). La educación no necesita solamente libros, pero si buenos profesores,

comprometidos y que enseñen con el ejemplo, que sean cooperativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los niños aprenden más y con menos esfuerzo escuchando que leyendo. Además estos aprendizajes a través de historias, cuentos, leyendas se les quedan impregnados en sus mentes, sin embargo, es más duro para ellos recordar memorísticamente lo que aprenden de los libros (Gandhi, 2003: 95). En este sentido, se fomenta a través del enfoque REM de Educación para la Paz el uso de exposiciones-debates, discusiones, actividades prácticas, dilemas morales y juegos cooperativos como metodología para generar entre otras cosas cooperación, inclusión, participación y ciudadanía. Este tipo de dinámicas facilitan la creación del grupo y el buen clima de aula. Asimismo, su estructura conlleva a la cooperación y no a la competición, facilitan la comunicación y evitan la jerarquía al situar a todos los participantes en un plano de igualdad. No hay ganadores ni perdedores, nadie queda excluido lo que facilita el bienestar psíquico y físico, al romper las relaciones dominantes. Los juegos cooperativos además de discernir, transmiten valores y determinados códigos éticos, morales y sociales (Jares, 1999: 196). Siguiendo este planteamiento, Gandhi describe su experiencia educativa en la *Tolstoy Farm*, en Johannesburgo, Sudáfrica.

We made it a rule that the youngsters should not be asked to what the teachers did not do, and therefore, when they were asked to do any work, there was always a teacher cooperating with and actually working with them. Hence, whatever the youngsters learned they learned cheerfully... Of textbooks, about which we hear so much, I never felt we want. [...] I did not find it at all necessary to load the boys with quantities of books. I have always felt that the true book for the pupils is the teacher. I remember very little that my teacher taught me from books, but I have even now a clear recollection of the things they taught me independently of books. Children take in much more and less labor through their ears than through their eyes [...] (Gandhi, 2003: 95).

En el enfoque REM de Educación para la Paz, objeto de esta investigación, partimos, pues, de unas relaciones igualitarias y simétricas, para trasladar esos valores a la vida social. Las relaciones interpersonales se deben basar, entre otras características, en la reciprocidad, horizontalidad, confianza, comprensión, seguridad y empatía. En este sentido, se promueve una educación igualitaria, inclusiva y cooperativa.

3.2.1.3.3. Currículo descentralizado, flexible, coeducativo y respetuoso con la diversidad

Las diferentes violencias estructurales que se dan en el sistema escolar revisadas previamente se pueden analizar desde el currículo donde se concreta la escolarización y, por lo tanto, lo educativo. Esta violencia se oculta especialmente en el currículo no explícito u oculto, por eso a menudo pasa desapercibida generando a su vez violencia cultural (Fernández Herrería y Sánchez Sánchez, 1996: 85). El currículo oculto podríamos definirlo como el conjunto de aspectos que se dan como consecuencia de la práctica cotidiana, a qué cosas se le da importancia, qué tipo de relaciones de aprendizaje se refuerzan, qué se persigue en la investigación, cómo se plantean y realizan las cosas y qué connotaciones personales y sociales se realizan (Fernández Herrería, 1994: 303).

Entonces, ¿qué pasa en la escuela con la transmisión de valores tales como la cooperación, el verdadero aprendizaje, la autonomía, el espíritu crítico, la ética, la imaginación, la creatividad, el compromiso con el entorno, y otros? ¿Habrá que plantearse el dilema de escolarización vs educación? (Fernández Herrería y Sánchez Sánchez, 1996: 85).

En este sentido, el enfoque REM de Educación para la Paz cuida la revisión constante del currículo, los contenidos, prácticas educativas y las representaciones sociales construidas socialmente, para que no transmitan racismo, prejuicios, estereotipos y exclusión de forma institucionalizada. En este contexto, adapta el currículo educativo a los nuevos desafíos educativos, políticos y sociales, incluyendo las necesidades y voces de todos los grupos socio-culturales, así como la perspectiva de género. El currículo refleja las preocupaciones internacionales, nacionales y locales de la actualidad incrementando, si cabe, la pluralidad, las sociedades interculturales, la equidad de género y el enfoque democrático, entre otros. Para ello, se basa en:

- una perspectiva descentralizada que permite la participación y los aportes de todos los grupos involucrados: personal especializado en temas educativos, pedagogos, padres y madres, profesorado y estudiantado, líderes comunitarios y políticos (Rupesinghe, 1999: 73).

- la flexibilidad propia de los campos del saber, el hacer y el valorar del mundo exterior a la escuela, integrando lo axiológico junto con lo epistémico, y teniendo como justificación no el valor de cambio de la acreditación obtenida a través del examen sino el valor de uso de una formación integral efectivamente funcional (Martín Gordillo, 2010: 48).

- el respeto a la diversidad. Sirviéndome de Jares (2006: 13) destacamos que para fomentar una Educación para la Paz generadora de una pedagogía de la convivencia tendríamos que eliminar o contrarrestar los factores que la disgregan. En nuestra tarea de reconstrucción de la «Educación para la Paz» deberíamos incidir en la deconstrucción de aspectos tales como el odio, los maniqueísmos, la idea del enemigo, el miedo, los fundamentalismos, las mentiras, la corrupción y el dominio. Factores todos ellos muy cotidianos en la cultura de la violencia actual y poco facilitadores de

una convivencia pacífica entre los seres humanos. Entonces, la reconstrucción de la Educación para la Paz debe preocuparse por estos hechos sociales si no quiere caer en el peligro de su reproducción (Jares, 2006: 34).

- la promoción de la coeducación y la eliminación de los roles de género. Como vimos anteriormente el sexismo se esconde todavía en la escuela mixta actual y se camufla en el currículo, tanto en el explícito como en el oculto⁶⁸ (Comins Mingol, 2009: 214). Por ejemplo, el cuidado (aprendizaje tan importante para todas las personas) no se incluye en el currículo oficial como valor humano, pero sí que se transmite en el oculto como rasgo asociado al género femenino. Entonces, en cuanto al currículo oculto, las dos formas más obvias en las que persiste el sexismo son en los libros de textos y en las relaciones interpersonales o interacción escolar. Así podemos ver en los libros de textos, tanto en el contenido como en las imágenes, una reproducción de los roles de género en general y del cuidado en particular. Lo cotidiano es si hablamos de cuidado que el libro incluya una imagen de la mamá y su hijo, una mujer limpiando, cocinando, cuidando a un ser enfermo y frases asociadas tales como: Mi mamá me mimó, mi mamá cocina, la niña ayuda a limpiar, la nena pone la mesa, etc. (Comins Mingol, 2009: 215). En las relaciones e interacción también se espera que las niñas sean emotivas, serviciales, cuidadosas y tengan actitudes prosociales más que los niños. En muchas ocasiones, dadas las expectativas que se crean se niega la posibilidad, incluso, de que los niños expresen actitudes afines al cuidado porque ponen en peligro su propia masculinidad, al asociarse a un rasgo del género femenino más que a un valor humano como se debiera (Comins Mingol, 2009: 216).

En este sentido, la reconstrucción desde el enfoque REM plantea la revisión del currículo, de las asignaturas, de los materiales educativos y de los contenidos

⁶⁸Se define el currículo oculto como la forma no oficial ni explícita, pero real de transmitir los estereotipos y prejuicios en la escuela, en este caso, los referentes al género (Comins Mingol, 2009: 215)

pedagógicos con el fin de promover una verdadera Educación para la Paz, no centrada en la transmisión de prejuicios y estereotipos, tal y como se ha venido haciendo, por ejemplo, en los roles de género y en la exclusión de otras culturas, como la gitana o la árabe, en particular. Este currículo desde el enfoque REM promueve la coeducación y es, por ende, abierto, inclusivo, flexible e intercultural (Rupesinghe, 1999: 74).

3.2.2. La metodología del enfoque REM adaptada al EEES

Este apartado está dedicado a la revisión de los cambios más importantes que ha supuesto el proceso de convergencia europea en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), directrices que sigue el enfoque REM de Educación para la Paz que nos ocupa. Esta adaptación ha supuesto cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las metodologías, roles y relaciones profesor/alumno, así como en los objetivos a conseguir. Estas propuestas y modificaciones que el EEES plantea podrían interpretarse como positivas en el sentido de un mayor acercamiento a los presupuestos de la cultura de paz. Por ejemplo, siguiendo las directrices del EEES, *«el sistema educativo deja de centrarse en la enseñanza del profesorado para centrarse en el aprendizaje de quienes estudian»* (Pérez, 2011: 29). De este modo, se da un salto cualitativo colocando al propio educando como el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se deconstruyen algunas de las violencias estructurales de las que hablábamos en el apartado anterior como:

- las jerarquías que colocaban al profesor en un plano superior al del alumno.
- la relación experto-aprendiz.
- la educación bancaria de la que hablaba Freire en la que se requería llenar de conocimientos a los educandos como si fuesen envases vacíos.

En este sentido, basándome en varias investigaciones (Pérez, 2001; Reyes, 2007; De Miguel, 2006; Goñi, 2005) sintetizaré las propuestas que más nos interesan en el tema de la Educación para la Paz que nos ocupa:

1. Adopción del sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*).

Supone un cambio positivo al considerar no sólo las horas de docencia impartidas por el profesor, sino también las horas que dedica el estudiantado en leer el temario, en preparar las clases, en estudiar para el examen, en hacer trabajos, en la evaluación, entre otros, dando una mayor importancia al trabajo autónomo y activo del estudiante (Pérez, 2001; Reyes, 2007; De Miguel, 2006; Goñi, 2005). Así, un crédito ECTS equivale a 25-30 horas de estudio (Pérez, 2011: 46; Rodríguez, 2007: 33; Goñi, 2005: 35). En definitiva, «*los ECTS permiten medir el trabajo que emplea el estudiantado para la adquisición de los conocimientos, capacidades y destrezas requeridas para superar las distintas materias*» (Pérez, 2011: 44; Rodríguez, 2007: 34)

El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios [...]. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos [...] (Pérez, 2011: 45).

2. Educación entendida como un proceso continuo, integral y permanente que se extiende a lo largo de toda la vida «*lifelong learning*» que permita al estudiantado aprender a aprender (Pérez, 2011: 29; Martín, 2007: 49, Melo de Almeida, 2003: 92-93).

3. Modelo centrado en competencias (De Miguel, 2006: 18-19; Goñi, 2005: 34), habilidades y destrezas: *«aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir»* (Pérez, 2011: 46; Martín, 2007: 50; Goñi, 2005: 93). Este aspecto se puede interpretar como un salto cualitativo hacia la educación integral, ya que pone el énfasis en las competencias que debe adquirir el estudiantado tras estudiar una materia, es decir, ya no es lo más importante la formación en conocimientos, sino los resultados de aprendizaje *«se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición»* (Pérez, 2011: 47; De Miguel: 2006: 17). En este sentido, con la introducción de las competencias se da un cambio en la aproximación al concepto de formación, ya que no será entendido como mera información sino como la adquisición por parte del educando de un conocimiento aplicado que le permita conocer, comprender y usar adecuadamente.
4. Metodologías más activas, innovadoras, participativas e interactivas que conlleven al aprendizaje autónomo, cooperativo y permanente (Sosa, 2007: 142-143). Asimismo, la distribución de la docencia se amplía abarcando no sólo las clases magistrales o teóricas, sino también los seminarios o clases prácticas y las tutorías (Pérez, 2011: 15; Miranda, 2007: 79; De Miguel, 2006: 18). En este sentido, se potencian los aspectos prácticos de la enseñanza (Pérez, 2011: 50) enfocados a activar el esfuerzo intelectual y de comprensión del estudiante (Pérez, 2011: 57). Así, pues, se destacan los métodos que incluyen una participación activa del estudiantado, pues son más formativos (no sólo informativos) y tienen como resultado aprendizajes más profundos y duraderos

(Pérez, 2011: 58). La elección del método depende de muchas variables como el contexto, número y característica del grupo, recursos, condiciones ambientales, coyuntura socio-política, por lo que no puede hablarse de un buen método *per se*. El éxito del proceso radicará en lograr un equilibrio entre las metodologías más tradicionales, como son las clases magistrales, con otras actividades de aprendizaje activo y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos de manera autónoma y colaborativa (Pérez, 2011: 59). Estas últimas actividades a las que nos referimos podrían ser dinámicas de grupo, estudio de casos, aprendizaje cooperativo, seminarios, el aprendizaje basado en problemas, entre otros (Pérez, 2011: 63; Sosa: 2007: 147-151; De Miguel, 2006:18).

5. Potenciación de las habilidades personales y profesionales (motivación, espíritu crítico, adaptabilidad, capacidad para relacionarse con los otros, organización y planificación, creatividad e innovación, autonomía, liderazgo, capacidad de negociación, trabajo en equipo, etc. (Sosa, 2007: 162; Pérez, 2011: 51). En definitiva, el objetivo que se persigue es hacer competente a los educandos en los diferentes ámbitos y facetas que requiere un perfil profesional (Sosa, 2007: 162). Algunos estudios han comprobado que se valoran más estas habilidades a la hora de conseguir un trabajo en el mercado laboral que la formación teórica e, incluso, la experiencia profesional (Pérez, 2011: 51-52).
6. Nuevos roles y relaciones docente/discente (Goñi, 2005: 66-72). El profesor debe cambiar su mentalidad de trabajo y convertirse en un dinamizador, guía y facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje. Su labor estará enfocada al diseño y planificación de actividades para que sus educandos superen la materia adquiriendo las competencias requeridas (Martín, 2007: 53; Pérez, 2011: 54-55; De Miguel: 68-69). Así, la práctica docente debe estar respaldada por una

adecuada formación didáctica, en la reflexión sobre su acción, en el trabajo colaborativo, en valores democráticos, en la orientación y tutorización del estudiantado y en la adaptación a la diversidad (Martín, 2007: 53-58). El profesorado deberá organizar y gestionar los recursos y procesos de aprendizaje. En este sentido, la elaboración de la guía docente requerida para cada materia se plantea como un buen instrumento para la transformación del método. Por su parte, el educando también cambia de rol al ser el protagonista en su educación, el gestor de su propio proceso de aprendizaje. Por lo que se espera que trabaje de forma responsable, autónoma e independiente (Pérez, 2011: 54-55), al mismo tiempo que se requiere su participación activa (De Miguel, 2006: 70).

7. Uso de las nuevas tecnologías (las Tics) en el proceso de enseñanza-aprendizaje «enseñar y aprender con las Tics» (Aguilar y Martín Herrero, 2007: 182). En este nuevo modelo educativo adaptado a las directrices del EEES se propone el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación por las múltiples posibilidades que ofrece tanto para adquirir información y conocimiento como para desarrollar nuevas metodologías más participativas e interactivas. Así, se proponen la implementación de páginas de docencia en red donde se cuelguen materiales docentes y se pueda acceder a su lectura o descarga por parte del estudiantado, la guía docente, casos prácticos, bibliografía complementaria, modelos de examen, casos prácticos, etc. (Pérez, 2011: 71). También se sugieren plataformas educativas virtuales, uso de presentaciones en *Power Point* para apoyar explicaciones teóricas, uso del correo electrónico para la interacción y tutorización *on-line* (Martín, 2007: 59; Pérez, 2011: 73).
8. Se hace hincapié en una nueva evaluación de carácter más integral de los resultados de aprendizaje. En este sentido, se enfatiza en la propuesta de ser

capaz de valorar el rendimiento académico del estudiantado, no solo a nivel de conocimientos a través de un examen como se ha estado promoviendo con la educación tradicional, sino que el EEES amplía esta evaluación también a las competencias, destrezas y habilidades adquiridas mediante la evaluación continua (Pérez, 2011: 74-75; De Miguel, 2006: 80). Así, se proponen otras estrategias evaluativas tales como evaluar las contribuciones y participación del estudiantado, trabajos realizados, presentaciones orales, portafolio, proyectos, diarios, mapas conceptuales, autoevaluación, etc. (De Miguel: 2006: 80).

A modo de resumen y para concluir este apartado presento a continuación un cuadro de elaboración propia basado en las propuestas previamente comentadas y en las conclusiones de la obra de Pérez (2011: 253-54).

EL NUEVO MODELO EDUCATIVO BASADO EN LAS DIRECTRICES DEL EEES	
Créditos ECTS	Valora, de un modo integral, todo el trabajo realizado por el estudiantado y se centra en el aprendizaje autónomo. Favorece el intercambio, la movilidad y la transparencia entre los distintos sistemas de educación superior europeos.
Educación permanente	Se propone la educación continua a lo largo de toda la vida « <i>Lifelong learning</i> ».
Resultados de aprendizaje, competencias	Formación integral del estudiantado no solo en aspectos cognoscitivos, sino también en competencias, habilidades y destrezas.
Metodologías participativas	La distribución de la docencia se amplía abarcando no sólo las clases magistrales o teóricas, sino también los seminarios o clases prácticas y las tutorías para potenciar la participación y el aprendizaje activo.
Habilidades personales y profesionales	Se requiere capacitar al estudiantado en habilidades y destrezas tales como la motivación, espíritu crítico, adaptabilidad, capacidad para relacionarse con los otros, organización y planificación, creatividad e innovación, autonomía, liderazgo, capacidad de negociación, trabajo en equipo, etc.
Nuevos roles y relaciones docente/discente	El estudiantado adquiere un rol protagonista como gestor autónomo, activo y responsable de su educación «aprender a aprender». El profesorado tutoriza al estudiantado, facilita la adquisición de las competencias que se requieren dando un giro a su labor «enseñar a aprender».
Uso de las nuevas tecnologías (las Tics)	Plantean distintas alternativas más interactivas para adquirir información y conocimiento.
Evaluación continua	Se utiliza para mejorar el aprendizaje (a través del <i>feed-back</i>) y de modo integrado con las distintas actividades de enseñanza-aprendizaje.

Así, como vemos, la adaptación a las regulaciones y directrices del EEES supone, desde mi propio entendimiento, un acercamiento a muchos de los presupuestos que intervienen en la Educación para la Paz en general, así como en el enfoque REM, con el que venimos trabajando, en particular.

3.3. CONDICIONES CONTEXTUALES DEL ENFOQUE REM DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Parto de la interpretación crítica de que el sistema educativo actual se basa en el paradigma narrativo-contemplativo (Martín Gordillo, 2010: 48), el cual está inmerso de violencia estructural, tanto en su contenido y forma, que ya revisamos en los apartados anteriores, como en las condiciones contextuales que abordaremos a continuación. Tomando este hecho como base propongo realizar una propuesta de renovación a través del enfoque REM y desde el paradigma dialógico-participativo el cual debe implementarse en unas condiciones contextuales determinadas. Estas condiciones contextuales en el marco del enfoque REM deben, asimismo, guiarse por un estilo democrático que fomente la participación, la inclusión y el reconocimiento. Así, en este contexto el educador/facilitador no instruye, sino que orienta y estructura el proceso de aprendizaje mediante la organización de las actividades de aprendizaje; el proceso de estas últimas sirve de ayuda a todos, a los estudiantes y al maestro o facilitador, para desarrollarse juntos y cuestionar sus conocimientos, sus actitudes y su comportamiento (Arigatou Foundation, 2008: 24).

Por su parte, la aplicación del enfoque REM debería contemplar unas condiciones contextuales específicas que dividimos en cuatro bloques. En un primer lugar, deberá aplicarse en contextos formales, no formales e informales. En segundo lugar, requiere

contextos interculturales e interreligiosos para con ello fomentar el pluralismo, el reconocimiento y el respeto a la diferencia. Asimismo, debe desarrollarse en contextos participativos, democráticos, libres e interactivos. Finalmente, la cultura de paz es medio y fin de estas condiciones físicas o contextuales. A continuación revisaremos, brevemente, cada uno de estos apartados.

3.3.1. Contextos formales, no formales e informales

Así, la Educación para la Paz de la que venimos hablando se podrá aplicar tanto en contextos formales, no formales como informales. Otras propuestas llaman a estos últimos contextos no estructurados (Arigatou Foundation, 2008: 36). Por un lado, los contextos formales se relacionarían con la educación oficial que se imparte en las escuelas y en las instituciones de formación obligatoria. Por otro lado, los contextos no formales se vincularían con la educación no oficial llevada a cabo, por ejemplo, en instituciones educativas de carácter no obligatorio, grupos comunitarios, asociaciones juveniles, comunidades religiosas y otras organizaciones de ocio y tiempo libre. Finalmente, los contextos informales o no estructurados abarcaría todo lo demás: la educación familiar, las relaciones con los amigos, vecinos y colegas de trabajo (Arigatou Foundation, 2008: 36). Por supuesto, la familia es una parte imprescindible en esta educación. Jares (2006: 151) afirma que familias, asociaciones, instituciones y centros educativos están condenados a entenderse con la finalidad de educar para la paz y la convivencia, fundamentalmente, por cuatro razones:

1. Porque comparten objetivos comunes: la educación de los hijos o alumnos.
2. La educación es un proceso suficientemente complejo y difícil como para delegarlo a un solo sector. Por esta razón, se necesita la cooperación y la

transmisión de discursos semejantes en todos los ámbitos relacionados con la función educadora.

3. La familia y los centros educativos se necesitan como equilibrio ante la influencia de los medios de comunicación y el grupo de iguales, que en determinadas edades suelen ser muy poderosos y eficaces.

4. La participación e implicación de las familias en los centros educativos es un factor de calidad en la educación.

Reiteramos, por tanto, la necesidad de colaboración de todos los actores que participan en el proceso de educar para aplicar la Educación para la Paz en todo tipo de contextos donde se da una interacción educativa. En este sentido, sabemos que tanto nuestras habilidades para la violencia como la guerra son aprendidas, son construcciones sociales que pueden cambiar con el tiempo dependiendo de la educación (formal, no formal e informal) que recibamos. Así, de manera conjunta debemos transformar la cultura de la violencia, de la acusación y la desconfianza mutua en la cultura de la colaboración y la confianza, mediante el fomento de lazos de corresponsabilidad en la educación de las futuras generaciones *«Peace education should be introduced into all sectors of society to strengthen the capacities of citizens and societies to deal with conflict non-violently and to transform destructive conflict into dialogue»* (Opatow & Others, 2005: 305).

Por su parte, cabe destacar que cualquiera que sea la educación aplicada las condiciones contextuales deberán propiciar la libertad del individuo, como ya se venía destacando a largo de la investigación (Tagore, 1933; Tolstoi, 1978; Rousseau, 1975; Dewey, 1971; Montessori, 1949; Freire, 1969, 1970; Chomsky, 2010). Tenemos la experiencia de que podemos reprimir ciertos sentimientos, impulsos, tomar decisiones, fijarnos retos,

enfrentarnos al miedo, huir ante una amenaza. Esta capacidad de sentirnos libre, de manejar nuestra inteligencia generadora no es innata: tenemos que aprenderla (Marina, 2010: 125) «*no nacemos libres, sino dependientes y la libertad hay que aprenderla*» (Marina, 2010: 126). Esta línea crítica de trabajo nos facilitará el ir construyendo una cultura pedagógica capaz de contribuir a la liberación del ser humano, de ayudar a que éste pueda alcanzar mayores cotas de libertad, solidaridad, responsabilidad y creación (Fernández Herrería, 1994: 201). En este sentido, las condiciones contextuales comentadas propiciarán el aprendizaje basado en la experiencia, en la cooperación, en los problemas individuales y sociales, en la discusión, en la introspección y en el reconocimiento de las demás personas (Arigatou Foundation, 2008: 28-29). Adjetivos todos ellos de suma importancia para la propuesta de Educación para la Paz desde el enfoque REM que planteo en las investigaciones que vengo realizando en el marco de la CUFP y el IUDESP.

3.3.2. Carácter Intercultural e Interreligioso

El aprendizaje intercultural e interreligioso lo podemos interpretar no como un fin, sino como un medio educativo. El proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado desde una perspectiva intercultural e interreligiosa permite reflexionar sobre las diferentes culturas, tradiciones religiosas, ideas y maneras de pensar.

El aprendizaje intercultural e interreligioso es una pronunciación en favor de la diversidad y de la promoción del diálogo y la comunicación con los demás, así como con uno mismo. Es un proceso continuo de aprendizaje individual y colectivo mediante el cual se promueve una manera constructiva de vivir juntos en un mundo globalizado y plural. Este tipo de aprendizaje alude a la importancia de defender, nutrir y propiciar el crecimiento de valores compartidos entre las personas (Arigatou Foundation, 2008: 21).

Los contextos de diversidad cultural y religiosa también han sido concebidos para ayudar a abrir los corazones y mentes de las personas, nutrir sus seres interiores y responder mejor a las necesidades de su entorno inmediato (Arigatou Foundation, 2008: 26). En este sentido, ya en 1948 con la Declaración Universal de Derechos Humanos, las Naciones Unidas se fijaron las bases para la educación intercultural e interreligiosa (Blasco, Bueno y Torregrosa, 2004: 3):

La educación tendrá por objeto el desarrollo pleno de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá las actividades de las Naciones Unidas en pro de la paz mundial (Declaración Universal de Derechos Humanos, art. 26.2).

Asimismo, la Unión Europea contempla como uno de los objetivos específicos de su programa Sócrates, fomentar la dimensión intercultural e interreligiosa de la educación, preparando al alumnado a vivir en una sociedad que se caracteriza por una diversidad cultural y lingüística, reforzando la comprensión mutua y la solidaridad, combatiendo con ello el racismo y la xenofobia (Blasco, Bueno y Torregrosa, 2004: 3).

Así, este enfoque educativo REM requiere, por tanto, contextos de carácter intercultural, interreligioso e interdisciplinar, es decir, en definitiva, ambientes internacionales donde existan personas procedentes de distintos bagajes, culturas y religiones. De esta forma, se pretende la interacción de esta diversidad entendida como un enriquecimiento a través del intercambio académico y cultural entre distintas partes del Globo. En este sentido, el contexto debe adaptarse a los nuevos desafíos político-sociales, incluyendo las necesidades de todos los grupos socio-culturales « [...] *reflejar adecuadamente las preocupaciones internacionales, nacionales y locales de la actualidad incrementando,*

si cabe, la pluralidad, las sociedades interculturales y el enfoque democrático»

(Rupesinghe, 1999: 74).

Sin embargo, a lo largo del devenir histórico se ha solido enfrentar los términos homogeneidad y heterogeneidad, habiendo una creencia mayoritaria en que la homogeneidad era lo bueno, lo fácil, lo cómodo, lo que nos unía. Como contraposición, la heterogeneidad era entendida como situaciones de divergencia, de lucha, de separación, de angustia, incluso de malestar, pues generaba conflictos (Besalú, 2002). Y bajo esta creencia homogeneizadora se ha ido formando el sistema social, económico, político, el Estado-nación, el derecho, y por ende, la educación. Así, en nombre de esta homogeneidad y universalidad la humanidad ha cometido y sigue cometiendo guerras, injusticias y barbaries tales como limpiezas étnicas, genocidios, expulsiones, leyes injustas, exclusiones, desprecios y vulnerabilidad de la identidad y dignidad de muchos grupos minoritarios, entre otros. Por tanto, necesitamos de la heterogeneidad para cambiar el rumbo de las cosas y construir culturas de paz. Esta heterogeneidad implica, a su vez, integración, pero cabe destacar, en contra de algunas suposiciones, que integración no debe significar homogeneización, sino armonización y potenciación como los miembros en una orquesta. Por ello, en el primer capítulo cuando hablamos del universalismo por el que abogaban algunos antecedentes de la Educación para la paz advertíamos que lo interpretamos como pertenencia a un mismo universo o humanidad, y no como acabamos de explicarlo en las líneas de arriba.

En este sentido, la educación debería no solamente tolerar o respetar la diversidad cultural y lingüística, sino además fomentarla, creando al mismo tiempo canales de comunicación *«La pobreza de los demás no nos enriquece, la riqueza de los demás no*

nos empobrece» (Iturríoz Leza, 2002: 71). No sólo los gobiernos siguen esa inercia histórica, también las religiones, las asociaciones civiles y hasta las organizaciones no gubernamentales. Llegamos ya con las soluciones prefabricadas y convencidos de que no puede haber otro camino que el que conduce a nosotros, a nuestras concepciones, lo que nos hace incapaces para entender y respetar aquello que es diferente, distante, lejano. Queremos enseñar y no aprender. Imponemos nuestro modelo de escuela e ignoramos que existen diferentes concepciones del modo de entender e impartir educación, progreso, etc. *«ningún modelo se debe imitar, pero de todos se puede aprender»* (Iturríoz Leza, 2002: 72), ya que de la reflexión sobre las experiencias de otras personas y sobre los problemas propios pueden nacer las soluciones. De fuera se pueden traer las herramientas, pero nunca las soluciones ni los procedimientos. Lo importante, como hemos visto, es el reconocimiento de la diferencia y nuestra apertura a la interpelación mutua para juntos reconstruir el horizonte normativo del futuro que queremos conseguir. Entendemos que este objetivo se podrá llevar a cabo mediante una educación «para todos» (Besalú, 2002), que ahora se le tilde de intercultural e interreligiosa está bien, pero, en definitiva, el solo nombre de Educación debe responder a las particularidades y necesidades de todos.

Veamos a continuación, por tanto, algunos aspectos importantes de los contextos interculturales e interreligiosos de los que se nutre el enfoque REM de Educación para la Paz.

Contextos Interculturales

Para educar para la paz se requiere un contexto intercultural que aporte un conocimiento crítico sobre nuestro propio sistema de creencias y valoraciones. El concepto de interculturalidad enfatiza la naturaleza inter-sujetos del conocimiento y de la acción. Indica un proceso de aprendizaje y de enriquecimiento mutuo de las culturas en contacto (Blasco, Bueno y Torregrosa, 2004: 7).

La educación intercultural ha de preparar a cada una de nuestras alumnas y a cada uno de nuestros alumnos para convivir como ciudadanos en una sociedad democrática acogedora de diversidades múltiples, facilitándoles la adquisición de competencias en varias culturas que se interrelacionan. Nuestra sociedad se verá enriquecida si dispone cada vez más de ciudadanos y ciudadanas capaces de interactuar con toda normalidad con personas procedentes de otras culturas (Blasco, Bueno y Torregrosa, 2004: 4).

En este proceso de adquisición de competencias en varias culturas que se interrelacionan dinámicamente la educación intercultural debe preparar a los estudiantes para estar adaptados, vivir y trabajar en sociedades multiculturales⁶⁹ (Blasco, Bueno y Torregrosa, 2004: 9). La integración y la adaptación cultural es necesaria, pero cuidado con lo que se entienda por adaptarse. La adaptación es la ley de toda conducta biológica. Adaptarse es necesario para sobrevivir, pero adaptarse significa que cada pueblo debe acoplar su conducta a la conducta de los demás y viceversa; la adaptación sólo puede ser recíproca. En la verdadera adaptación, el dominio y la sumisión se vuelven colaboración e intercambio (Iturríoz Leza, 2002: 72). En este sentido, *«lo que creíamos sólido, indestructible, no existe»* (Jacinto Arrazola, 2002: 13). Hemos creado el

⁶⁹ Hago constar aquí que existe un gran debate entre multicultural e intercultural. Nos posicionamos más en la denominación intercultural porque a nuestro entender implica unas relaciones más horizontales e igualitarias entre las distintas culturas. Multicultural si que explicita la diversidad de culturas, pero puede caer en el error de colocar a unas por encima de otras.

proyecto de vida a partir de una falsa conciencia, a través de un marco de referencia sin relación orgánica con la historia y con la realidad actual, no tiene futuro promisorio. Así, el hombre universal no existe, necesita ser histórico, tener un ámbito geográfico que lo identifique, ser culturalmente una potencialidad y una realidad de ser plural. En definitiva, la identidad del ser humano es heterogénea y requiere *«trascender la identidad confusa y dividida que nos debilita e impide el pleno desarrollo»* (Jacinto Arrazola, 2002: 13). Así, ante este panorama homogeneizador que se enraíza en la exaltación de las monoculturas⁷⁰, las cuales veremos más adelante con Boulding (2000) y Amar (2002) que pueden ser peligrosas, aparece, como contraposición, el fenómeno de la cibercultura. Término que hace referencia a la era digital que estamos viviendo con el uso globalizado de internet a través de webs interactivas, blogs, wikis, chats, foros de intercambio y discusión, por poner algunos ejemplos. Así, esta cibercultura es signo de heterogeneidad, de flexibilidad, de interculturalidad, de diversidad en todos los sentidos. La flexibilidad cibernética a que nos referimos hace alusión a la multiplicidad de canales, a las posibilidades de poder contrastar, nutrir la mirada de diferentes perspectivas y opiniones, tener información y construir el conocimiento poniendo en diálogo y conjunción distintas voces y creencias. De este modo, mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Tics) que nos recomendaba el EEES, como señalamos previamente, se produce el contacto cultural heterogéneo y se establece una sutil, pero fundamental, conciencia de la convivencia. Es decir, este ciberespacio nos da la posibilidad de conocer lo más inmediato y lo ajeno, ahora bien, con la posibilidad de contrastar, de establecer un conflicto entre lo uno y lo otro, a propósito de

⁷⁰ Entendidas como sinónimo de monolítica, lapidaria y unidireccional, donde apenas existen conexiones entre las diferentes culturas y, con ello, se legitiman las culturas hegemónicas, es decir, los intereses, valores, criterios de aquellos más poderosos (78)

la realidad en que nos desenvolvemos y en la que se encuentran los que piensan, sienten y actúan al otro lado de nuestro territorio.

Por tanto, destacamos el papel tan importante que está aportando la cibercultura a la interculturalidad, entendida como la pluralidad de enfoques, posibilidad de mirar más allá de nuestras fronteras y nuestro entendimiento, herencia del bagaje cultural y del desarrollo de las capacidades que propician el reconocimiento de la otredad. En este contexto cibernético se dan cita todas las culturas, pues en este espacio sin fronteras tienen lugar manifestaciones para todas las comunidades, hay cabida para todas las opiniones y hay sitio para la diversidad (Amar, 2002: 79). La convivencia en el ciberespacio es, aparentemente, respetuosa. El encuentro entre cultura es posible y, hasta el momento, no se interpreta como colonización (aspecto del que no están exentos los medios de comunicación de masas, hecho que se le conoce como la colonización audiovisual). Probablemente, todavía se mantenga por algunos años el concepto de visitante (aquella persona que se aloja, por ejemplo, para recorrer una página web) y no se le considere un intruso o colonizador. Asimismo, el ciberespacio nació como un lugar neutro, contemporáneo y sin historia, pero con una identidad propia que lo diferencia de lo anterior, ya que no es un territorio para el engaño, el insulto, la manipulación o el proselitismo, sino una inmensa amalgama de itinerarios que vienen a cubrir nuestras múltiples necesidades (Amar, 2002: 81).

En lo que respecta al plano educativo, ha surgido un nuevo conocimiento que se conoce como tecno conocimiento, modificándose algunos estilos de aprender, sea el activo, erigiendo al alumnado como responsable del proceso; reflexivo, viéndose en la necesidad de buscar, seleccionar y evaluar la información; teórico, ante la necesidad de

sintetizarlo; y, por último, el estilo pragmático, invitando a éste a que procure aplicabilidad de lo aprendido en un sentido práctico. Con el tecno conocimiento, aprendemos a aprender, en la doble acepción del término, sea como el desarrollo de habilidades o destrezas para seleccionar, organizar e interpretar la información, o bien para gestionar el conocimiento con la firme convicción de que propicia capacidades para entender, cambiar/mejorar la realidad. Asimismo, estamos haciendo alusión a la construcción del conocimiento, a partir de la necesidad de poder verificarlo. La interculturalidad que propicia la cibernética (donde no nos vemos, pero nos escuchamos y sentimos) se basa en la verificación de la información aceptándose las diferencias, así como el conocimiento y reconocimiento de lo otro. Es un gesto de lucidez que tilda la convivencia, el respeto y potencia el diálogo, la conexión y la participación entre todos, refiriéndonos a la plenitud democrática frente a la constitución del *gueto* (Amar, 2002: 81). Reiteramos, entonces, que las monoculturas pueden ser peligrosas (Boulding, 2000; Amar: 2002) ya que generan un ecosistema diferenciado sin apenas conocimiento de los demás, donde se puede producir ciertas actitudes asociales y la perpetuación de modelos que responden a intereses de determinadas personas o grupos de presión ideológico, mercantil y, en ocasiones, religioso (Amar, 2002: 77-78). Acogiéndonos a estas características de las monocultura las asociaríamos, asimismo, con las culturas de la violencia. Entonces, poco a poco vamos aprendiendo que las monoculturas son peligrosas tanto para los humanos como para el medioambiente natural. La diversidad cultural, por tanto, es tan importante como la biodiversidad para la supervivencia del planeta. En este sentido, Boulding (2000) relaciona la importancia de la diversidad y heterogeneidad con la metáfora de los dedos de la mano, todos son diferentes y es por ello que la mano puede hacer todas sus funciones y trabajar correctamente. Si todos fueran iguales, la mano no podría funcionar bien. Asimismo, utiliza otro ejemplo de los

beneficios de la diversidad y la cooperación haciendo mención a la filosofía en la cultura *Malinke*, interpretan que todos los individuos, humanos y animales, son diferentes, y si tu forzaras a que fueran los mismos, el único camino sería poner a unos por encima de otros; y esto crea conflictos y guerra. Para los *Malinke*, heterogeneidad significa interacción para el beneficio mutuo (positiva suma de relaciones), sin embargo, para la mayoría de los europeos o norteamericanos, heterogeneidad significa competencia, lucha de poder, diversidad adversaria (negativa suma de relaciones).

Rescatamos, pues, en nuestro enfoque REM de Educación para la Paz la interculturalidad como la perspectiva fundamental bajo la que todas las personas se reconocen como iguales (Díe, 2012), pero también como diversas y, por ello, como únicas. La pedagogía intercultural parte de la visión de la igualdad, pero también reconoce las diferencias entre las personas en lo que se refiere a su historia, sus experiencias y sus privilegios y desventajas dentro del respectivo contexto social. Se trata de un proceso en el que se intenta superar los prejuicios y estereotipos negativos para poder abrir un camino en el que sea posible la diferenciación sin discriminación y sin desvalorización ‘del otro’. Para ello es necesario, en primer lugar, superar distancias y abismos establecidos entre los grupos, admitir y no rechazar la perspectiva ‘del otro’ sobre ‘lo propio’, así como conservar y seguir desarrollando colectivamente las visiones en un diálogo de realidades (Dirnstorfer, 2008: 27-28).

En este contexto, la atención no se centra en cimentar las diferencias culturales, sino en comprenderlas como resultado de las relaciones históricas entre grupos y sus experiencias. La perspectiva intercultural debe percibirse también como perspectiva transversal que permite analizar las relaciones interpersonales y despertar la conciencia

acerca de los intereses colectivos, los valores y las normas que los determinan. Asimismo, es considerada como primer paso hacia el objetivo a largo plazo de lograr una autonomía cultural que posibilite el desarrollo de una cultura de paz. En un ambiente abierto de diálogo, se trata de sacar a la luz los potenciales transformadores de cada cultura con respecto a la resolución de conflictos. Las fuerzas creativas, intrínsecas a cada cultura se consideran como medios esenciales para romper el silencio y posibilitar la transformación de la cultura de la violencia a la de la paz (Dirnstorfer, 2008: 27).

Así, para acercarse al tema de la interculturalidad es necesario crear contextos abiertos e inclusivos en el que todas las experiencias tengan cabida. Se hace necesario, pues, crear un espacio donde, en primer lugar, todas las personas puedan expresar sus visiones abiertamente para que éstas luego sean sometidas a un análisis crítico en cuanto a sus contenidos dominantes y discriminatorios. De manera lúdica se generan reflexiones sobre los propios privilegios y comportamientos represivos. De este modo, las personas participantes llegan a reflexionar sobre lo que caracteriza una conciencia de justicia que cuestione cualquier legitimidad de la discriminación y la violencia. Desde esta perspectiva (Iturríoz Leza, 2002: 70) entendemos el diálogo como la única vía para el entendimiento entre pueblos, religiones y lenguas.

En definitiva, el elemento que caracterizaría el adjetivo intercultural es la interacción, enfatizando el aprendizaje cooperativo de la convivencia «saber distinguir, relacionar y manejar» la diversidad (Giménez, 2012: 62). En la España actual, integrada en Europa, la mentalidad está cambiando positivamente hacia la aceptación de que la diversidad cultural y lingüística no es una rémora que detiene el progreso y la comunicación entre

los pueblos, sino un factor enriquecedor. En este sentido, Boulding (2000) propone un nuevo concepto que no está recogido en el diccionario, *peacebleness* (vendría a significar la capacitación para la paz). Lo define como un concepto en acción, que envuelve una constante configuración y reconfiguración de entendimientos, situaciones y comportamientos en un mundo siempre cambiante, para proporcionar bienestar a todos. Aquí se interpreta la paz como un proceso y la construcción de la paz como una aventura, exploración y buena voluntad para atreverse con lo desconocido. Asimismo implica actividad, interacción a todos los niveles, desde el interpersonal (la vida interior de cada persona) al intrapersonal (en el hogar, el vecindario, la comunidad y otros sucesivos niveles de organización cívica, desde la ciudad hasta las Naciones Unidas) y finalmente, interacción con el mundo planetario del que formamos parte. Al haber una constante interpenetración de todos los niveles, la capacidad social para la agresión o para la construcción de la paz depende de los patrones desarrollados en cada uno de ellos, desde el individual y el interpersonal al nacional, ambiental e internacional, para tratar con los siempre presentes conflictos que emergen de la gran diversidad humana. Entonces, una sociedad será más *peaceable*, es decir, estará más capacitada para la paz cuanto mayor sepa tratar con las diferencias.

Desde el enfoque REM se requiere la diversidad cultural, incluir distintas voces y perspectivas para a través del reconocimiento y la interpelación mutua poder llegar a acuerdos, en definitiva, poder construir conjuntamente nuestro horizonte normativo de la convivencia pacífica. Así, *«esta acción educativa deberá basarse en el respeto a la diversidad y a la especificidad de los individuos, procurando avanzar hacia la erradicación de formas de enseñanza homogeneizadora, sin imposiciones culturales o intelectuales»* (Jacinto Arrazola, 2002: 15).

Construir una educación intercultural es definir metodologías y contenidos escolares, es buscar la interacción constante [...] es involucrar a toda la sociedad; es introducirnos hacia el interior de cada lengua y cada grupo étnico, tanto local como nacional, e interrelacionarla con la sociedad en general. Necesitamos conectarnos con el mundo para interrelacionarnos y saber que existen en otras latitudes otras sociedades, otras culturas y lenguas (Jacinto Arrazola, 2002: 15).

De esta forma, el enfoque REM busca nuevos y más amplios horizontes ideológicos donde tiene cabida la interculturalidad. En este contexto, se abandona la idea de que sólo puede haber una ciencia, una verdad, un camino. Todos los fenómenos biológicos se caracterizan por la versatilidad, elasticidad, adaptabilidad y no por la rigidez, la intransigencia y la inmutabilidad; y bajo este paradigma intercultural se enriquece el conocimiento y el aprendizaje de todos.

Contextos Interreligiosos

Como veníamos apuntado el enfoque REM de Educación para la Paz requiere de un contexto interreligioso con el objetivo de fomentar el respeto hacia las personas de religiones y civilizaciones diferentes, mediante (Arigatou Foundation, 2008: 21):

- la promoción de sistemas de valores que pongan énfasis en la coexistencia digna y armoniosa así como en la solidaridad entre gente de distinta procedencia social, étnica, religiosa, cultural e ideológica;
- el fomento de una espiritualidad respetuosa hacia otras religiones, que persiga la comprensión mutua y la interacción entre distintos credos, lo cual resulta un enriquecimiento de la cultura religiosa enraizada en la tradición de cada fe;
- el cultivo de una cultura de la paz que prepare a los seres humanos para ser agentes del cambio y constructores de la paz.

En este sentido, el contexto interreligioso plantea, principalmente, la promoción de cuatro valores éticos: el respeto, la empatía, la responsabilidad y la reconciliación. De este modo, se pretende facilitar un proceso de aprendizaje interreligioso y de construcción de la paz.

El respeto por las personas de religiones, culturas y civilizaciones diferentes se desarrolla y se amplía “cuando uno mismo se pone en los zapatos del otro”, es decir cuando aprende que significa la empatía. El respeto y la empatía conducen a una mayor concienciación sobre la responsabilidad individual y colectiva, y a actuar responsablemente, algo que tiene como consecuencia una actitud de apertura hacia la reconciliación (Arigatou Foundation, 2008: 22).

Así, se fomenta un enfoque interreligioso que afirma la diversidad, y se sirve de dialogo y la comunicación con uno mismo y con los demás en un proceso continuo de aprendizaje individual y colectivo. A lo largo de este proceso de aprendizaje se va creando el espacio necesario para el intercambio, la interacción y el entendimiento promoviendo el pensamiento crítico, el entendimiento y la apertura mental en relación con el otro, con el diferente. Por tanto, este proceso capacita a las personas para descubrir su propia tradición, sus propios valores poniéndolos en diálogo y conjunción con los valores y tradiciones ajenos. Asimismo, la interacción con los demás genera posibilidades para el enriquecimiento mutuo en un continuo ‘dar y tomar’ que forma parte de una humanidad conjunta (Arigatou Foundation, 2008: 14).

Sin embargo, sabemos que, en nombre de la religión, se producen muchos conflictos y se comenten, aún en la actualidad, muchas atrocidades. Pero, cabe destacar que la religión *«no ha sido hecha para lucir una pompa exterior ni para alcanzar el dominio eclesiástico, ni menos aún para hacer fuerza, sino para regular la vida de los*

«hombres» de acuerdo con las normas de la virtud y la piedad» (Rigao, 2004: 224). En este sentido, el extremismo de las personas en su interpretación de la religión es muy peligroso y desde la Educación para la Paz se pretende mitigar. Así, muchas personas aducen actuar por mor de causas éticas o en nombre de su religión o de su Dios (Rigao, 2004; Arigatou Foundation, 2008).

En todo el mundo encontramos ejemplos de personas, incluso infantes, a los que se les ha enseñado a mirar a los demás como enemigos por no compartir la misma religión, a los que se incita a participar en actos violentos como parte de su compromiso religioso, o a quienes la sociedad enseña a ser insensibles a las necesidades y derechos de los demás, entre otros (Arigatou Foundation, 2008: 16). Por tanto, la tolerancia hacia las diferentes religiones se plantea como una alternativa con miras a la consecución de una realidad más pacífica (Ridao, 2004: 230).

[...] el proceso de decadencia espiritual y la falta de atención a una ética básica es la raíz de la creciente violencia e injusticia que, actualmente, presenciamos a nuestro alrededor. Un paso fundamental en el camino hacia la paz es asegurar que todos los niños y niñas crecen con plena conciencia de su capacidad innata para el desarrollo espiritual, y, es por ello, que la implementación de una educación ética interreligiosa – tanto en las escuelas como en otros entornos ‘educativos’ – es crucial para alcanzar el objetivo de construir un mundo pacífico en el que reine la dignidad humana, un mundo apropiado para los niños, las niñas y los adolescentes en el sentido más auténtico (Arigatou Foundation, 2000: 19).

Para evitar estos peligros el contexto de interreligiosidad que se requiere en la Educación para la Paz plantea cuatro premisas que se deben respetar (Arigatou Foundation, 2008: 16-17):

1. Todas las tradiciones religiosas han de asegurarse de que los valores y la fe se enseñan y se aprenden en un contexto de respeto a los demás y a su «alteridad». Así, un niño o niña que no ha aprendido a relacionarse con aquellos que piensan y actúan de forma diferente no estará preparado para vivir en un mundo religiosa y culturalmente plural.
2. Es necesario que en sus prácticas de enseñanza, las tradiciones religiosas realicen un esfuerzo consciente por defender aquellos valores religiosos y culturales de su credo que promueven la apertura, la honestidad y una actitud compasiva hacia otros seres humanos. Estos valores deben estimularse desde la niñez, desde una edad muy temprana para poder consolidar su aprendizaje en la pluralidad y diversidad de creencias.
3. Aun reconociendo que las tradiciones religiosas difieren unas de otras, es necesario buscar aspectos comunes y valores coincidentes que sirvan de base para que las personas puedan abordar en común las cuestiones que les incumben. Es menester enseñar y practicar nuestra fe en formas que demuestren nuestra humanidad e interdependencia.
4. Se destaca el concepto de «educación interreligiosa» como un aprendizaje que se produce en relación con las demás personas y no de forma aislada. Es importante aprender a valorar no solo la propia fe y espiritualidad individual, sino, además, una comprensión fundamentada de las creencias ajenas, así como de los aspectos comunes que compartimos.

Así, se fomenta que la vida no discrimina por razones de fe. Con independencia de cuál sea nuestro credo, todos compartimos unas experiencias comunes: el nacimiento, la

muerte, la alegría y el dolor. Todos buscamos las respuestas a determinadas preguntas existenciales comunes a todas las religiones (Arigatou Foundation, 2008: 17)

Cabe destacar, para concluir este apartado, que el enfoque REM se inscribe en un contexto interreligioso, y se centra principalmente en el respeto y en las relaciones con los demás. Mas que un sistema de dogmas o enseñanzas, la espiritualidad⁷¹ es una cuestión de actitud: una forma de relacionarse con el prójimo, con la naturaleza y con la propia vida. Es a través de esta actitud y de la conducta y no mediante la teoría, como alcanzamos la comprensión de nuestras propias tradiciones y las de aquellos que nos rodean (Arigatou Foundation, 2000: 17) *«No podemos continuar viviendo como si fuéramos islas. En el mundo actual las personas de distintas religiones y las personas que no profesan ninguna religión están llamadas a encontrarse»* (Arigatou Foundation, 2000: 18). En este sentido, el aprendizaje interreligioso debería entenderse, asimismo, como elemento integrante de una educación de calidad, tal como se expresa en el objetivo 6º de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y en los cuatro pilares básicos de la educación propuestos por la UNESCO a través del informe Delors que ya comentamos en capítulos anteriores: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Arigatou Foundation, 2000: 18).

3.3.3. Ambiente participativo e interactivo (Contextos 2.0)

La propuesta educativa desde el enfoque REM se desarrolla en contextos 2.0, pues propicia el ambiente participativo e interactivo. En este sentido, Martin Gordillo (2010: 46-47) utilizando una metáfora tecno científica, nos incita a reflexionar sin son viables

⁷¹ Nos decantamos por usar el término espiritualidad ya que, desde nuestra interpretación, no se relaciona concretamente con una religión, sino que lo entendemos como tener fe en la pluralidad de formas vida, creencias y personas.

nuestras aulas o contextos 1.0 en sociedades 2.0. La mencionada distinción numérica hace referencia a la cultura digital tal y como se explica, a continuación. La web 1.0 fue la correspondiente a los inicios de internet y la 2.0 la de la actualidad. En sus inicios navegar era visitar páginas web que exponían contenidos diversos a los visitantes y éstos adoptaban el papel de espectadores pasivos.

En breve se hizo evidente que internet tenía que ir más allá de la multitud de escaparates virtuales que caracterizaban a la web 1.0. Así, el espectador dejó de ser un espectador contemplativo para convertirse en participante activo. Foros, wikis, chats, blogs, redes sociales, entre otras, han configurado las nuevas formas de interacción social basadas en la participación, interacción y en el diálogo horizontal que llamamos la web 2.0. Vemos, entonces, la importancia del uso de las Tics en el enfoque REM de Educación para la Paz que nos ocupa, tal como vimos en apartados anteriores cuando revisamos la adaptación a las directrices del EEES. En este sentido, llegamos a la conclusión que *«hay un modo pasivo de recibir información y un modo activo, que incluye cualquier dato dentro de operaciones de comparación, relación, interrogación, etc.»* (Marina, 2010: 107). La necesidad, pues, de una actitud activa es imprescindible para que nuestra inteligencia funcione bien; sin ella, no se producirá el verdadero aprendizaje. Por tanto, el reto de educar para la paz desde el enfoque REM fomentando la ciudadanía democrática, crítica y participativa radica también en el cambio de la educación basada en la lógica 1.0 a la 2.0.

3.3.4. La Cultura de Paz

Por supuesto las condiciones contextuales que se requieren desde el enfoque REM de Educación para la Paz son las de una Cultura de paz. Remitiéndonos a Boulding (2000) se define cultura de paz de la siguiente manera:

A peace culture is a culture that promotes peaceable diversity. Such a culture includes life ways, patterns of belief, values, behavior and accompanying institutional arrangements that promote mutual caring and well being, as well as an equality that includes appreciation of difference, stewardship, and equitable sharing of the Earth's resources among its members and with all living beings. It offers mutual security for humankind in all its diversity through a profound sense of species identity as well as kinship with the living earth. There is no need for violence (Boulding, 2000: 1).

De esta definición podemos extraer, entonces, los conceptos claves que caracterizarían una cultura de paz, elementos que ya hemos revisado en gran medida a lo largo de la investigación que nos ocupa: 1) Diversidad, apreciación de la diferencia, 2) Reconocimiento de distintos estilos de vida, 3) Valores, 4) Cuidado mutuo, 5) Bienestar, 6) Igualdad, 7) Distribución equitativa de los recursos, 8) Seguridad humana, 9) Identidad, 10) Parentesco con la Naturaleza, 11) Noviolencia.

En el marco de los estudios sobre el tipo de cultura que hemos instaurado, podemos reflexionar tomando como referencia a L'Albate (2001) quien nos dice que la cultura que hemos creado es a priori esquizofrénica, en el sentido literal de la palabra, porque existe una división en dos partes que se contradicen entre ellas. De hecho, nuestra cultura, por un lado, valora el conflicto, sobretodo en el campo económico y político, o cuando se refiere al macro-contexto, entre clases, entre Estados, etc. Pero, por otro lado, valora el consenso y el acuerdo entre las personas en el campo moral y educativo, es

decir, en el micro-contexto, entre individuos o pequeños grupos. Esta esquizofrenia trae consigo consecuencias bien precisas y asimismo nefastas (L'Albate, 2001: 31) que pueden llevar a controversias o paradojas. Así, a nivel interestatal se acepta, como hecho normal, natural, tanto la guerra, los conflictos armados, como el crimen organizado. Aquí la guerra es vista como un instrumento legítimo para defenderse y además se le da respeto a la prepotencia del más fuerte. En este sentido, tendríamos ejemplos reales como la legitimación de la guerra del Golfo, la invasión de Kuwait, de Afganistán y de Irak, entre otros. En cambio, la esquizofrenia citada lleva a la exaltación del amor y de la solidaridad entre personas y grupos pequeños, pero solo en el interior del propio grupo de pertenencia (L'Albate, 2001: 31). Este doble comportamiento se configura como verdadero y propio del modelo de sociedad entre estas dos tesis contrarias, la del «conflicto» y la del «consenso» (L'Albate, 2001: 32).

Por un lado, para el primer paradigma del conflicto los elementos fundamentales de cada cultura son los intereses, la contraposición y la única posibilidad de hacer sobrevivir a la sociedad es a través del uso de la coerción y del dominio. Por otro lado y, sin embargo, para el segundo paradigma vinculado al consenso los elementos fundamentales de la cultura son los valores; y la supervivencia es asegurada a través de la cooperación y los acuerdos. Asimismo la imagen del ser humano implícita en ambos modelos son igualmente contrarios, para el primero el hombre es malo (lógica de Hobbes) y para el segundo el hombre es bueno (lógica de Rousseau), pero se corrompe debido a la sociedad alienante.

Entonces, utilizando tales parámetros y de modo muy esquemático, se podría decir que en el campo pedagógico algunos pensadores modernos han revaluado el conflicto pero

sin asumir la visión pesimista del ser humano, como vimos en Freire, Lederach, entre otros. La base de gran parte del pensamiento pedagógico ha sido, por tanto, la necesidad de educar en el consenso, en el acuerdo, en el intercambio de valores comunes. Sin embargo, en el campo económico y político (Hobbes, Maquiavelo, Marx) ha prevalecido el uso del modelo conflictivo (L'Albarte, 2001: 32). Así, debido a la coexistencia de estos distintos modelos tuvo como consecuencia que la educación en el consenso, llevada a cabo por el pensamiento pedagógico tradicional, se insertase en una sociedad en la cual el modelo de decisiones políticas de fondo era basado en la violencia y en el dominio. Debido a ello, la educación ha actuado como un instrumento de mantenimiento del contexto de dominio imperante, del status quo y no ha contribuido realmente a su cambio pacífico, como hemos venido señalando a lo largo de la investigación. En vista a esta «mutación cultural» es indispensable superar esta situación y liberar la pedagogía del rol de reproducción del poder que ha desarrollado hasta ahora. Para tal fin es preciso superar la dicotomía de los dos paradigmas de cultura y sociedad y convertirlo en solo uno que equilibre ambas visiones, la del conflicto y la del consenso como se viene señalando en el enfoque REM de Educación para la Paz.

Ante esta tesitura y tomando en consideración que no estamos predeterminados genéticamente ni para ser exclusivamente violentos (paradigma de Hobbes) ni exclusivamente pacíficos (paradigma de Rousseau), tal como vimos con la Declaración de Sevilla, destacamos, una vez más, la importancia de la Educación para la Paz en el desarrollo de nuestras capacidades o potencialidades para hacer las paces a través de la transformación pacífica de conflictos y el consenso. Por tanto, para potenciar el concepto de cultura de paz, la UNESCO está dedicando un gran esfuerzo desde hace años, concretamente desde el año 2000, declarado por la UNESCO como el Año

Internacional de la Cultura de Paz en el que también dio luz el Manifiesto: por una Cultura de Paz y Noviolencia. Así, la UNESCO (2007) determinó la definición oficial del concepto la cual dice así:

Una cultura que promueva la pacificación, una cultura que incluya estilos de vida, patrones de creencias, valores y comportamientos institucionales que fomenten el bienestar, la igualdad, la administración equitativa de los recursos, la seguridad para los individuos, las familias, la identidad de los grupos o de las naciones y sin necesidad de recurrir a la violencia (UNESCO, Declaración para el año 2000).

Vemos, pues como esta definición implica una vez más nuestro compromiso por la paz, convertirnos en protagonistas en la construcción de la paz, de culturas para hacer las paces. Cultura que implica esfuerzo, esmero, empeño, voluntad y responsabilidad, en definitiva, cultivo que es el sentido etimológico de la palabra. También podríamos relacionarlo con cuidado, cuidado de los seres humanos, de la Naturaleza, de la vida (Martínez Guzmán, 2001; López Martínez, 2006). En este sentido, socialización y educación son los dos pilares de la cultura de paz.

Recuperar experiencias históricas, creencias, filosofías, paradigmas, que nos permitan trazar un programa consistente, fuerte, sostenible, perdurable hacia la paz y la noviolencia es una tarea político-social y educativa necesaria, encomiable y digna de admirar (López Martínez, 2006: 237).

Destacamos en este punto que la cultura de paz es medio y fin en sí mismo, es decir, se requiere un contexto de cultura de paz, pero también se considera como un horizonte normativo. En este sentido, cabría mencionar, pues, que el enfoque REM de Educación para la Paz que se propone en esta investigación incluye la importancia de contribuir a la Cultura de paz. De acuerdo a la propia UNESCO (www.unesco.org) la Cultura de paz

es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

- a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la noviolencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación;
- b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional;
- c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos;
- e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras;
- f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo;
- g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres;
- h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información;
- i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz.

En definitiva, esta Educación para la Paz desde el enfoque REM requiere y promueve la Cultura de paz, la cual es transformadora. En este sentido, se plantea transformar las

estructuras que fomentan o exacerban la violencia a través de la sensibilización, la formación y la capacitación de las personas en el desarrollo de la responsabilidad, el compromiso y el desafío personal para la acción social pacífica.

Peace Education, or an education that promotes a culture of peace, it is essentially transformative. It cultivates the knowledge base, skills, attitudes and values that seek to transform people's mindsets, attitudes and behaviors that, in the first place, have either created or exacerbated violent conflicts. It seeks this transformation by building awareness and understanding, developing concern and challenging personal and social action that will enable people to live, relates and creates conditions and systems that actualize nonviolence, justice, environmental care and other peace values (Navarro-Castro & Nario-Galace, 2008: 21)

Para finalizar y basándome en un cuadro de Martín Gordillo (2010: 49) he elaborado un cuadro a modo esquemático en el que se plasma el resumen de lo que hemos venido analizando a lo largo de este capítulo, es decir, la Deconstrucción de la educación tradicional que planteábamos y la Reconstrucción de esta propuesta de mejora educativa basada en el enfoque REM de Educación para la Paz.

	DECONSTRUCCIÓN EDUCACIÓN TRADICIONAL	RECONSTRUCCIÓN ENFOQUE REM
Paradigma	Narrativo-contemplativo	Dialógico-participativo
Tipo Educación	Bancaria Centrada en “el tener”	Crítica y transformadora, performativa Centrada en “el ser”
Relación educativa	Del experto al aprendiz Vertical, unidireccional	Aprendizaje recíproco Horizontal, multidireccional

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

RECAPITULACIÓN

A lo largo de este tercer capítulo hemos revisado tantos los contenidos, la forma o metodología, así como las condiciones contextuales que abarcaría el enfoque REM de Educación para la Paz, con la finalidad de proporcionar una mejor comprensión de esta propuesta educativa. Llegados a este punto de la investigación hemos alcanzado, en la medida de lo posible, varios de los objetivos principales que expuse en la introducción.

Reiteramos la estrecha vinculación de este enfoque con el cambio epistemológico basado del paso de la actitud objetiva o neutral a una intersubjetiva que, a su vez, es participativa y comprometida con los valores de reconocimiento, empoderamiento, respeto y paz.

En definitiva, este capítulo pretende completar el estudio que se viene realizando sobre este enfoque, ampliando su vertiente metodológica. Estudio enfocado a las alternativas que tenemos las personas de hacer las cosas de diferentes maneras. Se basa, pues, en la deconstrucción de lo que hemos mal aprendido o dejado de aprender para la reconstrucción positiva de nuestras competencias humanas para hacer las paces, a través de una propuesta de enseñanza-aprendizaje asentada en la paz, la cooperación, la solidaridad, la inclusión e interpelación, así como en nuestra responsabilidad y creatividad para la búsqueda y uso de alternativas pacíficas para la transformación de nuestros conflictos.

En primer lugar, con relación a los contenidos hemos mostrado como el reconocimiento del otro y de la otra es una de las características principales para poder hacer las paces. Reconocimiento entendido como un paso más allá de la tolerancia, reconocemos a los y las demás como interlocutores válidos capaces y competentes para hacer las paces, y de

interpelarnos y pedirnos cuentas tanto de lo que hacemos, decimos o callamos. El reconocimiento iría enfocado hacia tres perspectivas o niveles, el reconocimiento del propio cuerpo, el reconocimiento de los derechos dentro de una comunidad jurídica y el reconocimiento de los diferentes estilos y formas de vida.

La segunda característica plasmada en este modelo sería el empoderamiento o apoderamiento de nosotros y nosotras mismas para hacer las paces. Empoderamiento o apoderamiento lo interpretamos como la potenciación de nuestras capacidades para hacernos las paces los unos y las unas a los otros y las otras. Sabemos que podemos hacerlo, tenemos alternativas al uso de la violencia y la destrucción. Podemos hacer las Paces, sólo tenemos que aprenderlo y el enfoque REM incentiva este aprendizaje. Cabe destacar en esto punto tal como mencionábamos en los capítulos anteriores que lo más importante de la Educación para la Paz desde el enfoque REM es nuestra concienciación y empoderamiento para hacer las paces desde nuestras experiencias personales y cotidianas.

Otro aspecto tratado a lo largo del capítulo imprescindible en la Educación para la Paz y en la transformación pacífica de los conflictos sería la importancia del cambio de nuestras actitudes y percepciones. Proponemos cambiar nuestras actitudes egoístas por unas más justas y solidarias, recuperando nuestra capacidad de indignación. Por tanto, presentamos tres maneras que nos pueden posibilitar el cambio de nuestras percepciones, sentimientos y actitudes, de la postura egoísta a la empática, altruista o solidaria. Al mismo tiempo, nos puede servir como tres perspectivas para analizar nuestros conflictos. Primero, sería la de cómo me siento yo por lo que me hacen a mí, segundo la de cómo me siento yo por lo yo mismo hago a los demás y, tercero, la de

cómo me siento yo por lo que una segunda persona a hace a una tercera. La Educación para la Paz que proponemos recoge estas tres perspectivas.

En este sentido, proponemos el diálogo e interpelación mutua para hacernos las paces. Partimos de la performatividad para proponer un modelo que nos hace responsables tanto de lo que decimos, hacemos, incluso de nuestros silencios. Todas nuestras acciones tienen un efecto en los y las demás de las cuales somos responsables y que, por tanto, debo de cuidar si quiero hacer la paz. Aquí entra en juego la importancia de la ética del cuidado en la Educación para la Paz.

Seguidamente, hemos tratado también otro de los objetivos planteados en la introducción, la propuesta metodológica de educar para la paz a través de la *Deconstrucción-Reconstrucción*. En este sentido, para establecer la Educación para la Paz desde el modelo «Reconstructivo-Empoderador» se hace necesario en primera instancia deconstruir la educación tradicional, el sistema educativo actual lleno de violencias, directas, estructurales y culturales, y redefinir la Educación para la Paz con base a los valores de responsabilidad y compromiso, deconstrucción y crítica. En esta deconstrucción hemos hecho mención a distintos autores como Bastida, Jares, Fernández Herrería, Lederach, Freire, los cuales proponen un cambio en la práctica educativa para crear una verdadera Educación para la paz. Educación que se basaría según las distintas propuestas en desaprender la guerra, educar para la convivencia, educar en la paz positiva a través de la eliminación de la violencia estructural, educar en la transformación de conflictos por medios pacíficos y educar en la esperanza de la capacidad del ser humano para liberarse de la opresión y convertirse en agente activo del cambio social igualitario y emancipador.

Por otro lado, se incidirá también en la importancia de la deconstrucción de la educación familiar y social, a través de los programas políticos, los medios de comunicación, los espacios de ocio y el proceso de aculturización. Ya que en demasiadas ocasiones la educación está camuflada de violencia institucionalizada que se hace preciso deconstruir para una verdadera Educación para la Paz.

Una vez deconstruido lo mal aprendido a través de la educación tradicional en todos sus niveles reconstruiremos un nuevo paradigma de educación capaz de establecer un tipo de relaciones humanas positivas y enseñarnos a hacer las paces.

Finalmente, se ha revisado cómo el enfoque REM se adapta a las metodologías que propone el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en cuanto que sigue formas más democráticas, participativas, inclusivas e igualitarias. En este sentido, parte de las competencias de aquellas personas que se quieren educar, las considera interlocutoras válidas, rompiendo con ello, las jerarquías y relaciones de poder entre el educador y los educandos.

Los objetivos propuestos en la introducción general de esta Tesis han sido tratados a lo largo de su desarrollo, en la medida de lo posible y como una primera fase de elaboración de esta investigación. Como ya señalé con anterioridad iré profundizando las ideas mencionadas, madurando conceptos y ampliando estos temas en las investigaciones posteriores. Asimismo, se propone transversalmente el cambio de los sentimientos negativos a unos positivos. Como seres humanos, nuestras acciones se pueden orientar por la violencia o por alternativas más pacíficas. Ello dependerá de las relaciones y los sentimientos que tengamos hacia los demás. Por tanto, se fomenta la importancia de cambiar las actitudes violentas, agresivas y destructivas mediante el

diálogo, la empatía y el reconocimiento. La clave es generar sentimientos positivos que nos permitan transformar el odio, la ira y el menosprecio para con los demás. Esta perspectiva es importante para poder transformar nuestros conflictos de maneras pacíficas. Debemos ser conscientes de nuestra responsabilidad para intentar indagar y comprender el porqué de las conductas y actitudes ajenas. Aquí entra en juego una vez más la importancia del reconocimiento y la empatía.

Para finalizar este apartado, planteamos (Jares, 2005: 242-3) la necesidad de la Educación para la Paz de proponer la esperanza y las utopías para la vida, psíquica y social, como el alimento para el cuerpo. Esperanza positiva, contrastada por códigos éticos, basada en criterios de justicia y de respeto a la dignidad e igualdad de las personas. «Esperanza versus miedo, esperanza versus desilusión serán retos educativos necesarios para encarar nuestras vidas y la propia función educadora». Por eso, destacábamos también que en contexto de este enfoque REM de Educación para la Paz debe ser de Cultura de paz. Son estas culturas pacíficas las que se motivan y nutren por visiones de como las cosas deberían ser, en un mundo donde el compartir y el cuidar son parte de las formas aceptadas de vida de cada uno (Boulding, 2000: 29).

A través del enfoque REM de Educación para la Paz hemos reflexionado sobre una nueva propuesta educativa bajo el paradigma dialógico-participativo dando pasos de gigante en comparación con el paradigma tradicional narrativo-contemplativo que venía estando instaurado en la educación.

Así, esta nueva propuesta educativa considera el aula como una comunidad de comunicación, donde todos los participantes se consideran interlocutores válidos y tanto profesores como estudiantes aprenden del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tiene como fin fomentar una educación crítica y transformadora en un ambiente democrático y emancipador, donde se pretende la educación integral de “todos/as”, convertir a los participantes en agentes de su propio cambio y desarrollo. Fomenta, por tanto, el reconocimiento, la inclusión, la participación y la cooperación.

Desde mi propia interpretación, esta propuesta educativa se aplica en el Máster Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I de Castellón, al que me dedicaré en el siguiente y último capítulo.

CAPITULO 4. EL MÁSTER UNIVERSITARIO INTERNACIONAL EN ESTUDIOS DE PAZ, CONFLICTOS Y DESARROLLO COMO EJEMPLO PRÁCTICO DEL ENFOQUE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ RECONSTRUCTIVO-EMPODERADOR (REM)

INTRODUCCION

«No sólo existe la paz entendida de una sola manera, sino que hay tantas formas de hacer las paces como diversas son las personas y las culturas». Esta es una de las ideas que sustentan el planteamiento del Máster Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I (en adelante Máster) de Castellón (España) en el marco de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz (CUFP) y bajo el paraguas institucional del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP).

En este cuarto y último capítulo me dedicaré, por tanto, a la revisión de los elementos, aspectos y contenidos que forman el mencionado Máster con la finalidad de analizar si dichos presupuestos se identifican con las características del enfoque REM de Educación para la Paz que planteamos en el capítulo anterior. Así, pues, la finalidad de este análisis es hacer constar que el Máster nos puede servir como ejemplo de una posible implementación del enfoque REM en el terreno educativo, en este caso, correspondiente a estudios de posgrado de carácter oficial. La metodología que seguirá este capítulo será hacer un estudio comparativo entre la propuesta del enfoque REM y el

Máster para ver sus analogías y, en su caso, divergencias y constatar si, en definitiva, el Máster podría ser considerado como una aplicación real y práctica del mencionado enfoque REM. En este sentido, revisaremos los elementos de la Educación para la Paz incluidos en el enfoque REM que habíamos distribuido de acuerdo a los tres grandes componentes de toda acción educativa, es decir, contenido, forma y contexto, siguiendo el planteamiento llevado a cabo por Alicia Cabezudo y Magnus Haavelsrud en su artículo *Rethinking Peace Education* (2001). De esta forma veremos:, 1) qué se enseña en el Máster, es decir, los contenidos que se incluyen; 2) cómo se enseña, es decir, cuáles son las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por último, 3) en qué contexto, es decir, dónde enseñamos.

Cabria destacar, en primer lugar, que el Máster tiene su base en el paradigma de la Filosofía para hacer las Paces de Martínez Guzmán, impulsor de esta filosofía a su vez que fundador del Máster. Así, además de los elementos epistemológicos y conceptuales de la Filosofía para la Paz este Máster incorpora como contenidos prioritarios algunas investigaciones que de esta Filosofía vienen surgiendo. Estos contenidos serían la comunicación para la paz y el diálogo solidario, la inclusión de la perspectiva de género a través de la ética del cuidado y la coeducación sentimental y la transformación pacífica de conflictos. No obstante, como veremos a lo largo del capítulo el currículo del Máster es flexible, diverso, intercultural e interdisciplinar.

En el Máster se promueven conocimientos específicos en las áreas de teorías de paz, conflictos, culturas de paz, educación para la paz, democracia, derechos humanos, comunicación por medios pacíficos, género, cooperación al desarrollo, ayuda humanitaria y estudios postcoloniales, entre otros. En este sentido, el principal objetivo del Máster radica en crear una comunidad de aprendizaje basada en la diversidad.

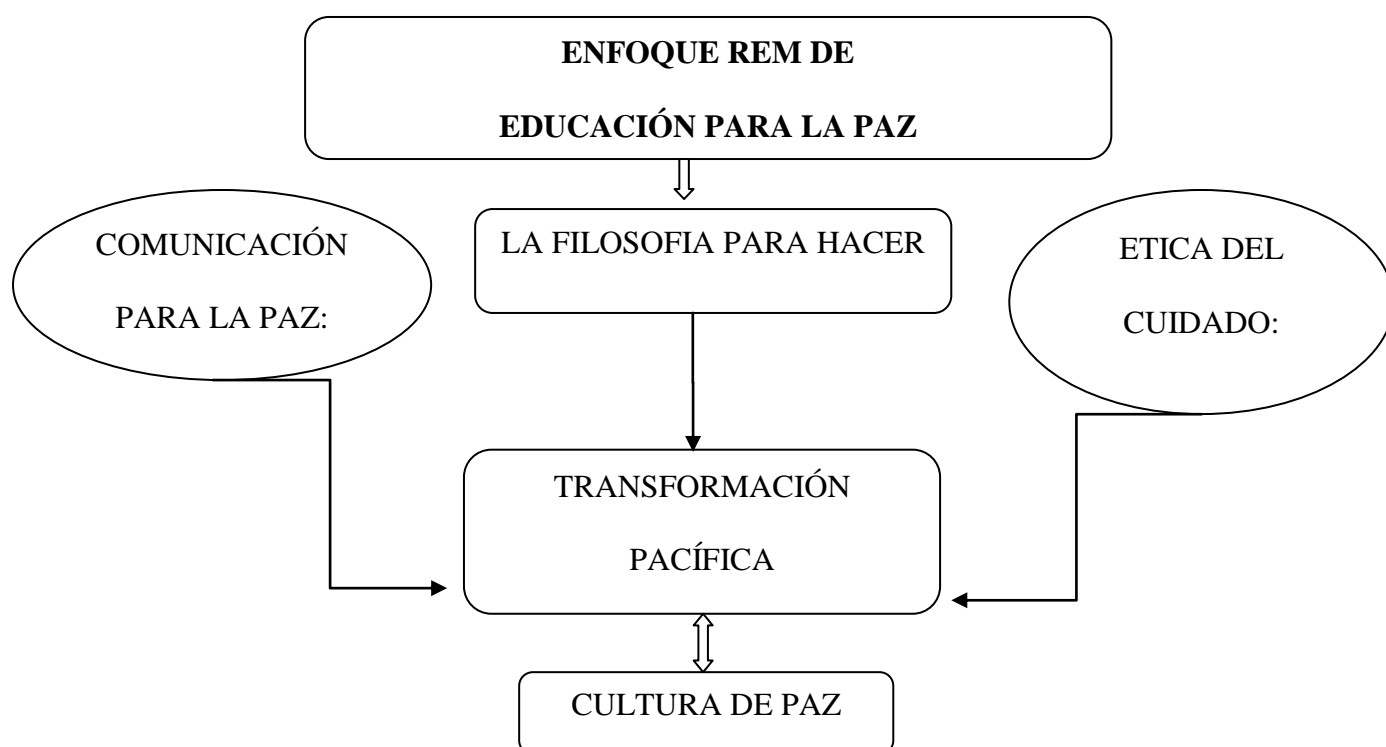
De esta manera, se aprende a afrontar los problemas más difíciles e importantes de nuestro tiempo. Quienes estudian en este Programa se dan cuenta de que las soluciones a esos problemas, sólo serán posibles si reconocen y entienden la variedad de culturas que configuran nuestro mundo en incesante cambio. Así, constituimos un microcosmos en el que intentamos transformar los conflictos por medios pacíficos, desde el respeto y el entendimiento de las diferentes formas de vida, fomentando el diálogo intercultural y el intercambio académico entre el Sur y el Norte.

En segundo lugar, revisaremos la forma o metodología en que se basa el Máster para poder apreciar si se fomentan métodos más libres y democráticos que generen el trabajo cooperativo y no competitivo, el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico como contraposición al autoritarismo, conservadurismo y pensamiento único que parece haya sido una constante en la educación tradicional, tal como presentamos con el enfoque REM. Analizaremos el paradigma dialógico-participativo en el que se asienta el Máster como alternativa al enfoque narrativo-contemplativo que estábamos acostumbrados a observar en el marco de la educación tradicional. Base de esta metodología del Máster es también el giro epistemológico de la actitud objetiva a la *performativa* o participante, el cual ya revisamos en los capítulos anteriores pero lo volvemos a retomar para este análisis. Así, en el Máster una parte importante de la enseñanza se desarrolla por medio de la interacción entre los propios estudiantes internacionales (licenciados y profesionales con amplias experiencias previas procedentes de distintas partes del Globo), entre el estudiantado y el profesorado y de vivencias también fuera de las aulas. De esta forma se potencia el reconocimiento y las competencias para el diálogo intercultural. A través de diferentes actividades de aprendizaje se pretende crear una comunidad intercultural de comunicación que fomente culturas para hacer las paces a

través de la transformación pacífica de conflictos, inherentes a las relaciones humanas y, por tanto, naturales y cotidianos.

Finalmente, se analizará el contexto en el que se desarrolla el Máster para comprobar si las condiciones en las que se aplica responden a un ambiente intercultural, interreligioso e interdisciplinar. Asimismo, se verá si el contexto es dialógico, comunicativo y dinámico, tal como se planteó en el tercer capítulo con relación al enfoque REM. Veremos, en última instancia si las condiciones contextuales del Máster responden y propician Culturas de Paz. Este análisis lo realizo dada mi experiencia previa como estudiante y los más de diez años que vengo trabajando en el mismo como técnica y miembro de la Comisión Académica.

Antes de comenzar con el desarrollo del capítulo retomamos el cuadro esquemático de elaboración propia que incluimos en el capítulo anterior, el cual resume los elementos principales de la Educación para la Paz desde el enfoque REM para ver su analogía con el Máster, tema que nos ocupa este último capítulo.



4.1. LA CONCEPCIÓN DEL MÁSTER BASADA EN LA FILOSOFÍA PARA HACER LAS PACES: EL GIRO EPISTEMOLÓGICO

La conceptualización del Máster toma como punto de partida la Filosofía de la Paz de Martínez Guzmán, impulsor de esta filosofía y, a su vez, fundador del Máster, tal como se señaló en la introducción de este capítulo. Asimismo, se asienta en lo que Martínez Guzmán (2001; 2005; 2009; 2010) llama el giro epistemológico propuesto en su Filosofía para hacer las Paces. En este sentido, el giro epistemológico se basa en la inversión epistemológica de la actitud objetiva a la intersubjetiva, desde el cual se puede interpretar la realidad en general y esta propuesta educativa en particular. Así, esta concepción no es neutral ni objetiva: está comprometida con los valores de equidad, inclusión, reconocimiento, cooperación, participación democrática y paz, entre otros.

4.1.1. Breve recorrido histórico del Máster

En este apartado veremos el recorrido histórico del Máster desde sus primeros orígenes hasta su consolidación y actualidad; de esta manera veremos como la Filosofía para la Paz de Martínez Guzmán ha sido una constante desde su creación como base epistemológica y conceptual.

Así, el interés del fundador era llevar el compromiso de la Filosofía a la práctica educativa para promover cambios sociales. De este modo pensó en crear unos estudios internacionales que capacitaran a personas de distintas partes del mundo, con especial interés a aquellas procedentes de países empobrecidos, a convertirse en agentes de paz y desarrollo en sus países de origen. De esta manera, la formación y capacitación obtenida a través de la participación en el Máster revertiría en la búsqueda de alternativas

pacíficas para la transformación de los conflictos y, por ende, contribuiría a la creación de culturas de paz alrededor del Globo.

Es con esta intención que en abril de 1994 y 1995, se realizan en la Universitat Jaume I, las Primeras y Segundas Jornadas de Filosofía para la Paz, con la participación de unos cien investigadores internacionales en cada edición. Dado el éxito alcanzado en ambas jornadas en 1996 se empieza con el primer trimestre piloto en Estudios de Paz y Desarrollo. Este trimestre era considerado parte del Máster realizado en el *European Peace University (EPU) for Peace Studies* de Stadschlaining, Austria. Este trimestre piloto es ya todo un éxito con la participación de unos treinta estudiantes de más de veinte nacionalidades distintas. Seguidamente, valorándose como positiva la experiencia, en 1997, se aprueba por parte de una Junta de Gobierno de la UJI el título propio de Máster Internacional de Estudios para la Paz y el Desarrollo (*Master of Arts in Peace and Development Studies*). Es en este mismo año cuando la Fundación Caja Castellón-Bancaja, reconoce, asimismo, la importancia del Máster y crea el Centro Internacional Bancaja para la Paz y el Desarrollo (CIBPD) en el centro de Castellón. Este centro es el lugar donde hasta octubre de 2002, se realizaron todas las actividades del Máster (académicas, docentes, de investigación y sensibilización), llegando incluso en algunas ediciones a reunir a más de 80 estudiantes de cerca de cuarenta nacionalidades y culturas diferentes convirtiéndose en un claro referente internacional en estudios de paz. El CIBPD fue galardonado en 1999 con la Medalla de Oro Mahatma Gandhi de la UNESCO por su excelente labor en la difusión de la paz y no violencia.

Tal era el prestigio que iba adquiriendo el Máster que en octubre de 1999 se crea la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz por convenio entre la UNESCO, la Fundación Caja Castellón-Bancaja y la Universitat Jaume I de Castelló (UJI) para

fomentar un trabajo constante de construcción y difusión de culturas para hacer las paces.

En octubre de 2002, el Máster junto a las oficinas de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, se trasladaron a la UJI. Así, las actividades académicas y docentes se realizan desde entonces en el Edificio de Posgrado y las tareas administrativas y de gestión en el Centro Internacional Bancaja para la Paz y el Desarrollo (CIBPD) creado en el Ágora del mismo campus universitario.

Después de 15 años de experiencia y de reconocido prestigio en el ámbito local, estatal e internacional, el Máster Internacional en Estudios para la Paz y el Desarrollo (título propio de la Universitat Jaume I de Castellón) fue reconvertido en Máster Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo, en 2006. Asimismo, el Consejo de Universidades procedió a aprobar la verificación favorable para nuestro Máster Universitario a partir del curso 2009-2010 (Real Decreto 1393/2007) que había sido previamente evaluado positivamente por la Agencia Nacional de Evaluación, Calidad y Acreditación (ANECA). Además, sigue los criterios del proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior dentro del proceso de Bolonia, de la legislación española, de regulaciones de la Generalitat Valenciana y de los criterios académicos de la propia universidad.

A modo, de conclusión podemos destacar los hitos históricos más destacables en el recorrido histórico del Máster.

Medalla de Oro Mahatma Gandhi, 14 de junio de 1999: Federico Mayor Zaragoza, Director General de la UNESCO, concedió al CIBPD la Medalla de Oro Mahatma

Gandhi de la UNESCO. Dicha concesión supuso el reconocimiento de los ideales de la organización por su promoción de una cultura para la paz y la noviolencia.

Creación de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, noviembre de 1999: En noviembre de 1999, se estableció un acuerdo entre la Cátedra UNESCO, la Universitat Jaume I y Bancaja-Fundación Caja Castellón según el cual las actividades del Máster se consideran como actividades de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz.

Programa Oficial de Posgrado (POP) en 2006: el Máster Internacional en Estudios para la Paz y el Desarrollo se transformó en un Programa Oficial de Posgrado (POP) aprobado por el Gobierno Valenciano. El POP consistía en el Máster Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo y en el Programa de Doctorado. Sigue los criterios del proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior dentro del proceso de Bolonia, de la legislación española (Real Decreto 56/2005, del 21 de enero), de las regulaciones del Gobierno Valenciano y de los criterios académicos de la UJI.

Mención de Calidad del Doctorado en 2008: El Doctorado en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo ha obtenido la Mención de Calidad desde el 2008-2009 (Resolución de 20 de Octubre de 2008 de la Secretaria de Estado de Universidades). Esta mención supone un reconocimiento de la calidad de nuestro doctorado y nuestro objetivo es seguir manteniendo los estándares de calidad que siempre nos han caracterizado.

Verificación del Máster Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo, curso 2009-10. Asimismo, el Consejo de Universidades ha procedido a aprobar la verificación favorable para nuestro Máster Universitario a partir del curso

2009-2010 (Real Decreto 1393/2007) que había sido previamente evaluado positivamente por la ANECA. Además, sigue los criterios del proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior dentro del proceso de Bolonia, de la legislación española, de regulaciones de la Generalitat Valenciana y de los criterios académicos de la UJI.

Premio Manuel Castillo del Patronato Sud-Nord de la Universitat de Valencia, recibido en 2010 por el libro *Migraciones, conflictos y cultura de paz*, de Vicent Martínez Guzmán, coeditado con Eduardo Sandoval de México y escrito por estudiantes del Máster de diversas partes del mundo.

Premio Memorial Joan XXIII per la pau en 2010 para Vicent Martínez Guzmán, fundador de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, concedido por el *Institut Víctor Seix de Polemologia* y de la *Universitat Internacional de la Pau de Catalunya*.

Creación del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP), mayo 2010: La Universitat Jaume I (UJI) y la Universidad de Alicante (UA) unen sus esfuerzos para la creación de IUDESP con lo que se fortalece la investigación, la docencia y la sensibilización en el área de los estudios para la paz y el desarrollo social.

Finalmente, el Doctorado en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo, al cual se accede tras finalizar la vía académica del Máster, ha sido reconocido por la ANECA con la mención hacia la Excelencia para el período 2011-14, debido a los estándares de calidad que lo sustentan.

4.1.2. Estructura del Máster

En este apartado nos dedicaremos a explicar la estructura del Máster tal como es en la actualidad, porque obviamente ha ido cambiando y transformándose hasta su consolidación y adaptación al EEES, como hemos revisado en el apartado anterior. Así, el Máster Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo comprende 120 créditos ECTS (*European Credits Transfer System*) organizados en dos cursos académicos (60 ECTS por curso académico) de dos semestres cada uno. Por lo tanto, en total el estudiantado tiene que cursar cuatro semestres, tres semestres de docencia de 30 ECTS cada uno y el último de formación investigadora o profesional (30 ECTS), dependiendo de las preferencias y elección del estudiantado. La docencia se imparte simultáneamente en castellano e inglés, el estudiantado que habla solo castellano elige las materias en castellano, el que habla inglés las que se ofrecen en inglés, no obstante, para aquellos que dominen ambas lenguas pueden optar indistintamente por unos cursos u otros aportando si cabe más riqueza intercultural. Antes de continuar veamos la estructura general del Máster mediante este cuadro esquemático.

MÁSTER UNIVERSITARIO INTERNACIONAL EN ESTUDIOS DE PAZ, CONFLICTOS Y DESARROLLO		
1er. AÑO	1ER. SEMESTRE (30 ECTS) Estudios Paz y Cultura	2º SEMESTRE (30 ECTS) Estudios Paz y Conflictos
2º AÑO	3ER. SEMESTRE (30 ECTS) Estudios Paz y Desarrollo	4º SEMESTRE (30 ECTS) Investigación (Tesis) ó Profesionalización (Prácticas + Proyecto)

De esta manera, el estudiantado de 1º curso, durante este primer curso, el semestre de *Estudios de Paz y Cultura* y el semestre de *Estudios de Paz y Conflictos* y el estudiantado de 2º curso, durante este 2º curso, el semestre de *Estudios de Paz y Desarrollo* y el semestre *Académico/Profesional*. Como se puede observar, por lo tanto, el semestre de *Estudios de Paz y Cultura* (1º curso) y el semestre de *Estudios de paz y Desarrollo* (2º curso) se imparten simultáneamente tal y como sucede con el semestre de *Estudios de Paz y Conflictos* (1º curso) y el semestre *Académico/Profesional* (2º curso).

Asimismo, los tres primeros semestres de docencia del título mantienen una estructura idéntica, ya que están formados cada uno de ellos por una materia introductoria de carácter obligatorio (6 ECTS) y por tres materias optativas (6 ECTS cada una), a elegir según los intereses del estudiantado y el idioma (se ofrecen simultáneamente una materia en inglés y otra en español).

Además, durante el transcurso de cada semestre se imparte la materia *Seminario Intercultural* (*Seminario Intercultural I* (6 ECTS) para el 1º semestre de docencia, *Seminario Intercultural II* (6 ECTS) para el 2º semestre de docencia y *Seminario Intercultural III* (6 ECTS) para el 3º semestre de docencia. En estos seminarios participa todo el estudiantado independientemente de la lengua. Todas las materias de los 3 primeros semestres de docencia obligatoria son de 6 ECTS cada una.

MÁSTER UNIVERSITARIO INTERNACIONAL EN ESTUDIOS DE PAZ, CONFLICTOS Y DESARROLLO	
3 SEMESTRES DE DOCENCIA (30 ECTS c/u)	MATERIA INTRODUCTORIA OBLIGATORIA (OB) (una en inglés y otra en castellano) 6 ECTS
	MATERIA OPTATIVA (OP) (una en inglés y otra en castellano) 6 ECTS
	MATERIA OPTATIVA (OP) (una en inglés y otra en castellano) 6 ECTS
	MATERIA OPTATIVA (OP) (una en inglés y otra en castellano) 6 ECTS
	SEMINARIO INTERCULTURAL OBLIGATORIO (OB) (con traducción simultánea, inglés-castellano y viceversa) 6 ECTS

Sin embargo el último semestre tiene una estructura diferencial con respecto a los tres primeros de docencia. Como ya se ha comentado el estudiantado elige la vía que más le interese de entre la opción más académico-investigadora o la profesional. En este sentido, la estructura de ambas vías queda tal como sigue a continuación:

- Vía de investigación: se cursan dos materias de *Metodología y Técnicas de Investigación I y II* de 3 ECTS c/u, más el trabajo final de Máster que incluye un período de investigación, la elaboración de una tesis de Máster de mínimo 150 páginas y, finalmente, su defensa pública ante un tribunal de expertos (24 ECTS). En total, se cursan 30 ECTS.

- Vía profesional: se cursan dos materias de *Metodología y Técnicas de Elaboración y Ejecución de Proyectos* de 3 ECTS c/u, más el trabajo final de Máster que incluye un período de prácticas en alguna institución u organismo de este ámbito de trabajo, la elaboración de un proyecto y, finalmente, su defensa pública ante un tribunal de expertos (24 ECTS). En total, se cursan 30 ECTS.

Veamos, a continuación, un cuadro esquemático que incluye brevemente la estructura del cuarto y último semestre del Máster, en el que el estudiantado puede adoptar por finalizarlo a través de la vía académica o profesional.

MÁSTER UNIVERSITARIO INTERNACIONAL EN ESTUDIOS DE PAZ, CONFLICTOS Y DESARROLLO		
4º SEMESTRE	VIA INVESTIGADORA	<i>Metodología y Técnicas de Investigación I y II</i> (6 ECTS)
		<i>Trabajo final de Máster (Tesis)</i> que incluye un período de investigación, la elaboración de una tesis de Máster de mínimo 150 páginas y, finalmente, su defensa pública ante un tribunal de expertos (24 ECTS).
	VIA PROFESIONAL	<i>Metodología y Técnicas de Elaboración y Ejecución de Proyectos</i> (6 ECTS)
		<i>Trabajo final de Máster (Proyecto)</i> que incluye un período de prácticas en alguna institución u organismo de este ámbito de trabajo, la elaboración de un proyecto y, finalmente, su defensa pública ante un tribunal de expertos (24 ECTS).
TESIS O PROYECTO (30 ECTS)		

De este modo, la estructura completa de los 120 ECTS de la duración del Máster quedaría formada y distribuida mediante este otro esquema tal que así:

MASTER PAZ (120 ECTS)		Modulo 1	2	3	4	5
1er año académico	1er. semestre: Paz y Cultura (30 ECTS)	Materia introdutoria obligatoria ⁷² : 6 ECTS	Materia optativa ⁷³ : 6 ECTS	Materia OP: 6 ECTS	Materia OP: 6 ECTS	Seminario Intercultural ⁷⁴ I OB: 6 ECTS
	2ºsemestre: Paz y Conflictos (30 ECTS)	Materia introdutoria OB: 6 ECTS	Materia OP: 6 ECTS	Materia OP: 6 ECTS	Materia OP: 6 ECTS	SI II OB: 6 ECTS
Segundo año académico	3er. semestre: Paz y Desarrollo	Materia introdutoria OB: 6 ECTS	Materia OP: 6 ECTS	Materia OP: 6 ECTS	Materia OP: 6 ECTS	S.I. III OB: 6 ECTS
	4ºsemestre Vía Académica	Métodos y técnicas Investigación I (OB): 3 ECTS	Métodos y técnicas Invest. II I (OB): 3 ECTS	Trabajo fin de Máster con orientación académica OB: Tesis de Máster y defensa pública (24 ECTS)		
60 ECTS	4ºsemestre Vía Profesional	Métodos y técnicas Proyectos I (OB): 3 ECTS	Métodos y técnicas Proyectos II(OB): 3 ECTS	Trabajo fin de Máster con orientación profesional OB: Estancia en prácticas, Proyecto profesional y defensa (24 ECTS)		

⁷² Obligatoria (OB)

⁷³ Optativa (OP)

⁷⁴ SI

En definitiva, el estudiantado cursará un total de 5 materias en cada uno de los 3 primeros semestres de docencia: una materia introductoria, tres materias optativas y el seminario intercultural (semanal).

- Las materias de introducción son obligatorias para todo el estudiantado en cada uno de los tres semestres de docencia. Pueden realizarlas en inglés o en español según sus competencias lingüísticas o preferencias.
- Las materias optativas dependen de la lengua que se elige y de las preferencias de formación e intereses del estudiantado. Así, en cada módulo se ofrecen simultáneamente dos materias optativas, una en inglés y una en español.
- Los seminarios interculturales son obligatorios para todo el estudiantado en cada uno de los tres semestres de docencia. Se realizan uno por semana a lo largo de todo el curso. Es obligatorio para el estudiantado que curse uno de los tres primeros semestres, no obstante, están abiertos al público en general.

Finalmente, cabe mencionar que el Máster Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo también tienen una vinculación directa con el Programa de Doctorado en Estudios Internacionales en Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I, ya que la mayoría de nuestros estudiantes acaban defendiendo sus tesis doctorales en este programa. Creemos que es de importancia mencionar aquí a modo de información adicional que éste es un Programa de Doctorado de reconocido prestigio local, nacional e internacional, al haber obtenido la Mención hacia la Excelencia para el periodo 2011-2014. Todo ello es muestra de la relación que existe entre la actividad docente y la actividad investigadora, más aún si tenemos en cuenta que tanto este Máster como este Doctorado dependen institucionalmente del Instituto

Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz formado entre la Universidad de Alicante y la Universitat Jaume I de Castellón.

Tras cursar el Máster en la vía investigadora se puede solicitar la admisión al mencionado Doctorado de excelencia académica.

4.2. EL CONTENIDO DEL MÁSTER

En este apartado veremos los contenidos del Máster que son amplios, variados e interdisciplinarios. Como hemos venido señalando la paz no es una materia sino un estilo de vida, una opción, un compromiso cotidiano, por lo que su carácter es lo que comúnmente se llama en la actualidad transversal, es decir, tiene que estar incluida en todas las materias y disciplinas. Y esta es la finalidad con la que se distribuyen los contenidos del Máster situando la paz como un aspecto transversal.

Así, como habíamos comentado en el capítulo anterior al hablar de los contenidos del enfoque REM, el Máster ofrece formación y competencias en los temas que responden a las principales líneas de investigación de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz recientemente integrada en el Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz. Estos grandes bloques de contenidos son la Filosofía para la Paz, la Comunicación para la Paz, el Género mediante el estudio de la Ética del Cuidado como una coeducación sentimental y los Conflictos y su transformación pacífica. Como veníamos comentando desde la introducción de este capítulo el eje vertebral de los contenidos es la Filosofía para la Paz y los aspectos que se desprenden de la misma.

Los contenidos se establecen en función de los objetivos principales que persigue este Máster que se nombran a continuación:

1. Difundir las nociones de paz, conflictos, ayuda humanitaria y cooperación al desarrollo propuestas por la UNESCO, para que los futuros profesionales e investigadores las incorporen de manera integral a sus ámbitos de trabajo.
2. Crear un entorno crítico de estudio e investigación, interdisciplinar y de excelencia académica en línea con los estatutos de la Universitat Jaume I y el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco de Bolonia.
3. Promover el reconocimiento de la diversidad cultural, la educación y la comunicación interculturales.
4. Desarrollar habilidades personales, sociales y profesionales para hacer la paz (las paces) y transformar los conflictos por medios pacíficos.
5. Estudiar las tendencias de transformación de la Acción Humanitaria en procesos de cooperación al desarrollo y al codesarrollo a largo plazo.
6. Avanzar en la construcción de culturas para la paz por medio del trabajo académico y profesional desde la perspectiva de género, de transformación de conflictos y de diplomacias alternativas.
7. Asentar los conocimientos, herramientas y actitudes necesarias para establecer redes de trabajo que implementen políticas mundiales y locales basadas en el desarrollo sostenible, la responsabilidad cooperativa y la seguridad ecológica.

Cabe comentar aquí que analizando los objetivos generales del Máster se ha diseñado la estructura y seleccionado los contenidos. De esta manera, el estudiantado se forma en los tres grandes bloques, paz y cultura (1er semestre), conflictos y su transformación pacífica (2 semestre) y desarrollo y cooperación internacional (3er semestre). Finalmente, es el propio estudiantado el que opta, según sus intereses y preferencias, por terminar con una capacitación más académico-investigadora (con la posibilidad de continuar profundizando su investigación con los estudios doctorales) o más profesional que se corresponderían con las dos opciones que ofrece el cuarto y último semestre de estudios.

Veamos a continuación los contenidos principales que se incluyen en el Máster:

4.2.1. La Filosofía para hacer las Paces

Como veníamos comentando desde la introducción de este capítulo uno de los grandes bloques de contenidos del Máster es la Filosofía para la Paz y los aspectos que se desprenden de la misma (Martínez Guzmán, 2001; 2005; 2009). Así se estudia en primer lugar el semestre dedicado a los Estudios de Paz y Cultura que incluye tanto en la materia de introducción como en otras que se ofrecen en el mencionado semestre las características de la Filosofía para la Paz profundizando en los aspectos del giro epistemológico y haciendo hincapié en la importancia de adoptar una actitud participativa y comprometida con valores. Asimismo, se aprenden las etapas de los estudios e investigación para la Paz, epistemologías de los estudios de paz, la conceptualización de paz: paz negativa, positiva y cultura de paz como alternativas a los tres tipos de violencia que clasificó Galtung (1985; 1993; 1995), directa, estructural o cultural (simbólica). También se incide en temas relacionados con la interculturalidad tales como el reconocimiento a la diversidad, la empatía y el respeto. Finalmente, se

destaca la importancia de hacer las paces desde las experiencias cotidianas tomando como conceptos clave la competencia y responsabilidad humana en crear un tipo de comportamientos y no otros. Para concienciar a los participantes en las alternativas pacíficas que tenemos frente al uso de la violencia se estudia el Manifiesto de Sevilla (Adams, 1992) en el cual se hace constar que no estamos predeterminados genéticamente ni para ser violentos, ni pacíficos, somos competentes para cualquiera de ambas opciones, el que respondamos de una forma u otra dependerá en gran medida de la educación que recibamos. Se incide en la importancia, pues, de nuestro empoderamiento pacifista (Muñoz, 2000b) y del cambio de nuestras actitudes y percepciones (Strawson, 1995).

Por ejemplo, a través de las siguientes materias podemos ver que se incluyen algunos de los principales contenidos que se vienen comentando:

Materias	Contenidos
SAA001: Introducción a los estudios para la paz y la cultura	Etapas de la Investigación para la Paz. Epistemología de los Estudios para la Paz. Conceptos de las diferentes culturas para la paz. Ámbitos de estudios y líneas de investigación. Paz positiva, paz negativa y cultura de paz
SAA080: Filosofía para la paz	Epistemologías y paces, modernidad y postmodernidad, universalismos y particularismos, Oriente y Occidente, derechos de los otros y las otras, los derechos de los pueblos, filosofía de la paz y género, filosofía y terror.
SAA009: Paz e Interculturalidad	Multiculturalismo e Interculturalidad. Cultura,

	creencias religiosas y laicismo. Diálogo interreligioso. Interculturalidad y Migración.
SAA013: Paz y no violencia	Historia de la No violencia en las diferentes creencias. No violencia y religión. Filosofía de la No violencia. No violencia y pacifismo.
SAA005: Derechos Humanos y cultura de paz	Historia de las generaciones de los derechos humanos. Análisis crítico desde las diferentes perspectivas culturales. El derecho a la paz como derecho humano.
SAA084: Educación para la paz	Historia de la educación para la paz desde las perspectivas de la pedagogía y de la investigación para la paz. Desaprender la guerra, aprender la paz. La construcción social del enemigo. Enfoque socio-afectivo y comunicativo. Casos prácticos.
SAA086: Cultura y paz	Análisis de diferentes propuestas creativas y artísticas para una cultura de paz. Historia de las ideas de Paz y Guerra. Paz imperfecta. Paz interior y paz estructural. Museos para la Paz.
SAA092: Últimas tendencias en paz y cultura	Nuevas propuestas de estudios e investigaciones para la paz y la cultura. Estudio de casos.
SAA110: Paz y Conflictos	Complejidad, conflictos y creatividad. Potencialidades humanas: Modelos antropológicos y ontológicos, la paz imperfecta. Relaciones y mediaciones. Empoderamiento pacifista, la conciencia pacifista. Paz y conflictos en la historia.
SAA112: Metodología de Investigación en Estudios de Paz	Técnicas de estudio en relación con los estudios de la paz, un repaso de sus teorías de investigación, una revisión de las distintas escuelas, así como una

	revisión de bibliografía.
SAA104: Identidad, estudios postcoloniales y postdesarrollo	Identities híbridas. El mestizaje. Recuperación de otras lógicas y saberes. Codesarrollo e identidad. Discursos y memoria. Nuevas propuestas epistemológicas y conceptuales.
SAA106: Ciudadanía e interculturalidad	Políticas sociales y educativas interculturales. Convivencia y cooperación ciudadana. Retos de la ciudadanía global. Movimientos y redes sociales. Casos prácticos.

4.2.1.1. El concepto de paz positivo y plural (imperfecto)

Podemos observar que con el estudio de las primeras materias se va capacitando para el aprendizaje de un concepto de paz positivo y plural (Galtung 1985; 1993; 1995; 1998 Dietrich, 2012), incluyéndose la propuesta de la paz imperfecta (Muñoz, 2000b; 2001; 2011).

Materias	Contenidos
SAA001: Introducción a los estudios para la paz y la cultura	Epistemología de los Estudios para la Paz. Conceptos de las diferentes culturas para la paz. Paz positiva, paz negativa y cultura de paz
SAA080: Filosofía para la paz	Epistemologías y paces, modernidad y postmodernidad, universalismos y particularismos, Oriente y Occidente, derechos de los otros y las otras, los derechos de los pueblos, filosofía de la paz y género, filosofía y terror.

SAA110: Paz y Conflictos	Modelos antropológicos y ontológicos, la paz imperfecta. Paz y conflictos en la historia.
SAA086: Cultura y paz	Análisis de diferentes propuestas creativas y artísticas para una cultura de paz. Historia de las ideas de Paz y Guerra. Paz imperfecta. Paz interior y paz estructural.

Vemos, entonces que tanto en el primer semestre de estudios como en el segundo se incluye como contenidos la conceptualización de la paz. Esta conceptualización nos permitirá ahondar en la importancia de crear imaginarios de paz, aspecto muy importante que incluimos en el enfoque REM como punto de partida. Como vimos en el tercer capítulo se necesita tener un imaginario, un referente, un horizonte de paz para poder adecuar en consonancia nuestras actitudes, habilidades y comportamientos. Asimismo, este imaginario genera esperanzas para impulsarnos a la acción pacífica desde nuestras experiencias personales y cotidianas, clave en el Máster como en el enfoque REM de Educación para la Paz.

4.2.1.2. Hacer las paces desde las experiencias cotidianas: reconocimiento, empoderamiento, competencia y responsabilidad

Como hemos venido comentando este Máster carecería de sentido si no se aplicarían las competencias adquiridas a largo de estos estudios por los y las participantes en sus vidas cotidianas. Como vinimos señalando es un aprendizaje enfocado a la acción y reitero la importancia de llevar esta acción desde la práctica personal y experiencia cotidiana. Para ello, se destacan como conceptos y herramientas claves el reconocimiento, el

empoderamiento pacifista, el cambio de actitudes y percepciones y la responsabilidad (Martínez Guzmán, 2001; 2005; 2009), términos que revisamos detenidamente en el capítulo anterior. En este sentido, las mencionadas habilidades y competencias que se requieren para posibilitarnos hacer las paces desde nuestras experiencias cotidianas se adquieren mediante las siguientes materias y contenidos.

Materias	Contenidos
SAA013: Paz y no violencia	Historia de la No violencia en las diferentes creencias. No violencia y religión. Filosofía de la No violencia. No violencia y pacifismo.
SAA084: Educación para la paz	Historia de la educación para la paz desde las perspectivas de la pedagogía y de la investigación para la paz. Desaprender la guerra, aprender la paz. La construcción social del enemigo. Enfoque socio-afectivo y comunicativo. Casos prácticos.
SAA086: Cultura y paz	Análisis de diferentes propuestas creativas y artísticas para una cultura de paz. Historia de las ideas de Paz y Guerra. Paz imperfecta. Paz interior y paz estructural. Museos para la Paz.
SAA110: Paz y Conflictos	Complejidad, conflictos y creatividad. Potencialidades humanas: Modelos antropológicos y ontológicos, la paz imperfecta. Relaciones y mediaciones. Empoderamiento pacifista, la

	conciencia pacifista. Paz y conflictos en la historia.
SAA112: Metodología de Investigación en Estudios de Paz	Técnicas de estudio en relación con los estudios de la paz, un repaso de sus teorías de investigación, una revisión de las distintas escuelas, así como una revisión de bibliografía.
SAA106: Ciudadanía e interculturalidad	Políticas sociales y educativas interculturales. Convivencia y cooperación ciudadana. Retos de la ciudadanía global. Movimientos y redes sociales. Casos prácticos.
SAA094: Educación para la transformación pacífica de los conflictos	Enfoque comunicativo. Educar para la transformación positiva de los conflictos. Conflicto, creatividad y sufrimiento. Casos prácticos.

4.2.1.3. La Comunicación para la Paz

En este apartado se destaca la importancia de la comunicación para la Paz como otro de los grandes bloques de contenido del enfoque REM que se incluye, asimismo, en el Máster. Así, se destaca la importancia de adquirir las actitudes y destrezas necesarias de la comunicación para la Paz. Partiendo de la performatividad y a través del reconocimiento de todos los seres humanos como interlocutores válidos se fomenta la interpelación mutua y la rendición de cuentas (Nos Aldás, 2007, 2010, 2011; Martínez Guzmán, 2001, 2005, 2009). El punto de mira de esta comunicación para la paz está en el hecho de que somos responsables de aquello que decimos y callamos (en definitiva de lo que hacemos) y, por tanto, los demás nos podrán pedir cuentas tanto de lo que

decimos, hacemos o callamos a través de la comunicación pacífica. Asimismo, esta comunicación pretende despertar el pensamiento crítico, crear conciencia y ciudadanía mundial (Jalali, 2001) para promover en última instancia cambios sociales. En este sentido, las competencias requeridas en cuanto a la comunicación para la paz se adquieren con las siguientes materias y contenidos específicos, no obstante, los presupuestos de la comunicación para la Paz están incluidos transversalmente en toda la estructura del Máster:

Materia	Descriptor
SAA082: Comunicación para la paz	Cultura y Comunicación. Procesos y estrategias de sensibilización. Comunicación interpersonal. Paz y medios de comunicación. Consecuencias culturales de los discursos públicos. Usos y responsabilidades de los lenguajes. Casos prácticos.
SAA067: Educación y comunicación para la cooperación al desarrollo	Enfoques de la educación para el desarrollo: benéfico-asistencial, desarrollista, crítico, desarrollo humano y sostenible, y educación para una ciudadanía global. Casos prácticos.

4.2.1.4. Género y Ética del Cuidado: Coeducación Sentimental

La inclusión de la perspectiva de género es fundamental en la Investigación para la Paz en general y en los contenidos del Máster en particular. Una de las propuestas que se incluye en el Máster es la ética del cuidado (Comins Mingol, 2009). El cuidado es otro

de los valores fundamentales del mencionado Máster, pero ya no como una característica de género sino como un valor humano a aprender por todas las personas. El cuidado es un acto desinteresado de respeto, reconocimiento y amor por las demás personas, seres vivos y naturaleza en general, componentes del planeta con los que convivimos diariamente. Se capacita, pues, en este Máster a aprender del cuidado, los sentimientos, compromisos y tareas que conlleva para poder integrarlo en nuestras experiencias personales y cotidianidad.

Por su parte, otra de las aportaciones de los estudios feministas que asume el Máster es la eliminación de los roles de género a través de la coeducación sentimental. Así, se integran contenidos sobre lo que suponen las nuevas masculinidades y feminidades. En este sentido, se promueve un currículo coeducativo y una revisión de los materiales con el fin de que no sean transmisores de la cultura patriarcal y de la diferenciación de roles de género. Por tanto, para la adquisición de estas competencias y habilidades se ofrecen las siguientes materias y contenidos.

Materias	Contenidos
SAA007: Paz y género	Género y violencia: la investigación feminista de la paz. Entre el feminismo de la igualdad y de la diferencia. Éticas de la justicia y éticas del cuidado. Nuevas masculinidades.
SAA063: Desarrollo y	La feminización de la pobreza. Potenciación de la

Género	perspectiva de género en el Índice de Desarrollo Humano. Ecofeminismo.
SAA042: Género y conflictos	El miedo a la diferencia de género. La dominación masculina. La violencia de género y contra la infancia. Relación entre la violencia de género y otros tipos de violencia.
SAA001: Introducción a los estudios para la paz y la cultura	Etapas de la Investigación para la Paz (se incluye la perspectiva de género en este estudio). Epistemología de los Estudios para la Paz. Conceptos de las diferentes culturas para la paz. Ámbitos de estudios y líneas de investigación.
SAA080: Filosofía para la paz	Epistemologías y paces, modernidad y postmodernidad, universalismos y particularismos, filosofía de la paz y género.
SAA084: Educación para la paz	Historia de la educación para la paz desde las perspectivas de la pedagogía y de la investigación para la paz. Desaprender la guerra, aprender la paz. La construcción social del enemigo. Enfoque socio-afectivo y comunicativo. Casos prácticos.

4.2.1.5. La Transformación Pacífica de Conflictos

Este apartado se dedicará a la reflexión del último gran bloque de contenidos, la transformación pacífica de conflictos, del que forma parte el enfoque REM y que se

incluye, asimismo, en el Máster. Destacamos que la metodología de transformación de conflictos se interpreta como la más idónea en el marco del enfoque REM de Educación para la Paz, tal como ya señalamos en los capítulos anteriores al revisar las tres formas de abordar los conflictos: resolución, gestión y transformación (París Albert, 2009: 42-43). Este estudio se realiza en dos niveles, uno más de carácter interpersonal que es el que nos interesa en esta investigación, y otro de carácter más internacional, necesario también para la formación de este Máster, tal como veremos más adelante.

Así, esta transformación incluye aspectos clave como el reconocimiento, el empoderamiento y la cooperación, presupuestos de una cultura de paz (París Albert, 2009: 43). En este sentido, las habilidades para la transformación pacífica de conflictos se adquieren a través de las siguientes materias y contenidos:

Materias	Contenidos
SAA024: Introducción a los estudios para la paz y los Conflictos	Etapas en los Estudios de los conflictos: resolución, gestión y transformación. La percepción de la alteridad. Empoderamiento y reconocimiento. Competencia y cooperación.
SAA026: Conflictos interpersonales	Tipologías. Regulación de los conflictos positivos. Miedo y diferencia. Educación de los sentimientos. Poder y conflicto.
SAA034: Mediación y negociación de conflictos	Técnicas de mediación. Negociación, arbitraje y conciliación. Perdón y memoria: las comisiones de la

	verdad. Estudio de casos.
SAA036: Conflictos por áreas regionales	Conflictos de identidad cultural, nacional y religiosa. Conflictos por territorios. Conflictos por recursos: petróleo, agua, etc.
SAA040: Conflictos interculturales y derechos humanos	Etnicidad y conflicto. Religión y conflicto. Migración y conflicto. Derechos humanos e identidad colectiva. Estudio de Casos.
SAA094: Educación para la transformación pacífica de los conflictos	Enfoque comunicativo. Educar para la transformación positiva de los conflictos. Conflicto, creatividad y sufrimiento. Casos prácticos.
SAA102: Últimas tendencias en paz y conflictos	Nuevas propuestas de los estudios e investigaciones de los conflictos y su transformación por medios pacíficos. Estudio de casos.
SAA110: Paz y Conflictos	Complejidad, conflictos y creatividad. Potencialidades humanas: Modelos antropológicos y ontológicos, la paz imperfecta. Relaciones y mediaciones. Empoderamiento pacifista, la conciencia pacifista. Paz y conflictos en la historia.
SAA114: Metodología de Investigación en Estudios de Conflictos	Técnicas de estudio en relación con los estudios de los conflictos, un repaso de sus teorías de investigación, una revisión de las distintas escuelas y una revisión de bibliografía

Como se puede observar analizando las diferentes materias que se imparten en el Máster se destaca las dos grandes contribuciones de la metodología de la transformación pacífica de conflictos: el papel de las emociones y los sentimientos positivos y el uso de la creatividad en la búsqueda de estas alternativas no violentas.

Por su parte, para capacitar y adquirir las competencias requeridas para el diálogo intercultural, aspecto clave en la transformación de los conflictos, además de la formación a través de las materias específicas en estas temáticas, tales como paz e interculturalidad, cultura y paz, conflictos interculturales y derechos humanos, entre otros, se cuenta con el seminario intercultural en el que participa el estudiantado del Máster una vez por semana. Este seminario está abierto al público en general con la finalidad de enriquecer el intercambio de experiencias, la interpelación mutua y la difusión y sensibilización del resto de la sociedad en estas temáticas.

Materia	Contenidos
SAA023: Seminario Intercultural I	Se combinan presentaciones del estudiantado del Máster con comunicaciones de especialistas sobre las diferentes temáticas del primer semestre relacionadas con los estudios de paz y cultura.
SAA046: Seminario Intercultural II	Se combinan presentaciones del estudiantado del Máster con comunicaciones de especialistas sobre las diferentes temáticas del segundo semestre relacionadas con los estudios de paz y conflictos.
SAA069: Seminario Intercultural	Se combinan presentaciones del estudiantado del

III	Máster con comunicaciones de especialistas sobre las diferentes temáticas del tercer semestre relacionadas con los estudios de paz y desarrollo.
-----	--

Asimismo, como comentábamos un poco más arriba, se requiere capacitar al estudiantado participante en la adquisición de competencias para la aplicación práctica de los contenidos en el ámbito también internacional. De esta manera, pueden adquirir una formación integral para poder ser agentes de paz y desarrollo en sus propios países de origen, así como en otros países en conflicto bélico, en situaciones de postconflicto o ayuda humanitaria, por ejemplo. En este sentido, se ofrecen también las siguientes materias optativas que responden en gran medida a esta capacitación en conflictos e intervenciones internacionales:

Materia	Contenidos
SAA017: Paz y gobernabilidad: organismos internacionales	La Paz y el orden/desorden mundial. Organismos internacionales. Los estados y las nuevas formas de gobernabilidad. La reforma de la ONU y sus agencias. Agrupaciones regionales de estados. Democracias locales y democracia global. Cosmopolitismo.
SAA019: Paz y desarme	Tecnología y desarrollo armamentístico. Armas atómicas, químicas y armas de destrucción masiva. Historia de los acuerdos de desarme. Movimientos sociales y desarme.

SAA088: Paz y acción humanitaria	Origen y definición de la acción humanitaria. Acción humanitaria y procesos asociados. Principales organizaciones y agencias internacionales de acción humanitaria. Procesos de reconstrucción.
SAA090: Derecho Internacional y Paz	Revisión del estado de la cuestión. Desarrollo y aplicación del derecho internacional. Derecho humanitario. El sistema internacional. Estudio de casos.
SAA047: Introducción a los Estudios para la Paz y el Desarrollo	Violencia estructural y paz positiva. Justicia y Desarrollo. Teorías del desarrollo y codesarrollo. Estudios de post-desarrollo y post-coloniales.
SAA049: Ayuda humanitaria, cooperación al desarrollo y codesarrollo	Humanitarismo y justicia social. Del desarrollo como colonización al codesarrollo. Actores internacionales de ayuda humanitaria, desarrollo y codesarrollo.
SAA051: Planificación, gestión y evaluación de proyectos de cooperación al desarrollo	Gestión del Ciclo del Proyecto y el Enfoque del Marco Lógico. Diseño, ejecución y evaluación de proyectos. Análisis de casos prácticos.
SAA053: Desarrollo, gobernabilidad, globalización y desigualdad.	Globalización, marginación, exclusión y miseria. Indicadores de pobreza. Pobreza como miseria y pobreza percibida. Economías de subsistencia y economía global. Gobernabilidad local y global.
SAA055: Cooperación	La función de las instituciones locales, autonómicas,

internacional	estatales, europeas y mundiales. Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional. Redes de ONG y ONGDs.
SAA057: Economía, cooperación al desarrollo y justicia global	El Índice de Desarrollo Humano. Objetivos del Milenio. Lucha contra la pobreza. Localismo cosmopolita. Comercio internacional, cooperación y comercio justo. Deuda externa. Pobreza y capacidades.
SAA059: Migraciones y codesarrollo	Historia de los movimientos migratorios. Migración y colonización. Migraciones desde el Sur. Migración y derechos humanos. Migración e identidad.
SAA061: Derechos humanos y cooperación al desarrollo	Derechos humanos: el derecho al desarrollo. El desarrollo desde la diversidad cultural. Desarrollo, capacidades y valores.
SAA065: Desarrollo sostenible y medio ambiente	Sostenibilidad y desarrollo humano. Los derechos de las generaciones futuras. Reducir, Reutilizar y Reciclar. La Agenda 21. Estudio de casos.
SAA096: Conflictos y acción humanitaria	Prevención de conflictos. La ayuda humanitaria en las guerras. La reconstrucción post-conflicto armado. Estrategias de mantenimiento de la Paz. Estudio de casos.
SAA098: Periodismo y conflictos	Influencia de los medios en los conflictos. Propuestas de periodismo para la paz. Casos prácticos.

SAA100: Derecho Internacional y Conflictos	Desarrollo y aplicación del derecho internacional. Conceptos clave. Estudio de casos
SAA102: Últimas tendencias en paz y conflictos	Nuevas propuestas de los estudios e investigaciones de los conflictos y su transformación por medios pacíficos. Estudio de casos.
SAA028: Conflictos armados	Clasificaciones de los conflictos armados. Principales instituciones de análisis de los conflictos armados internacionales. Gobernabilidad y guerra. Guerra y pobreza. Los niños de la guerra. Estudio de casos.
SAA032: Terrorismo y nuevo orden internacional	¿Nuevas guerras justas? Guerra preventiva. Lenguaje colateral. Terrorismo de estado, insurgente, religioso y global.
SAA038: Nuevas tendencias en seguridad humana	De la seguridad armada a la seguridad humana. Seguridad y cooperación al desarrollo. Deconstrucción y reconstrucción del concepto de seguridad.
SAA116: Metodología de Investigación en Estudios de Desarrollo	Técnicas de estudio en relación con los estudios del desarrollo, un repaso de sus teorías de investigación, una revisión de las distintas escuelas y una revisión de bibliografía.
SAA108: Últimas tendencias en paz y desarrollo	Nuevas propuestas de estudios e investigaciones de desarrollo, codesarrollo, postdesarrollo y postcolonialismo. Ética del desarrollo. Estudio de casos.

Finalmente, para que el estudiantado realice unos trabajos finales de Máster de calidad, tanto en la opción más académica mediante la elaboración de una Tesis como en la opción de carácter más profesional a través del diseño de un proyecto, se les forma y capacita con las siguientes materias y contenidos durante el último semestre de estudios:

Materias	Contenidos
SAA071: Metodología y Técnicas de Investigación I	Aprendizaje del manejo de las principales bases de datos y revistas. Búsqueda de recursos en Internet. Procedimientos de citación y de referencias bibliográficas.
SAA072: Metodología y Técnicas de Investigación II	Organización del material de lectura. Resumen del material y comparación entre diferentes teorías y autores. Introducción a la elaboración de la primera tesis de Máster. Redacción de los capítulos. Elaboración del borrador. Redacción final.
SAA075: Metodología y Técnicas de Elaboración de Proyectos I	Técnicas de recogida de datos. Trabajo de campo. Prácticas en organismos, empresas y organizaciones internacionales. Gestión de organizaciones del Tercer Sector. Diagnóstico y diseño de propuestas. Aplicación a las prácticas específicas del organismo / institución donde va a desarrollar su actividad el estudiante.
SAA077: Metodología y	Técnicas para la ejecución y evaluación de

Técnicas de Ejecución de Proyectos II	proyectos. Análisis de casos prácticos. Aplicación a las prácticas específicas del organismo / institución donde va a desarrollar su actividad el estudiante.
---------------------------------------	---

Para concluir basta señalar que las competencias transversales, personales y sistémicas que recomendaba el EEES tal como vimos en apartados anteriores que se adquieren a través de los contenidos del Máster mencionados son las siguientes:

1. Competencias transversales:

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organización y planificación
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones.

2. Competencias personales:

- Trabajo en equipo
- Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar
- Trabajo en un contexto internacional
- Habilidades en las relaciones interpersonales
- Reconocimiento a la diversidad y a la interculturalidad
- Razonamiento crítico
- Compromiso ético
- Aprendizaje autónomo
- Adaptación a nuevas situaciones
- Conocimiento de la lengua extranjera.

3. Competencias sistémicas:

- Creatividad
- Liderazgo
- Conocimiento de otras culturas y costumbres
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Sensibilidad hacia temas medio ambientales
- Concienciación de los temas de relaciones personales desde la perspectiva de género

Tras analizar las competencias adquiridas podemos hacer constar que el Máster ofrece una educación integral, incluyendo los aspectos cognoscitivos, actitudinales y comportamentales de los estudios de paz, conflictos y desarrollo. Así como, la capacitación en el manejo de emociones y sentimientos, tan importante también como vimos en este tipo de estudios.

4.3. LA FORMA O METODOLOGIA DEL MASTER

El planteamiento del Máster responde a nuevos enfoques educativos alternativos a la educación tradicional narrativo-contemplativa reproductora del sistema capitalista patriarcal. En este sentido, la metodología del Máster sigue la línea de la Deconstrucción-Reconstrucción que comentamos en el capítulo anterior como parte del enfoque REM. Así, pretende decostruir los aspectos educativos de carácter más violento u obsoletos y reconstruir una educación democrática, dialógico-participativa, respetuosa e inclusiva, asentada en valores de paz.

4.3.1. Deconstrucción de la Educación Tradicional narrativo-contemplativa

Esta metodología persigue la eliminación de los tipos de violencia, directa, estructural y cultural o simbólica (Galtung, 1985; 1993) que vienen reproduciéndose en la educación tradicional como subsistema social. Así, el Máster fomenta todas estas deconstrucciones que incluimos en el siguiente cuadro esquemático.

DECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL NARRATIVO-CONTEMPLATIVA		
VIOLENCIA DIRECTA	<i>Entre iguales</i>	violencia directa o psicológica (<i>bylling, moving</i>) entre estudiantes, ni entre profesores
	<i>Entre distintas Jerarquías</i>	violencia directa (castigos, amenazas) o psicológica entre profesores y estudiantes
VIOLENCIA ESTRUCTURAL	<i>Función social</i>	<ul style="list-style-type: none"> - deslegitimación de la función auto-educadora de la familia y de cada uno - división social del trabajo (manual e intelectual) - reproducción de la jerarquía social - relaciones de dependencia económica, leyes de mercado - exclusión (clasifica a la gente entre triunfadores y perdedores)
	<i>Relaciones Interpersonales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - relaciones de poder - jerarquía escolar (ministro, delegados, inspectores, directores, enseñante, bedel) - meritorias y competitivas
	<i>Proceso de construcción/ Socialización</i>	<ul style="list-style-type: none"> - comunicación jerárquica, unidireccional y vertical (anti dialógica) - parcialización y fragmentación del saber (nacionismo) - etnocentrismo cultural y antropológico (racismo).

VIOLENCIA CULTURAL	<i>Currículo expreso y oculto</i>	Revisar y modificar materiales educativos, libros de textos, los medios de comunicación, los discursos y mensajes que se utilizan, los juegos, las canciones, los chistes y las imágenes, por ejemplo, para que no fueran transmisores de violencia, prejuicios, xenofobia y/o racismo para con los y las demás y no fomentaran rechazo o exclusión.
---------------------------	-----------------------------------	--

En este sentido, la deconstrucción de la que venimos hablando se correspondería con los siguientes aspectos que comentamos con más detalle a continuación:

- Deconstrucción de la violencia directa: La violencia directa no tiene lugar en el Máster. No se ha observado ninguna muestra de violencia física entre iguales (entre el estudiantado en sí mismo, ni entre el profesorado en sí mismo, ni entre el personal de administración y servicios en sí mismo). Asimismo, tampoco se ha observado ninguna violencia directa entre las personas de estos distintos grupos. En este sentido, tampoco se utilizan amenazas, castigos, insultos, desprecios, ni ningún signo de violencia psicológica.
- Deconstrucción de la violencia estructural. La violencia estructural es la más cotidiana en el sistema escolar porque pasa inadvertida, es parte de las mismas estructuras y no hay una persona o grupo que la provoque. En este sentido, la violencia estructural no se da en el Máster, concretamente podemos observar su deconstrucción en estos términos: 1) Con respecto a la función social de este Máster no se reproducen jerarquías sociales, ni se aplican las leyes del mercado ni se excluye a la gente clasificándola en ganadores y perdedores, sino todo lo contrario, todos los participantes son considerados interlocutores válidos; 2) Con

relación a las relaciones interpersonales no existen relaciones de poder, ni la educación se centra el mérito o en la competición; 3) Atendiendo, finalmente, al proceso de construcción y socialización cabría mencionar que la comunicación que se utiliza en el Máster es horizontal, multidireccional y dialógica, no se parcializa y fragmenta el saber y se huye del etnocentrismo cultural y antropológico, pues se incluyen distintas voces y perspectivas culturales en la docencia y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Deconstrucción de la violencia cultural o simbólica. En este sentido, el Máster evita la transmisión de violencia cultural tanto el Currículo oficial (expreso) como en el oculto. Así, se pretende que los contenidos y materiales educativos, así como las metodologías, los discursos y mensajes que se utilizan, los juegos, las canciones, los chistes y las imágenes no fomenten prejuicios, xenofobia o exclusión. Por el contrario, se fomenta el reconocimiento y respeto de todas las personas, culturas y religiones. Asimismo, el Currículo tiene la finalidad de ser coeducativo, es decir, no discriminar por razones de género.

4.3.2. Reconstrucción del enfoque REM dialógico-participativo

El Máster sigue las directrices del enfoque REM de Educación para la Paz enmarcado en un paradigma dialógico-participativo. Esta metodología es como su nombre indica dialógica, participativa, democrática y transformadora. Asimismo, es igualitaria, inclusiva y cooperativa. Finalmente, se promueve un Currículo flexible, descentralizado, coeducativo y respetuoso con la diversidad.

Esta metodología dialógico-participativa, inclusiva y transformadora se puede apreciar analizando las siguientes características relacionadas con la evaluación:

- Se hace constar que no existen exámenes y que la evaluación es continua, se irá realizando conforme finalice cada asignatura. De esta manera, se aseguran dos aspectos que consideramos fundamentales: 1) El primero se refiere a la acumulación paulatina de conocimientos. La organización secuencial de las materias permitirá la integración de los nuevos contenidos sobre la base ya concluida de la asignatura anterior, lo que consideramos más conveniente que la manera tradicional de simultanear varias asignaturas. 2) El segundo aspecto tiene que ver con que el estudiante, al no comenzar una asignatura nueva hasta que no ha finalizado la anterior podrá centrarse y focalizar su trabajo en un aspecto cada vez y no acumulará trabajo atrasado penalizando así las asignaturas siguientes.

En este sentido, al no haber exámenes no se clasifica a la gente en categorías sociales y clases sociales (los triunfadores y los perdedores) y se fomenta, de este modo, la inclusión de todos los participantes. Además como vimos en el capítulo anterior y en este mismo capítulo uno de los aspectos a deconstruir era el examen como única prueba evaluadora que aun continua existiendo en la mayoría de prácticas educativas. Consideramos positiva esta reconstrucción del Máster mediante la eliminación de los exámenes porque, como ya vimos previamente, la capacidad para aprobar un examen no constituye el mejor criterio para seleccionar y para juzgar un potencial.

- Las Pruebas de evaluación del aprendizaje que se incluyen en cada materia son variadas: 1) Elaboración de trabajos académicos de cada materia cursada: desarrollo de un trabajo escrito que puede ir desde trabajos breves y sencillos hasta trabajos amplios y complejos, tanto personales como grupales. Este trabajo tiene como fin la muestra de que se han adquirido las principales temáticas de cada materia, poniéndolas en diálogo con otros aprendizajes y con una reflexión personal. Esta prueba tiene un valor del 60% de la nota final de la materia; 2) Presentaciones orales: exposición de trabajos individuales o en grupo para mostrar públicamente en clase uno de los temas del curso e interpretar sus propias experiencias. Tras la presentación se lleva a cabo el debate y reflexión grupal. Esta prueba tiene un valor del 20% de la nota final de la materia; 3) Participación activa en el aula: se valora, asimismo, la participación activa en los debates y en las discusiones generadas en el aula. Esta prueba tiene un valor del 20% de la nota final de la materia.

Como se puede observar, entonces, el resultado de la nota final de una materia se obtiene mediante el trabajo continuo e integral del estudiantado mediante su participación dialógica y activa en el aula, su presentación individual o grupal de un tema de cada materia y su trabajo académico de cada materia. Se destaca que para la elaboración de este trabajo final el estudiantado cuenta con una semana completa sin docencia obligatoria en la que tienen tiempo para investigar, profundizar en los conocimientos adquiridos, así como recibir una formación complementaria a través de las actividades de investigación que se realizan cada miércoles de esta última semana de módulo.

Finalmente, cabría comentar que existen otras dos pruebas de evaluación para las materias finales. Estas son: 1) Memorias e informes de prácticas: la función de este documento de evaluación es informar sobre los conocimientos y competencias adquiridos por el estudiantado durante las prácticas y sobre los procedimientos seguidos para obtener los resultados. Puede tener desde formato libre, a seguir un guión estructurado o incluso responder a un cuestionario prácticamente cerrado; 2) Defensa pública: se valora la defensa pública del Trabajo Fin de Máster (tesis o proyecto), que tendrá lugar ante un tribunal que estará formado por profesores doctores. En este sentido, uno de los mayores compromisos del programa es supervisar y asegurar la calidad de los trabajos finales de Máster (Tesis y Proyectos) donde se reflejan los conocimientos y competencias adquiridas a lo largo de sus estudios y se puede comprobar el progreso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, dicha evaluación sigue un estricto proceso que detallamos a continuación:

1. El estudiantado cuenta con una tutorización por parte de profesorado de la propia universidad desde que comienzan sus estudios de Máster.
2. Cada estudiante cuenta en el cuarto semestre con un supervisor que debe tener el grado de Dr. y experiencia investigadora acreditada para orientarle y supervisarle el trabajo final de Máster.
3. Una vez el trabajo final de Máster es aprobado por el supervisor se revisa por la comisión académica del título para asegurar que cumple con los requisitos y normativa propia.
4. Finalmente, estos trabajos finales de Máster son defendidos por el estudiantado públicamente ante un tribunal de expertos formado por tres profesores con grado de

Doctor. Como novedad y cumpliendo la normativa de la Universidad el supervisor de los trabajos finales de Máster no puede ser miembro del Tribunal para asegurar la calidad objetiva de la evaluación.

Con esta metodología hacemos un seguimiento continuo al progreso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, se revisarán anualmente las tasas de éxito y rendimiento del estudiantado, tal como se recoge en el procedimiento AUD18 Medición y análisis de los resultados de aprendizaje.

4.3.2.1. Enfoque dialógico-participativo, democrático y transformador

El mencionado Máster se sustenta bajo presupuestos democráticos, tanto de su propia organización de centro como en su estructura escolar tal como comentábamos en el capítulo anterior de acuerdo a Jares (1999: 79); este es el paso previo si se pretende formar a personas democráticas y participativas. En este sentido, el Máster fomenta a través de sus contenidos, estilo comunicativo y metodología el aprendizaje de una ciudadanía crítica (Jalali, 2001; 2009). Democrática incluye, asimismo, la participación como la característica básica e indispensable para hacer posible la democratización, tanto en su dimensión de gestión como en su dimensión educativa, como un derecho y una necesidad del proceso educativo institucional escolar (Jares, 1999: 181).

La importancia de la participación en la que se basa el Máster se ve reforzada también por las investigaciones de Martín Gordillo (2010: 44-45) quien amplía el concepto de participación en tres sentidos: 1) *tomar partido*: la participación como elección o votación, donde se elijen representantes o se decide entre alternativas; 2) *tomar parte*: la

participación de forma no episódica, sino cotidiana, en la vida escolar, ciudadana, política, cívica y comunitaria. Se trata de una acción continua que implica un compromiso cotidiano con lo social; y 3) *formar parte*: crea una nueva identidad orientada hacia los proyectos de futuro. Finalmente, el objetivo de estos tres tipos de participación que persigue el Máster es desarrollar una ciudadanía crítica democrática mundial (Jalali, 2001; 2009).

En este sentido, podemos hacer constar que en el Máster se da esta verdadera participación del estudiantado a través de los siguientes mecanismos:

1) Sobre «tomar partido»:

- 1.1. Votan democráticamente a sus representantes de grupo o delegados de clase. Así estos representantes están en contacto directo entre el estudiando, la Comisión Académica y la coordinación del Máster.
- 1.2. Evalúan cada materia, tanto los contenidos, la metodología como al propio profesor. Desde la última semana de cada materia hasta dos semanas posteriores tienen de tiempo para emitir sus comentarios y satisfacción personal en cuanto a la materia en su conjunto, así como incluir sugerencias de mejora. Esta evaluación es muy importante para la Comisión Académica pues conforme a los resultados de la evaluación se planifica el Currículo y programa docente del siguiente curso académico. Así, el diseño curricular del Máster es flexible y va cambiando cada año tomando en consideración los intereses y sugerencias del propio estudiantado.
- 1.3. Evalúan a la administración y coordinación del Máster. Al finalizar cada curso académico se realiza la evaluación del programa en general, de la administración, de la coordinación propia, así como de la Universidad en

términos generales. El estudiantado emite libremente sus opiniones y sugerencias. Esta evaluación es importante de cara a la planificación de acciones de mejora que incrementen la calidad del Máster.

2) Sobre «tomar parte», además de la participación en los aspectos comentados en el apartado anterior también el estudiantado interviene de la siguiente manera:

2.1. Se realizan foros abiertos y democráticos puntuales en los que participan el personal de administración y servicios, el personal académico y el propio estudiantado del Máster para debatir sobre aspectos del Máster y posibles sugerencias de mejora.

2.2. Participación activa en el aula diariamente a través de la interacción en los debates de grupos que se suceden cotidianamente. De hecho como vimos anteriormente esta participación activa revierte en un 20% de la nota final de cada materia.

2.3. Participación activa en los seminarios interculturales. La mitad de la duración del seminario se dedica a la participación e interacción de los participantes que no son solo los estudiantes del Máster, sino como advertimos están abiertos al público en general.

2.4. Participación en las actividades extracurriculares, muchas de ellas organizadas por propia iniciativa de los estudiantes como la Radio Mosaicos de Paz, los Ciclos de Cine por la Paz, Comidas del Mundo y otras actividades de activismo pacífico.

2.5. Participación a través de las redes sociales, pues se cuenta con un blog del propio Máster y con la red interactiva a través del *facebook* y *twitter*.

3) Sobre «formar parte». La capacitación en el Máster se interpreta como la creación entre los participantes de una nueva identidad cívico-participativa orientada hacia proyectos de futuro que se implementaran a través del Globo. En este sentido, podemos hablar de que el Máster proporciona una educación transformadora, basada en el desarrollo de otras capacidades más allá de las competencias conceptuales, objetivo que perseguía la educación tradicional, que tiene como fin el cambio social.

Finalmente, cabe mencionar que el grupo de estudiantes es internacional, intercultural, interreligioso e interdisciplinar conviviendo más de treinta nacionalidades diferentes. Se trata, entonces, de aprender a convivir (Delors, 1996), a cooperar, a compartir, a disentir, a discrepar, a discutir, a confrontar, a negociar, a consensuar y a decidir. Todos ellos aprendizajes requeridos en la formación ciudadana de las sociedades democráticas del presente y del futuro (Martín Gordillo, 2010: 46). Por tanto, el Máster tiene que ver no sólo con lo cognoscitivo o intelectual sino también con lo que hace referencia al aprendizaje de técnicas, destrezas, capacidades y procesos como los que se sitúan en el campo de las actitudes, habilidades y valores (Jares, 1999: 232). En definitiva, se pretende con la capacitación en el Máster contribuir a la transformación de las estructuras sociales injustas y opresivas.

4.3.2.2. Educación igualitaria, inclusiva y cooperativa

Asimismo el papel del reconocimiento es fundamental en el Máster como herramienta metodológica. En este sentido, desde el Máster se potencia el reconocimiento entendido

desde las 3 perspectivas (el cuerpo, los derechos y las distintas formas de vida) que propone Honneth (2007) y que vimos con más detalle en el capítulo anterior al hablar del enfoque REM. En este sentido, se fomenta la equidad y la inclusión mediante el reconocimiento de todos los participantes como interlocutores válidos, con capacidades y competencias para expresarse, dialogar, interpelar discursos, desarrollar un conocimiento crítico, pedir cuentas por lo que se ha dicho o hecho, y convertirse en agentes de su propia educación autónoma y emancipadora. Esta educación basada en el reconocimiento se centra en la idea de convertir el Máster en una comunidad intercultural de comunicación en la que todos aprendemos del proceso enseñanza-aprendizaje a través de la participación activa y la cooperación. El Máster, por tanto, rompe la relación experto-aprendiz, todos y cada uno aprenden activamente del proceso educativo, es un aprendizaje recíproco (Martínez Guzmán, 2001; 2005; 2009).

El cuerpo del profesorado en el Máster también es internacional, intercultural, interreligioso e interdisciplinar, incluyendo las voces del Sur. El rol del profesor es el de dinamizador de procesos de interacción educativa preparado para reconstruir su práctica docente considerando la diversidad y especificidad del estudiantado; y el del alumno es el de participante activo, crítico y responsable de su propio aprendizaje (Martín Gordillo, 2010: 48). Se fomenta de esta forma la autonomía, el pensamiento crítico y emancipador, no la contemplación, la pasividad o el conformismo. En este sentido, el papel del profesor en el Máster ya no es exclusivamente el de «magíster» de antaño. Su papel ya no es exclusivamente el de transmitir un saber limitado y definido de antemano sino el de ayudar a los participantes a construir un saber personal, integrado en una experiencia real y susceptible de ampliaciones progresivas y constantes. Los profesores del Máster se sienten también educandos, que aprenden junto

a y de los alumnos a los que enseñan. Asimismo, las experiencias internas intuitivas, emocionales y espirituales de los y las estudiantes internacionales tienen que ser consideradas como contextos vitales para el aprendizaje. Finalmente, se considera el aprendizaje como un viaje, no un destino, es decir, aprender como proceso, no como producto.

Asimismo, en el Máster se genera tanto en el aula como en el centro, un clima de seguridad, de confianza, de cooperación y de apoyo mutuo. Alcanzar este tipo de clima organizativo, no es sólo objetivo en sí mismo sino que es requisito para el aprendizaje de las actitudes y comportamientos cooperativos (Jares, 1999: 182). Con la consecución de este objetivo, nos damos cuenta que un conflicto tendrá más posibilidades de ser resuelto de forma participativa en este contexto de democracia y cooperación.

La forma de enseñar que se aplica en el Máster va más allá del aprendizaje memorístico convencional a través de los libros y de las lecciones magistrales del profesor. Aunque los libros son fundamentales se fomentan distintas metodologías pedagógicas más prácticas y experimentales, por ejemplo, a través de poemas, cuentos, leyendas, historias de la cultura popular, experiencias de los propios estudiantes y profesores, ya que estos aprendizajes de carácter más práctico son fáciles de memorizar y perduran para toda la vida. En este sentido, se fomenta el uso de exposiciones-debates, discusiones, dinámicas de aula, y juegos cooperativos como metodología educativa para generar entre otras cosas cooperación, inclusión, emancipación y ciudadanía (Jalali, 2001; 2009). Este tipo de dinámicas facilitan la creación del grupo y el buen clima de aula. Asimismo, su estructura conlleva a la cooperación y no a la competición, facilitan la comunicación y evitan la jerarquía al situar a todos los participantes en un plano de igualdad.

4.3.2.3. Currículo descentralizado, flexible, coeducativo y respetuoso con la diversidad

En el Máster se cuida la revisión constante del currículo, los contenidos, prácticas educativas y las representaciones sociales construidas socialmente, para que no transmitan racismo, prejuicios, estereotipos y exclusión de forma institucionalizada, tal como vimos anteriormente al comentar las deconstrucciones de la educación tradicional.

En este contexto, se adapta el currículo educativo a los nuevos desafíos educativos, políticos y sociales, incluyendo las necesidades y voces de todos los grupos socio-culturales. El currículo refleja las preocupaciones internacionales, nacionales y locales de la actualidad incrementando, si cabe, la pluralidad, las sociedades interculturales y el enfoque democrático, entre otros. Para ello, se basa en una perspectiva descentralizada que permite la participación y los aportes de todos los grupos interesados [...] (Rupesinghe, 1999: 73). En este sentido, se considera el currículo como una herramienta imprescindible para la promoción de la educación para la convivencia pacífica. Es, por ende, abierto, activo, flexible e intercultural (Rupesinghe, 1999: 74).

Como comentamos someramente con anterioridad la programación curricular es abierta y flexible, no habiendo un programa docente único sino que va adaptándose a los debates académicos del momento y a los intereses del propio estudiantado que se desprenden de los resultados de la evaluación.

Podemos ver a continuación el programa docente de los 2 últimos años para ver que siempre hay variaciones en la programación docente y de contenidos dada su flexibilidad y adaptabilidad a los desafíos coyunturales.

Primer semestre (Otoño 2010): Paz y Cultura (30 ECTS)

Módulo I (27 Sept. - 22 Oct.)

SAA001: Introducción a los estudios para la paz y la cultura (Obligatoria)

Dr. Sidi Omar, Investigador invitado de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, Sahara

Dra. Irene Comins Mingol, Universitat Jaume I, Castellón, España

SAA002: Introduction to Peace and Culture Studies (Compulsory)

Dr. Fatuma Ahmed Ali, United States International University (USIU), Kenya

Módulo II (25 Oct. - 19 Nov.)

SAA005: Derechos Humanos y cultura de paz (Optativa)

Dra. Alicia Cabezudo, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

SAA087: Peace and Culture (Elective)

Dr. Peter van den Dungen, University of Bradford, United Kingdom.

Módulo III (22 Nov. - 17 Dic.)

SAA080: Filosofía para la Paz (Optativa)

Dra. Fatuma Ahmed Ali, United States International University (USIU), Kenya.

Dr. Francisco Muñoz, Universidad de Granada, España.

SAA083: Communication for Peace (Elective)

Dr. Eloísa Nos Aldás, Universitat Jaume I, Castellón, España

Dr. Jessica Retis, California State University at Northridge, USA.

Módulo IV (10 Ene. - 4 Feb.)

SAA007: Paz y Género (Optativa)

Dr. Fabricio Forastelli, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Dra. María José Gámez, Universitat Jaume I, Castellón, Spain.

SAA018: Peace and Governance: International Organizations (Elective)

Dr. Peter Lawler, University of Manchester, United Kingdom

Módulo V. (28 Sep-1 Feb.).

SAA023: Intercultural Seminar I / Seminario Intercultural I (Compulsory / Obligatorio)

Dra. Irene Comins Mingol, Dra. Andrea Francisco Amat y Dra. María José Gámez
Universitat Jaume I (UJI), Castellón, España

Segundo semestre (Primavera 2011): Paz y Conflictos (30 ECTS)

Módulo I (7 Feb. - 4 Mar.)

SAA024: Introducción a los estudios de paz y conflictos (Obligatoria)

Dra. Jennifer Murphy, Investigadora invitada del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP), Universitat Jaume I, Castellón, España.
Dra. Elena Díez Jorge, Instituto de Paz y Conflictos, Universidad de Granada, España.

SAA025: Introduction to Peace and Conflict Studies (Compulsory)

Howard Clark, Centre for Peace and Reconciliation Studies, Coventry University, United Kingdom.

Módulo II (7 - 24 Mar.)

SAA028: Conflictos armados (Optativa)

Dr. José Ángel Ruíz Jiménez, Universidad de Granada, España.
Jesús Núñez Villaverde, Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria (IECAH); Madrid, España.

SAA095: Education towards a Peaceful Transformation of Conflicts (Elective)

Dr. Birgit Brock-Utne, Institute for Educational Research, Oslo, Norway.

Módulo III (4 - 20 Abr.)

SAA096: Conflictos y Acción Humanitaria (Optativa)

Jesús Núñez Villaverde y Francisco Rey Marcos, Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria (IECAH), Madrid, España.

SAA033: Terrorism and New International Order (Elective)
Dr. Richard Jackson, Aberystwyth University, United Kingdom

Módulo IV (3 - 27 May.)

SAA098: Periodismo y conflictos (Optativa)

Dr. Xavier Giró, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
Dr. Alejandro Pozo, Centro de Estudios para la Paz J.M. Delàs, Barcelona, España.
Mayte Carrasco, corresponsal en zona de conflicto

SAA043: Gender and Conflict (Constructs of masculinity and femininity in war) (Elective)

Dr. Annette Weber, German Institute for International and Security Affairs, Berlin, Germany.

Módulo V (8 Feb. - 6 Jun.)

SAA046: Intercultural Seminar II / Seminario Intercultural II (Compulsory / Obligatorio)

Dra. Irene Comins Mingol, Dra. Andrea Francisco Amat y Dra. María José Gámez
Universitat Jaume I (UJI), Castellón, España

Tercer semestre (Otoño 2011): Paz y Desarrollo (30 ECTS)

Módulo I (26 Sep. - 21 Oct.)

SAA047: Introducción a los Estudios de paz y desarrollo (Obligatoria)
Dr. Miguel Ángel Mateo, Universidad de Alicante, España.

SAA048: Introduction to Peace and Development Studies (Compulsory)
Dr. Claudia Caicedo Celis, EIP/CIFEDHOP, Geneva, Switzerland.

Modulo II (24 Oct. - 18 Nov.)

SAA067: Educación y Comunicación para la Cooperación al Desarrollo (Optativa)

Dr. Maximiliano Vicente, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo , Brasil.

SAA109: New Tendencies in Peace and Development Studies (Optional)

Dr. Paul Bukuluki, Makerere University, Uganda.

Módulo III (21 Nov. - 16 Dic.)

SAA053: Desarrollo, gobernabilidad, globalización y desigualdad (Optativa)

Dr. José María Tortosa Blasco y Dra. María Dolores Guilló Fuentes, Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP), Universidad de Alicante, España.

SAA058: Economy, Cooperation for Development and Global Justice (Optional)

Dr. Robert McIntyre, Local Development in Transition, USA.

Dr. Dorothy Rosenberg, Development Policy Adviser, Independent consultant, USA.

Modulo IV (9 En. / Jan.- 3 Feb.)

SAA065: Desarrollo sostenible y medio ambiente (Optativa)

Dra. María Emanuel Melo de Almeida, Universidade Aberta de Portugal

SAA066: Sustainable Development and Environment (Optional)

Dr. Alberto Gomes, La Trobe University, Australia.

Módulo V (28 Sept. -3 Feb).

SAA069: Intercultural Seminar III / Seminario Intercultural III

Coordinadora: Dra. Jennifer Murphy.

Universitat Jaume I (UJI), Castellón, Spain / España

Cuarto semestre (Primavera 2012): Investigación o Profesionalización (30 ECTS)

Módulo I (6 –10 Feb.)

SAA070: Metodología y Técnicas de Investigación I (Obligatoria)

Dr. Fabricio Forastelli, Universidad de Buenos Aires, Argentina

SAA071: Methodology and Techniques of Research I (Compulsory)

Dr. Sidi Omar, Ambassador of the Western Sahara Republic in Ethiopia

SAA075: Metodología y Técnicas de Elaboración de Proyectos (Obligatoria)

Francisco Rey Marcos, Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria (IECAH), Madrid, España

SAA076: Methodology and Techniques for Project Management I (Compulsory)

Yacsire Cutler, Organization of American States, Washington, United States

Module II (13 - 17 Feb.)

SAA072: Metodología y Técnicas de Investigación II (Obligatoria)

Dr. Fabricio Forastelli, Universidad de Buenos Aires, Argentina

SAA073: Methodology and Techniques of Research II (Compulsory)

Dr. Sidi Omar, Ambassador of the Western Sahara Republic in Ethiopia

SAA077: Metodología y Técnicas de Ejecución de Proyectos (Obligatoria)

Francisco Rey Marcos, Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria (IECAH), Madrid, España

SAA078: Methodology and Techniques for Project Management II (Compulsory)

Yacsire Cutler, Organization of American States, Washington, United States

SAA074: Tesis (Trabajo final de Máster)

Coordinadoras: Dra. Irene Comins Mingol y Sonia París Albert, Universitat Jaume I, Castellón, España

SAA079: Estancia en prácticas (Trabajo final de Máster)

Coordinadora María Lidón Moliner Miravet, Universitat Jaume I, Castellón, España

Por su parte, la metodología del Máster es integral basándose en la capacitación de conocimiento, aptitudes y destrezas como también se ha venido señalando en el marco del EEES. Así los objetivos más específicos que se persiguen y de acuerdo a los cuales se diseña el currículo son:

1. Objetivos de conocimiento

- Conocer y diferenciar las principales escuelas internacionales de estudios e investigación para la paz (Peace Research) desde una perspectiva histórica y sistemática.
- Conocer las principales escuelas internacionales de resolución, gestión y transformación de los conflictos por medios pacíficos, desde el ámbito interpersonal a los ámbitos de gobernabilidad estatal y mundial.
- Conocer los principales instrumentos de las instituciones internacionales como la ONU y sus agencias que diagnostican el reparto de recursos mundiales y la pobreza, marginación y exclusión.
- Estudiar las principales escuelas de análisis crítico de la Ayuda Humanitaria y sus transformaciones en proyectos de desarrollo y codesarrollo desde la perspectiva estructural.
- Estudiar las diferentes alternativas de proyectos de cooperación al desarrollo, codesarrollo y análisis de flujos migratorios propuestas en el marco lógico y en programas como el de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano y Sostenible, con potenciación de la perspectiva de género.
- Estudiar las alternativas desde la perspectiva de la potenciación de las economías de subsistencia locales en interacción con el comercio mundial, estudios de post-desarrollo, postcoloniales y de género.

- Estudiar, desde la Filosofía para la Paz, los mínimos éticos compartidos por las diferentes culturas y creencias para establecer procedimientos de diálogo intercultural.
- Estudiar las diferentes tendencias conceptuales de técnicas de comunicación interpersonal e intercultural, desde las formas más humanas hasta las más mediatizadas.
- Conocer las políticas de ayuda humanitaria y cooperación al desarrollo de la Generalitat Valenciana, el gobierno español, la Unión Europea y los organismos y ONG internacionales.

2. Objetivos de aptitudes

- Capacitar para comparar críticamente las diferentes fases por las que ha pasado la Historia de la Paz desde las diferentes culturas, incluyendo la perspectiva de género.
- Capacitar para analizar y utilizar críticamente las diferentes formas de regulación de conflictos por medios pacíficos, mediante la potenciación de las competencias de las partes implicadas y el reconocimiento intercultural, tanto en el marco interpersonal como en los contextos estatales y mundiales.
- Dar competencias para el análisis de los principales instrumentos de diagnóstico de la situación mundial con especial énfasis en aquellas zonas o poblaciones que se caractericen por la pobreza, la marginación y la exclusión.
- Desarrollar habilidades para la elaboración, ejecución y evaluación de proyectos de cooperación al desarrollo y codesarrollo Norte-Sur, Sur-Sur y Sur-Norte.

- Capacitar para la búsqueda de alternativas desde la interacción de las economías locales y globales y las perspectivas postcolonial, post-desarrollo, de género y de las aportaciones de las poblaciones indígenas.
- Capacitar en habilidades para el establecimiento del diálogo intercultural e interreligioso.
- Desarrollar habilidades de comunicación desde las bases de la cultura de la paz y la interculturalidad tanto en el ámbito interpersonal como en el de los discursos públicos.

3. Objetivos de destrezas

- Entrenar para el análisis crítico de textos relativos a la paz, los conflictos y la cooperación al desarrollo, y su contraste con las propuestas de los derechos humanos, las resoluciones de la ONU y el espíritu de la UNESCO.
- Entrenar para el manejo de páginas web con documentación relativa a organismos internacionales, cartas de los Derechos Humanos Europeos, Africanos y Americanos, programas de las diferentes agencias de cooperación al desarrollo, principales organizaciones no gubernamentales para la paz y el desarrollo, planes de agrupaciones regionales como la Unión Europea, la Unión de Estados Africanos, la Unión de Estados Americanos, y otros.
- Ejercitar en el manejo de bases de datos bibliográficas relativas a la paz, cooperación al desarrollo y estudios de los conflictos, así como de las principales revistas internacionales sobre el tema, de la mayoría de las cuales estamos dotados en la Biblioteca de esta Universidad y del Centro Internacional Bancaja para la Paz y el Desarrollo.

- Entrenar en las principales metodologías de Ayuda Humanitaria en combinación con aquellas ONG que críticamente consideren esta ayuda como un paso intermedio para un desarrollo a más largo plazo.

- Practicar, aprovechando la diversidad de género y el contexto intercultural de la procedencia de los propios estudiantes, capacidades de convivencia e intercomunicación entre las diferentes creencias y culturas, y la reconstrucción colectiva de los mínimos éticos compartidos.

- Promover destrezas de transformación pacífica de conflictos interpersonales aprovechando la complejidad de la comunidad internacional de estudiantes que forman parte del programa.

- Promocionar la simulación de conflictos entre países en conflicto con la participación directa de los estudiantes de esos países, y entrenar en las alternativas pacíficas a los conflictos armados que los propios estudiantes han sufrido.

- Entrenar en el análisis del funcionamiento de los organismos internacionales mediante ejercicios de simulación como la ONU y sus agencias, ONGs, ONGDs, aprovechando las capacidades de muchos de los estudiantes que trabajan, o han trabajado, en instituciones de este tipo.

- Entrenar en actitudes filosóficas, éticas personales y profesionales que faciliten el diálogo intercultural desde el conocimiento y la interpelación de las diversas culturas y creencias.

- Entrenar en la elaboración de proyectos de cooperación al desarrollo y codesarrollo siguiendo los criterios del marco lógico, la política de cooperación al desarrollo de la

Generalitat Valenciana, el gobierno del Estado Español, la Unión Europea y otras instituciones y ONGs internacionales.

- Ejercitar en la comunicación plurilingüe, dada la procedencia multilingüe de los estudiantes participantes con especial énfasis en el inglés, español y valenciano que son las lenguas vehiculares del programa en la Universitat Jaume I.

Finalmente, cabría destacar que en el Máster Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo por la Universitat Jaume I se garantizará el desarrollo por parte de los estudiantes de las competencias básicas recogidas en el RD1393/2007:

- Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
- Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
- Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones -y los conocimientos y razones últimas que las sustentan- a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
- Que los estudiantes posean habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

Estas competencias básicas se concretan en las siguientes competencias evaluables y exigibles para obtener el título:

- Conocimiento de diferentes corrientes de pensamiento de los estudios de paz, conflictos y desarrollo que permitan adoptar un posicionamiento crítico, igualitario, abierto y flexible.
- Conciencia crítica de la relación entre los hechos y los procesos actuales y del pasado de los estudios de paz, conflictos y desarrollo.
- Conocimiento, comprensión y capacidad de análisis de los procesos históricos y socio-culturales de los estudios de paz, conflictos y desarrollo.
- Capacidad crítica para analizar las informaciones, los textos y los discursos de los estudios de paz, conflictos y desarrollo y poder juzgarlos de una manera autónoma y creativa.
- Adquisición de habilidades que faciliten el diálogo y el entendimiento de los estudios de paz, conflictos y desarrollo de forma abierta e inclusiva.
- Habilidad para transmitir, enseñar y aplicar de forma organizada los conocimientos adquiridos en los estudios de paz, conflictos y desarrollo.

Estas competencias del máster se desarrollan a partir de un conjunto de actividades de diferente tipo que complementan y dan coherencia a los contenidos y resultados de aprendizaje previstos:

- *Enseñanzas teórico-prácticas*: Exposición de la teoría por parte del profesorado, con la participación activa del estudiantado (implica el uso de técnicas como: lección magistral, debates y discusiones, etc.).
- *Tutorías*: Trabajo personalizado con un alumno o grupo, en el aula o en un espacio reducido. Se trata de la tutoría como recurso docente de “uso

obligatorio” por el alumno para seguir un programa de aprendizaje (se excluye la tutoría “asistencial” de dudas, orientación al alumno, etc.). Normalmente la tutoría supone un complemento al trabajo no presencial (negociar/orientar trabajo autónomo, seguir y evaluar el trabajo, orientar ampliación, etc.) e implica el uso de técnicas como: Enseñanza por proyectos, Supervisión de Grupos de investigación, tutoría especializada, etc.

- *Evaluación*: Actividad consistente en la realización de pruebas (escritas, orales, prácticas, proyectos, trabajos, etc.) utilizados para la valoración del progreso y resultados del aprendizaje del estudiante.
- *Trabajo personal*: Preparación por parte del estudiante, de forma individual o grupal, de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, etc. para exponer o entregar en las clases tanto teóricas como prácticas.

Finalmente, para garantizar la calidad de los estudios la Universitat Jaume I ha implantado un sistema de garantía interna de la Calidad (SGIC) diseñado en el marco de la primera convocatoria del Programa de Reconocimiento de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la Formación Universitaria (AUDIT), desarrollado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y al que nos acogemos.

Así, en el marco del EEES y los cambios introducidos en la normativa española, establecen que las universidades deben garantizar, en sus actuaciones, el cumplimiento de los objetivos asociados a las enseñanzas que imparten, y además deben buscar su mejora continua. Por ello, las universidades deben contar con políticas y sistemas de garantías de calidad, formalmente establecidos y públicamente disponibles. De acuerdo con lo anterior, la ANECA en colaboración con las agencias AQU y ACSUG de forma

coordinada, han desarrollado el Programa AUDIT al que se han inscrito algunas universidades de manera voluntaria, entre ellas, la Universitat Jaume I. El enlace de Programa AUDIT de la ANECA es <http://www.aneca.es/Programas/AUDIT>. Asimismo, este Máster elabora un Audit dos veces al año, al finalizar cada semestre académico, donde se revisan todos los elementos del plan de estudios y se proponen, en su caso, acciones de mejora para garantizar la calidad.

4.4. EL CONTEXTO DEL MASTER

Tomando en consideración las condiciones contextuales que requería y en las cuales se implementa el enfoque REM de Educación para la Paz las pongo en diálogo con el contexto del propio Máster para ver su correspondencia. En este sentido, haremos constar que el contexto del Máster es democrático y fomenta, por ende, el diálogo y la interpelación mutua a través de la participación activa del estudiantado y la creación de culturas de paz. Así, en este marco el educador/facilitador no instruye, sino que orienta y estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la organización de las actividades formativas; el proceso de estas últimas sirve de ayuda a todos, al estudiantado y al profesorado, para desarrollarse juntos y cuestionar en común sus conocimientos, sus actitudes y sus comportamientos (Arigatou Foundation, 2008: 24). A continuación, vamos a revisar las características contextuales del Máster:

4.4.1. Contextos formales, no formales e informales

Con relación a este apartado el contexto principal del Máster es formal puesto que es un programa oficial de posgrado que se imparte en la Universidad Jaume I de Castellón.

No obstante, los contenidos y objetivos del Máster también se aplican en contextos no formales e informales.

Así, a través de las actividades extracurriculares que se realizan por el estudiantado, profesorado e investigadores del programa se produce una sensibilización y difusión del conocimiento que tiene su impacto en los contextos no formales e informales. Ejemplos de este impacto podría ser:

1. De carácter no formal:

- Se imparten conferencias, cursos, charlas y talleres sobre los temas de educación para la paz, conflictos y su transformación pacífica, inmigración, xenofobia, diversidad cultural, etc., en escuelas, institutos de educación secundaria, fundaciones, ONG y otro tipo de asociaciones e instituciones educativas. Estas actividades se dirigen a estudiantes, profesores, tercera edad, discapacitados y público en general.

2. De carácter informal:

- Se cuenta con un programa de radio, *Mosaicos de Paz*, para difundir las diversas temáticas del Máster de un modo más informal. Se trata de un programa intercultural presentado por estudiantes del Máster con el objetivo de informar, sensibilizar, concienciar y, por ende, educar. Se realizan entrevistas con personas que trabajan para la paz en distintas partes del mundo, asimismo, se ofrecen noticias de paz, canciones y mensajes de esperanza que conducen al descubrimiento y convencimiento que la paz es real, es una alternativa. Este programa se emite una vez por semana en directo, no obstante, se guardan los contenidos en la página web general de la Universidad a cuya

información puede acceder cualquier usuario. Este es el enlace directo al programa <http://www.radio.uji.es/programa.php?id=54>

- Además, se colabora con los *medios de comunicación*, provinciales y autonómicos, ofreciendo entrevistas e informando sobre diferentes temas de la situación mundial y la de sus países de origen acerca de asuntos de paz conflictos y desarrollo y de los acontecimientos actuales de la sociedad y la política.

- Se realizan cada año distintos *ciclos de cine por la paz* estilo cine-fórum con una presentación de la película o documental por parte de un representante del Máster y tras la proyección se realiza un debate con el público asistente. La entrada es gratuita y se realiza en un espacio cedido por el *Espai d'Art Contemporani* de Castellón en centro de la ciudad y en un horario tardío para facilitar la participación al mayor número de ciudadanos posible.

- Finalmente, se organizan distintas actividades de sensibilización y activismo pacífico como la popular *Comidas del Mundo* donde se cocinan platos de diversos lugares del mundo por parte del estudiantado internacional del Máster que se venden a precios muy asequibles y el dinero recaudado se envía a algún país de necesidad de ayuda humanitaria urgente. Por citar algunos ejemplos, este curso académico 2011-12 se realizó la iniciativa *1 euro por Tailandia* debido al desastre natural ocurrido por las fuertes inundaciones del país. Y una actividad solidaria por México en la Pza. María Agustina de Castellón para condenar las miles de muertes de inocentes causadas por los conflictos del narcotráfico donde se tenía que llevar una vela y una flor como muestra de repulsa a la violencia. También se realizan manifestaciones pacíficas y otras actividades de ocio que refuerzan mayoritariamente las relaciones pacíficas entre iguales⁷⁵

⁷⁵ En este caso, entre estudiantes, colegas y sociedad civil en general.

4.4.2. Contexto intercultural e interreligioso

El Máster promueve un verdadero contexto intercultural e interreligioso donde convive pacíficamente gente de más de 30 países, culturas y religiones diferentes, puesto que tanto el estudiantado como el profesorado proceden de distintas partes del mundo. Asimismo, se trata de un contexto interdisciplinar en el que participan personas de distinta formación y bagaje académico. Se cuenta con personas licenciadas en Relaciones Internacionales, Economía, Periodismo, Derecho, Filosofía, Educación, Comunicación, Humanidades, Marketing, etc.

Por su parte, aunque la filosofía del Máster es aconfesional no mostrando partido por ninguna religión en concreto se reconocen y respetan todas las opciones religiosas, espirituales y laicas. Así, participan gentes de distintas religiones: cristiana, musulmana, judía, ortodoxa, animista, budista y se interrelacionan entre ellas sin problemas ni tensiones. Hay libertad de expresión por lo que pueden ir a clase con los atuendos propios que caracterizan a algunas religiones como con el fular en la cabeza (para las mujeres musulmanas) o con el sombrero (para los hombres judíos) o con el turbante (para los indios), por citar algunos ejemplos.

En este sentido, el objetivo es crear una comunidad de comunicación, intercultural, interreligiosa e interdisciplinar, donde se fomente el intercambio académico, de experiencias y el diálogo intercultural entre el Norte y el Sur.

4.4.3. Ambiente dialógico, participativo e interactivo (contextos 2.0)

Por supuesto, el contexto del Máster es dialógico, participativo y dinámico. Así las aulas del Máster siguen la lógica 2.0 en el sentido de Martín Gordillo (2011) basándose

en la jerga digital. Esta lógica 2.0 viene a significar el rol activo y dinámico de los participantes, es decir, se abandona el papel de espectador contemplativo que caracterizaba la escuela tradicional para convertirse en participante activo. Por su parte, también se aplican las nuevas tecnologías de información y comunicación (Tics) tal como se señalaba en el EEES pues ofrecen distintas posibilidades para adquirir información y conocimiento, así como para desarrollar nuevas metodologías más participativas e interactivas. Estas nuevas formas de interacción social que se producen en el Máster se basan en la participación y en el diálogo horizontal. En este sentido, el cuerpo del estudiantado, profesorado e investigadores del Máster trabajan complementariamente a la docencia presencial con aulas virtuales también diseñadas bajo la lógica 2.0, en la que se encuentran foros, wikis, chats, para hacer dinámico e interactivo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, el Máster tiene un blog, Red del Máster de Paz Castellón, <http://peacemastercastellon.ning.com/> y el uso de redes sociales a través del *Facebook* <http://www.facebook.com/masterpaz.uji> y del *Twitter* <http://twitter.com/#!/peacemasteruji>, donde cientos de estudiantes y colegas intercambian opiniones, iniciativas y experiencias alrededor del mundo.

En este contexto, se requiere una actitud activa para que nuestra inteligencia funcione bien; sin ella, no se producirá el verdadero aprendizaje (Marina, 2010). Por tanto, el reto de educar para la ciudadanía democrática, crítica y participativa (Marina, 2007; Jalali, 2001; 2009) que se plantea el Máster radica también en el cambio de la educación basada en la lógica 1.0 a la 2.0, como se viene haciendo.

Para finalizar y basándome de nuevo en el cuadro de Martín Gordillo (2010: 49) que ya comentamos en el capítulo anterior al revisar las características modelo REM vemos que esas características se recogen, asimismo, en el Máster Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo.

EL MASTER UNIVERSITARIO INTERNACIONAL EN ESTUDIOS DE PAZ, CONFLICTOS Y DESARROLLO EJEMPLO PRÁCTICO DEL ENFOQUE REM	
Paradigma	Dialógico-participativo
Tipo Educación	Crítica y transformadora, performativa Centrada en “el ser en interacción”
Relación educativa	Aprendizaje recíproco, horizontal, multidireccional Comunidad de Comunicación Orientada al aprendizaje
Alumno	Participante en procesos abiertos Pensamiento autónomo, agente activo Ciudadano crítico, democrático
Profesor	Dinamizador de procesos de interacción educativa Facilitador, aprendiz
Aulas	Lógica 2.0
Currículo	Flexible y en reconstrucción continua, abierto Integra lo epistémico con lo axiológico, diversidad cultural como enriquecimiento
Estructura	Enfoque REM que genera igualdad, intercambio Norte/Sur y paz
Objetivo	Procesos de aprendizaje: educación integral de “todos” Convertir a los participantes en agentes de su propio cambio y desarrollo
Resultados	Cooperación, equidad, reconocimiento, inclusión
Cultura	Culturas de Paz

RECAPITULACIÓN

A través de la revisión del cuarto y último capítulo de esta investigación hemos analizado los elementos que conforman el Máster. De este modo, se corrobora que se adecuan, en gran medida, al enfoque REM de Educación para la Paz que se propuso en el capítulo anterior. Este enfoque REM se basa en el paradigma dialógico-participativo y se materializa de manera real y práctica en el mencionado Máster. Esta educación interpreta el aula como una comunidad de comunicación, donde todos los participantes se consideran interlocutores válidos y tanto profesores como estudiantes aprenden del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, tiene como fin fomentar una educación crítica y transformadora en un ambiente democrático y emancipador, donde se pretende la educación integral de «todos/as», convertir a los participantes en agentes de su propio cambio y desarrollo. Fomenta, por tanto, la interculturalidad, el reconocimiento, la inclusión, la participación y la cooperación.

El estudiantado que participa en el Máster debe estar preparado para convivir con estudiantes procedentes, por ejemplo, de Marruecos, Argelia, Palestina, Irán, Pakistán, Afganistán, India, China, Mongolia, Colombia, Perú, Haití, Nicaragua, Ruanda, Liberia, Kenia, Sierra Leona, por mencionar solamente algunos países de los que procede el estudiantado internacional del Máster. Algunos de ellos reflejan muchas veces las tensiones y los trastornos del mundo actual. Otros han experimentado guerras y conflictos violentos que el resto del mundo sólo conocíamos por los medios de comunicación. Así, tras la participación en el Máster, el estudiantado ha visto como las opiniones e, incluso, los prejuicios que tenían respecto de otras culturas y pueblos, han sido puestas en cuestión y hasta modificadas, llegando a formar una nueva red de relaciones interculturales que enriquece sus vidas como personas. Quienes estamos en la

organización del Programa hemos ido viendo y aprendiendo sobre la diversidad de expresiones de los sentimientos y sobre las relaciones y amistades íntimas que se han ido forjando entre personas que han vivido experiencias muy diferentes. Por eso, este Máster proporciona una comprensión de las diversas formas de hacer las paces, de entender los conflictos y de la cooperación al desarrollo que va más allá de la simple comprensión académica.

CONCLUSIONES

En este apartado comentaremos las conclusiones generales a las que he llegado en el desarrollo de esta investigación doctoral.

En el primer capítulo, hemos realizado un breve recorrido histórico de la Educación para la Paz. En este sentido, se han analizado sus antecedentes históricos desde el legado de la noviolencia, revisando las tempranas propuestas de Tolstoi (de la vertiente occidental) y de Tagore (de la tradición oriental) y desde la contribución pedagógica clásica. En este sentido, se ha hecho un repaso sintético a las ideas y experiencias de algunos pedagogos y pedagogas comprometidos con el tema que nos ocupa esta Tesis los cuales he seleccionado como referentes según mi propio posicionamiento y entendimiento, este es el caso de Comenio, Rousseau, Dewey y Montessori. Ambas corrientes, la noviolencia y la pedagogía, denotan unos claros antecedentes en la Educación para la Paz, sus propuestas estaban enfocadas, por un lado, a la negación del uso de la violencia para regular los conflictos, y, por otro lado, a la creencia de la bondad del ser humano si se le educa en un ambiente adecuado y pacífico, a la libertad de los individuos, a su descubrimiento autónomo, pero inmersos en una concepción mundialista. Es decir, el ser humano vive en un mundo del cual es responsable y del cual se ha de preocupar aunque los problemas estén lejanos a él. Vemos como ya en estos tiempos se fomentaba la idea de que la paz es responsabilidad de todos y todas, no podemos ser personas pasivas ante la violencia y el sufrimiento de los demás, aunque diste de nosotros. Queda justificado, por tanto, la importancia de la responsabilidad humana como un indicativo indispensable para hacer las paces y crear un tipo de comportamientos y no otros. También se destacaba la importancia de la capacidad de indignación. Estas ideas, la responsabilidad y la indignación, son ejes fundamentales del enfoque REM de Educación para la Paz. Desde mi interpretación entiendo que estos

antecedentes históricos anteriormente comentados favorecieron el esfuerzo de incluir en la Educación el ideal regulativo de la paz. Aunque habría que señalar que dichos antecedentes muestran un claro utopismo pedagógico, depositando a la educación como la salvadora de todos los problemas del mundo.

Otro punto importante en el desarrollo del primer capítulo ha sido el estudio cronológico de las olas o corrientes por las que ha ido evolucionado los estudios en la Educación para la Paz, desde la Escuela Nueva, pasando por la noviolencia, la aparición de la UNESCO y la propia investigación para la Paz, ya en los años 50. Cabría destacar que se va evolucionado de una concepción negativa de paz a una positiva, y con las aportaciones de Johan Galtung se produce un salto cualitativo en estas investigaciones, promoviéndose un cambio en los objetivos a conseguir mediante los estudios y Educación para la Paz.

Así, en la primera ola de Educación para la Paz contamos con los movimientos de renovación pedagógica tales como la Escuela Nueva, que fue un movimiento revolucionario en los estudios para la Paz con investigaciones innovadoras en torno a la paz en el terreno educativo. Como segunda ola, se presentan los estudios e iniciativas de la noviolencia, como principal referente al por todos conocido Gandhi quien propone la noviolencia como instrumento para crear una Cultura de Paz y romper con las desigualdades e injusticias de la sociedad de castas en la que se crió. Los conceptos más importantes de su teoría de la noviolencia para luchar con las injusticias y marginaciones son el amor, la verdad, la noviolencia, el principio de no cooperación y la desobediencia civil. La tercera ola de los estudios para la paz sería la contribución de la UNESCO con un sin fin de iniciativas para impulsar y fomentar internacionalmente la paz en la educación, y por ende, en la sociedad. Ya en los años 50 aparece como cuarta ola la investigación para la paz. A partir de estos tiempos, nuestro fin ya no será

sólo el que no hayan guerras, sino daremos un paso más allá en ponernos como meta la satisfacción de las necesidades básicas de todos los seres humanos, la disminución del sufrimiento humano y la creación de Culturas de Paz mediante la capacitación en la transformación pacífica de conflictos.

Finalmente, como quinta ola incluimos la Educación para la Paz tras el 11S, 15M y 7J, debido a los ataques terroristas ocurridos internacionalmente se produce una necesidad mayor de educar para la paz debido a las connotaciones de construcción del enemigo (Ridao, 2004), odio y deseos de venganza que quedan incluidos en el imaginario colectivo de occidente hacia oriente.

Así, estas investigaciones en torno a los estudios de la paz y la violencia atravesarán distintas fases, la primera de paz negativa, la segunda de paz positiva, la tercera más enfocada a movimientos sociales y la cuarta de creación de una cultura para la paz. Tras ver el utopismo pedagógico en el que se asentaban los postulados de los antecedentes de la Educación para la Paz, hemos analizado la Educación de la Paz en la actualidad, viendo también la importancia de la conceptualización positiva, incluso creativa, del término conflicto en educación. La Educación para la Paz implicaría la paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, no neutral respecto a valores y orientada a la transformación de las estructuras violentas, hacia la acción y cambio social. Se propone un enfoque de la Educación para la Paz realista y posible, lejos ya de la concepción utópica que nos dejó el legado histórico de los antecedentes de la Educación para la Paz. La Educación para la Paz ha de presentar a las nuevas generaciones alternativas reales y pacíficas a la transformación de los conflictos cotidianos.

Para concluir con el primer capítulo se revisa el legado de la Educación para la Paz en España, haciendo un breve análisis de la primera mitad del S.XX y de la segunda mitad para terminar comentando los retos y desafíos que se nos plantea en la Educación para

la Paz en la actualidad, a comienzos del S.XXI. En este análisis vemos que tras los acontecimientos terroristas ocurridos en los EEUU en 2001 (el trágico 11S) y en España en 2004 (el 11M) y la brutalidad de los mismos, se hace más necesario aunar esfuerzos para el fomento e implantación de una Educación para la Paz de carácter internacional. Educación que contribuirá a la creación de cultura de la paz que deseamos

Se señala, asimismo, que la importancia y necesidad de educar para la paz en los tiempos actuales no es sólo una necesidad educativa sino también socio-cultural si queremos acabar con el círculo de la violencia que hemos institucionalizado en todos los ámbitos sociales: educación, política, cultura y relaciones interpersonales. Entonces, los desafíos educativos a los que se enfrenta la Educación para la Paz en el S.XXI son: 1) la transformación pacífica de conflictos desde nuestras experiencias cotidianas y 2) aprender a convivir con la diferencia. Concluiríamos el primer capítulo diciendo que según Hicks (1993) «*Educación para la paz no puede ser considerado un lujo. Se ha vuelto una necesidad*». Las/os educadoras/es tenemos que hacer frente al reto de contribuir con nuestro esfuerzo y renovación pedagógica al paso de una cultura de la violencia a una cultura de la paz. Sabemos que podemos hacer las paces y que somos responsables y competentes para ello. Sólo tenemos que aprenderlo.

Por su parte, la elaboración del segundo capítulo nos ha permitido profundizar en los aspectos teóricos y conceptuales que definirían la Educación para la Paz propuesta en el grupo de investigación de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz del que formo parte. Para ello, y en primer lugar hemos reflexionado en torno al concepto de paz, no sin dejar de lado también las reflexiones sobre la violencia. La Educación para la Paz que propongo se basa en la violencia, en la cotidianeidad de los conflictos humanos inherentes a nuestra conducta. No obstante, declaramos que la violencia no es una

fatalidad biológica y que, a través del aprendizaje, podemos transformar nuestros conflictos por medios pacíficos. Destacamos un concepto de paz positivo y posibilitador de regularnos pacíficamente un tipo de comportamientos y no otros. La paz es nuestra responsabilidad como seres humanos. Al estudiar los conflictos entendemos también su definición de manera positiva, incluso creativa, no sin olvidar que producen tensiones y sufrimiento. Heredamos de Kant que el ser humano se caracteriza por una «insociable sociabilidad», nos necesitamos los y las unas a los otros y las otras, pero también nos estorbamos. Chocamos los unos y las unas con los otros y las otras; este choque puede conllevar a la anulación y destrucción de los y las demás, o al reconocimiento del otro y de la otra como medio para la transformación del conflicto. Proclamamos, pues, que tenemos alternativas a la violencia y a la destrucción, por tanto, somos competentes y responsables para hacer las paces.

Así, a lo largo del segundo capítulo se ha propuesto la transformación como la mejor manera de abordar los conflictos desde la interpretación de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, porque refleja la característica positiva del conflicto y lo considera un proceso de cooperación mutua entre las partes afectadas. De aquí extraemos la relación entre conflicto y cooperación, todo conflicto implica cooperación, ya que se necesita de las dos o más partes enfrentadas para que haya conflicto y para que éste se regule. De esta forma, la cooperación existe en el proceso de regulación de conflictos en el sentido que tienes que reconocer, dialogar, negociar, pactar con la otra parte para su transformación positiva.

El siguiente apartado se ha dedicado a la reflexión de la importancia de educar en el conflicto en el marco de la Educación para la Paz. En este sentido, hemos de aprender el conflicto como un acontecimiento cotidiano y no interpretarlo desde sus connotaciones

negativas y destructivas, sino como un proceso transformador. El conflicto regulado positivamente nos presenta oportunidades para el cambio personal y social.

Seguidamente, el último punto importante del capítulo ha sido la revisión de tres enfoques o modelos de Educación para la Paz, los cuales tienen afinidad con mi línea de investigación y, por tanto, me han inspirado y ayudado a consolidar mi propio enfoque, tema al que se dedica el siguiente capítulo. Así, el primero que revisamos fue el enfoque socio-crítico de Freire basado en la pedagogía del oprimido, de la indignación y de la esperanza centrándose en la educación popular. Esta pedagogía se basa en el conocimiento del propio contexto histórico, de la realidad social y política del momento para reconociéndose oprimido en esta situación poder indignarse, concienciarse, pronunciar su palabra y organizar el camino de acción para transformarse transformando. El objetivo es tomar conciencia de las alternativas que existen para salir de la opresión mediante un proceso continuo que utiliza la crítica, el cuestionamiento, la creatividad y el diálogo intersubjetivo para la liberación de los colectivos más vulnerables y excluidos. Este es un proceso de indignación y concienciación para la emancipación personal y social.

La segunda propuesta que hemos analizado, de la mano de Rodríguez Rojo, ha sido el modelo ecológico-comunicativo de la Teoría de la Acción Comunicativa. Este modelo parte como contraposición a las tres grandes crisis, la antropológica, la internacional y la ecológica, causadas por sus correspondientes violencias o solipsismos, que serían la incomunicación con uno mismo, con los demás y con la naturaleza. En este sentido, este modelo tiene como objetivo la educación de esta triple comunicación: consigo mismo (psicopacifismo), con los demás (sociopacifismo) y con la naturaleza (ecopacifismo) que el autor llama Edupacifismo. Así, a través del Edupacifismo se capacitaría para la

armonía con uno mismo, con las demás personas, así como con el medio ambiente y esta armonía propiciaría la regulación positiva de conflictos y la convivencia pacífica.

Finalmente, hemos reflexionado en un tercer enfoque, el socio-afectivo, basándome mayoritariamente en las investigaciones del Seminario Gallego de Educación para la Paz, autores tales como Jares, Dios Diz, Iglesias Díaz y otros internacionales como Harris y Morrison. Este enfoque se basa en un concepto de paz positivo, dinámico y abierto. Parte de una perspectiva holística e integral, desde lo intrapersonal a lo internacional. Asimismo, considera el conflicto como un acontecimiento cotidiano e intrínseco a las relaciones interpersonales que ni es positivo ni negativo, depende de la manera en que lo regulemos. Lo que interesa es convertir el conflicto en oportunidades de aprendizaje, pues la transformación del mismo depende en la mayoría de las ocasiones de nuestra voluntad, responsabilidad y creatividad en buscar alternativas pacíficas para superarlo. La metodología que se usa en este enfoque es socioafectiva, la cual educa con hechos, con vivencias, se trata de hacer sentir en la propia piel de los educandos las problemáticas sociales y culturales para hacerlas propias, en la medida de lo posible y, así, empoderarse para superarlas. Es un método experiencial que a través de ejercicios de simulación, juegos cooperativos, dinámicas de aula y otras actividades empáticas hace sentir las dificultades y sufrimientos, tanto propios como ajenos, para que reaccionen y se preparen para la acción pacífica. Requiere indignación, motivación, empoderamiento para así poder modificar positivamente conductas, maneras de pensar, actitudes, emociones y creencias. Así, esta Educación para la Paz es una forma específica de educar en valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal, la toma de decisiones, entre otros; valores necesarios para la creación de culturas de paz.

Como vemos, los tres enfoques coinciden en algunas propuestas, ideas y conceptos; no obstante, hemos podido analizar también las idiosincrasias y particularismos de estos tres modelos: tres diferentes maneras de Educar para la Paz. Ello, nos muestra de nuevo la pluralidad de maneras que tenemos para poder hacer las paces, desde diferentes planteamientos o posicionamientos, pero con un interés común, capacitar para la transformación positiva de conflictos y para hacer las paces con nosotros mismos, con los demás, así como con la naturaleza.

Hasta ahora hemos revisado todos los aspectos que incluíamos en la introducción de este segundo capítulo y hemos llegado a los objetivos planteados. Como se puede observar vamos profundizando y avanzando en el desarrollo de esta Tesis Doctoral. Así, en el siguiente y tercer capítulo, nos hemos dedicado a reflexionar sobre la propuesta de Educación para la Paz desde el enfoque REM «Reconstructivo-Empoderador» que vengo investigando en el marco de la CUFP y el IUDESP.

Como hemos visto los seres humanos podemos hacer las Paces de muchas maneras diferentes, siempre tenemos alternativas a la violencia. No obstante, el poder hacer las paces depende en gran medida del compromiso y de la voluntad humana. La Educación para la Paz, por tanto, no es sólo para héroes, o santos, sino para todos y todas nosotros y nosotras, incluso Kant nos decía hace ya muchos años que era incluso hasta para un pueblo de demonios. En este sentido, desde el modelo «Reconstructivo-Empoderador» entendemos la Educación para la Paz como la reconstrucción de las competencias humanas, en el sentido de capacidades o poderes, para hacer las paces. Somos competentes para hacer las paces desde nuestras experiencias cotidianas y responsables de crear un tipo de comportamientos y relaciones y no otros u otras.

A lo largo del tercer capítulo hemos revisado tanto los contenidos, la forma o metodología, así como las condiciones contextuales que abarcaría el enfoque REM de Educación para la Paz con la finalidad de proporcionar una mejor comprensión de esta propuesta educativa. Llegados a este punto de la investigación hemos alcanzado, en la medida de lo posible, varios de los objetivos principales que expuse en la introducción. Reiteramos la estrecha vinculación de este enfoque con el cambio epistemológico basado del paso de la actitud objetiva o neutral a una participativa y comprometida con los valores de reconocimiento, empoderamiento, respeto y paz.

En definitiva, este capítulo pretende completar el estudio que se viene realizando sobre este enfoque, ampliando su vertiente metodológica. Estudio enfocado a las alternativas que tenemos las personas de hacer las cosas de diferentes maneras. Se basa, pues, en la deconstrucción de lo que hemos mal aprendido o dejado de aprender para la reconstrucción positiva de nuestras competencias humanas para hacer las paces, a través de una propuesta de enseñanza-aprendizaje asentada en la paz, la cooperación, la solidaridad, la inclusión e interpelación, así como en nuestra responsabilidad, imaginación y creatividad para la búsqueda y uso de alternativas pacíficas para la transformación de nuestros conflictos.

En primer lugar, con relación a los contenidos hemos mostrado como el reconocimiento del otro y de la otra es una de las características principales para poder hacer las paces. Reconocimiento entendido como un paso más allá de la tolerancia; reconocemos a los y las demás como interlocutores válidos capaces y competentes para hacer las paces, y de interpelarnos y pedirnos cuentas tanto de lo que hacemos, decimos o callamos. El reconocimiento iría enfocado hacia tres perspectivas o niveles, el reconocimiento del

propio cuerpo, el reconocimiento de los derechos dentro de una comunidad jurídica y el reconocimiento de los diferentes estilos y formas de vida.

La segunda característica plasmada en este modelo sería el empoderamiento o apoderamiento de nosotros y nosotras mismas para hacer las paces. Empoderamiento o apoderamiento lo interpretamos como la potenciación de nuestras capacidades para hacernos las paces los unos y las unas a los otros y las otras. Sabemos que podemos hacerlo, tenemos alternativas al uso de la violencia y la destrucción. Podemos hacer las Paces, sólo tenemos que aprenderlo y el enfoque REM incentiva este aprendizaje. Cabe destacar en esto punto tal como mencionábamos en los capítulos anteriores que lo más importante de la Educación para la Paz desde el enfoque REM es nuestra concienciación y empoderamiento para hacer las paces desde nuestras experiencias personales y cotidianas.

Otro aspecto tratado a lo largo del capítulo imprescindible en la Educación para la Paz y en la transformación pacífica de los conflictos sería la importancia del cambio de nuestras actitudes y percepciones. Proponemos cambiar nuestras actitudes egoístas por unas más justas y solidarias, recuperando nuestra capacidad de indignación. Por tanto, presentamos tres maneras que nos pueden posibilitar el cambio de nuestras percepciones, sentimientos y actitudes, de la postura egoísta a la empática, altruista o solidaria. Al mismo tiempo, nos puede servir como tres perspectivas para analizar nuestros conflictos. Primero, sería la de cómo me siento yo por lo que me hacen a mí, segundo la de cómo me siento yo por lo yo mismo hago a los demás y, tercero, la de cómo me siento yo por lo que una segunda persona a hace a una tercera. La Educación para la Paz que propondremos recoge estas tres perspectivas.

Por supuesto, destacamos el papel del diálogo e interpelación mutua para hacernos las paces. Partimos de la performatividad para proponer un modelo que nos hace responsables tanto de lo que decimos, hacemos, incluso de nuestros silencios. Todas nuestras acciones tienen un efecto en los y las demás de las cuales somos responsables y que, por tanto, debo de cuidar si quiero hacer la paz. Aquí entra en juego la importancia de la ética del cuidado en la Educación para la Paz que también integra el enfoque REM.

Seguidamente, hemos tratado también otro de los objetivos planteados en la introducción, la propuesta metodológica de educar para la paz a través de la *Deconstrucción-Reconstrucción*. En este sentido, para establecer la Educación para la Paz desde el modelo «Reconstructivo-Empoderador» se hace necesario en primera instancia deconstruir la educación tradicional, el sistema educativo actual lleno de violencias, directas, estructurales y culturales, y redefinir la Educación para la Paz con base a los valores de responsabilidad y compromiso, deconstrucción y crítica. En esta deconstrucción hemos hecho mención a distintos autores como Bastida, Jares, Fernández Herrería, Lederach, Freire, los cuales proponen un cambio en la práctica educativa para crear una verdadera Educación para la paz. Educación que se basaría según las distintas propuestas en desaprender la guerra, educar para la convivencia, educar en la paz positiva a través de la eliminación de la violencia estructural, educar en la transformación de conflictos por medios pacíficos y educar en la esperanza de la capacidad del ser humano para liberarse de la opresión y convertirse en agente activo del cambio social igualitario y emancipador.

Por su parte, se incidirá también en la importancia de la deconstrucción de la educación familiar y social, a través de los programas políticos, los medios de comunicación, los espacios de ocio y el proceso de aculturización. Ya que en demasiadas ocasiones la educación está camuflada de violencia institucionalizada que se hace preciso deconstruir para una verdadera Educación para la Paz. Una vez deconstruido lo mal aprendido a través de la educación tradicional en todos sus niveles reconstruiremos un nuevo paradigma de educación capaz de establecer un tipo de relaciones humanas positivas y enseñarnos a hacer las paces. Asimismo, se propone transversalmente el cambio de los sentimientos negativos a unos positivos. Como seres humanos, nuestras acciones se pueden orientar por la violencia o por alternativas más pacíficas. Ello dependerá de las relaciones y los sentimientos que tengamos hacia los demás. Por tanto, se fomenta la importancia de cambiar las actitudes violentas, agresivas y destructivas mediante el diálogo, la empatía y el reconocimiento. La clave es generar sentimientos positivos que nos permitan transformar el odio, la ira y el menosprecio para con los demás. Esta perspectiva es importante para poder transformar nuestros conflictos de maneras pacíficas. Debemos ser conscientes de nuestra responsabilidad para intentar indagar y comprender el porqué de las conductas y actitudes ajenas. Aquí entra en juego una vez más la importancia del reconocimiento y la empatía.

Para finalizar este apartado, planteamos (Jares, 2005: 242-3) la necesidad de la Educación para la Paz de proponer la esperanza y las utopías para la vida, psíquica y social, como el alimento para el cuerpo. Esperanza positiva, contrastada por códigos éticos, basada en criterios de justicia y de respeto a la dignidad e igualdad de las personas. «Esperanza versus miedo, esperanza versus desilusión serán retos educativos necesarios para encarar nuestras vidas y la propia función educadora». Por eso,

destacábamos también que el contexto de este enfoque REM de Educación para la Paz debe ser de Cultura de Paz. Son estas culturas pacíficas las que se motivan y nutren por visiones de como las cosas deberían ser, en un mundo donde el compartir y el cuidar son parte de las formas aceptadas de vida de cada uno (Boulding, 2000: 29).

Entonces, a través del enfoque REM de Educación para la Paz hemos reflexionado sobre una nueva propuesta educativa bajo el paradigma dialógico-participativo como alternativa al paradigma tradicional narrativo-contemplativo que venía estando instaurado en la educación. Así, esta nueva propuesta educativa considera el aula como una comunidad de comunicación, donde todos los participantes se consideran interlocutores válidos y tanto profesores como estudiantes aprenden del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiene como fin fomentar una educación crítica y transformadora en un ambiente democrático y emancipador, donde se pretende la educación integral de “todos/as”, convertir a los participantes en agentes de su propio cambio y desarrollo. Fomenta, por tanto, la interculturalidad, el reconocimiento, la inclusión, la participación y la cooperación. Cabe destacar que uno de los puntos más importantes de este enfoque es el empoderamiento de la gente para promover cambios positivos, tanto personales como sociales.

Esta propuesta educativa se aplica en el Máster Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I de Castellón, tema que se aborda en el último capítulo.

Finalmente, en este cuarto y último capítulo de esta investigación, a través de la revisión de los elementos que conforman el Máster hemos podido corroborar que se adecua, en gran medida, al enfoque REM de Educación para la Paz que se propuso en el capítulo

tercero. Este enfoque REM basado en la filosofía para hacer las paces y bajo una concepción dialógica-participativa se materializa de manera real y práctica en el Máster Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universidad Jaume I de Castellón. Por tanto, el modelo «Reconstructivo-Empoderador» se convierte en el enfoque más idóneo en la Educación para la Paz, y, además, es uno de los aspectos más importantes y necesarios, no suficientes, para contribuir a la creación de culturas para hacer las paces, a través del reconocimiento y del empoderamiento, entre otros.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Cabe señalar que la presente Tesis Doctoral no es el final de un proyecto, sino el principio de una investigación que no llegará a su fin, porque al igual que el mismo ser humano y la mayoría de los conceptos importantes en la vida son inacabados, procesuales, donde siempre tendremos como meta ir sumando, ir mejorando, perfeccionando. Así, esta Tesis pretende ser el punto de partida de una investigación que voy a seguir manteniendo, ampliando, implementando y difundiendo, tanto en el ámbito profesional como en el personal. En este sentido, planteo, a continuación, unas futuras líneas de investigación que pretendo llevar a cabo:

En primer lugar, quisiera completar la vertiente práctica de esta Tesis tomando como recursos los estudiantes y profesores internacionales que participan cada año en el Máster Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo. A través de la observación, y mediante cuestionarios, entrevistas personales y grabaciones, entre otros, quisiera recoger la información, por un lado, sobre quienes son los estudiantes a su llegada a la Universidad, qué conocimientos y experiencias tienen sobre la paz y la transformación pacífica de conflictos. De este modo obtendría los datos de partida del estudiantado.

Por otro lado, me gustaría indagar en el rol del profesorado, cómo entienden la educación, cómo dan las clases y cuáles son las distintas metodologías que se utilizan en el aula. Así, conseguiré la recogida de datos que me interesa del profesorado participante. Estas informaciones, tanto del estudiantado como del profesorado, me permitirán hacer una analogía más cuantitativa de si el enfoque REM que propongo se aplica en la realidad en el mencionado Máster. Esta sería una primera fase de la investigación postdoctoral. Por su parte, me planteo volver a recoger datos del

estudiantado al finalizar el Máster, cómo les ha cambiado estos estudios de posgrado, cuáles son los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas; y si consideran que se han convertido en agentes activos de paz desde sus experiencias personales y cotidianidad. En definitiva, me interesa saber si este Máster que interpreto desde el enfoque REM les capacita para contribuir a la creación de culturas de paz. Valoraré los resultados obtenidos y sacaré mis propias conclusiones finales.

En segundo lugar, seguiré profundizado en los conceptos que incluyo en esta Tesis Doctoral, ampliando autores, metodologías y propuestas en el campo de la Educación para la Paz.

Finalmente, me gustaría poder elaborar como una especie de guía o manual de educación para la paz desde el enfoque REM dirigido, especialmente, al estudiantado de primaria, pues considero que ésta es la edad más importante para construir futuros agentes de paz. Esta guía incluiría una programación de los temas a tratar, los conceptos a trabajar, las habilidades y competencias que se esperan adquirir, así como materiales de diversa índole (cuentos, canciones, juegos cooperativos, dinámicas de aula, videos, cine-fórum, comentarios de textos, etc.) para alcanzar los objetivos propuestos. Esta guía sería para ayudar al profesorado a impartir una educación para la paz desde sus diversas disciplinas, fomentando la transversalidad de la paz. Sería mi ilusión poder implementar el uso de esta guía en colegios de la provincia de Castellón; y poder valorar los resultados de su aplicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, D. (1992): «El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia», en HICKS, D. (ed.) (1992): *Educación para la Paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula*. Madrid, MEC/Morata, pp. 293-295.

AGUIAR PERERA, M. V. Y M. MARTÍN HERRERO (2007): «Aportaciones de las tecnologías para el desarrollo de estrategias de aprendizaje», en REYES GARCÍA, C. I. (coord.) (2007): *El Espacio Europeo de Educación Superior: Algunas Cuestiones Clave*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 167-184.

ALTAMIRA, R. (1930): «Utilización de la historia en la educación moral», *Revista de Pedagogía*, IX, pp. 248-253.

AMAR, V. (2002): «Cibercultura y educación», en *Educar. Revista de Educación. Educación Multicultural*, Jalisco, Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco, (24), pp. 77-86.

AMIN, S. (1988): *La desconexión*, Madrid, Kairós.

ARAÚJO-OLIVERA, S. (2002): *Paulo Freire, pedagogo crítico*, D.F. de México, Universidad Pedagógica Nacional.

ARIGATOU FOUNDATION (2008): *Learning to Live Together. An Intercultural and Interfaith Programme for Ethics Education*, Geneva, ATAR Roto Press.

ASPELAGH, R. (1992): *Tragic Pages. How the GDR, FRG and Japan Processed Their War History-Lessons for Education for Peace*, Malmo, R&D Group “Preparedness for Peace”.

AUBERT, A., E. DUQUE, M. FISAS Y R. VALLS (2004): *Dialogar y Transformar*. Pedagogía Crítica del Siglo XXI, Barcelona, Graó

AUSTIN, J. L. (1971): *Palabras y Acciones. Como hacer cosas con palabras*, Buenos Aires, Paidós.

BAUDELLOT, C. y R. ESTABLET (1975): *La Escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.

BARASH, D. & CH. WEBEL (2009): *Peace and Conflict Studies*, California, Sage Publications.

BASTIDA, A. (1994): *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la Educación para la Paz*, Barcelona, Icaria

——— (2001): *Historia de un Arma Vulgar. Guía didáctica ESO*, Barcelona, Octaedro.

BEN PORATH, S. R. (2003): «War and Peace Education», *Journal of Philosophy of Education*, 37, (3), pp. 525-533.

BESALÚ, J. (2002): *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis

BLASCO GUIRAL, J. L., V, BUENO RIPOLL Y D. TORREGROSA SAUQUILLO (eds.) (2004): *Educación Intercultural*, Valencia, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

BOULDING, E. (2000): *Cultures of Peace, the hidden side of the History*, New York, Syracuse University Press.

BROCK-UTNE, B. (1989): *Feminist Perspectives on Peace and Peace Education*, New York/Oxford/Frankfurt, Pergamon Press.

BUSH, R. A. B. & J. P. FOLGER (1996): *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*, Barcelona, Granica.

CABEZUDO, A. & M. HAAVELSRUD (2001): «Rethinking Peace Education» en WEBEL, CH. & J. GALTUNG (eds.) (2001): *Handbook of Peace and Conflict Studies*, New York, Routledge, pp. 279-296.

CARR, W. & S. KEMMIS (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.

CASCÓN SORIANO, F. (2000): «Educar en y para el conflicto en los centros», *Cuadernos de Pedagogía*, 287, pp. 57-66.

——— (2001): *Educar en y para el Conflicto*, Barcelona, Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos, Universidad Autónoma de Barcelona.

CAVIN, M. (2006): «Elise Boulding's Rethoric: An Invitation to Peace», *Peace and Change*, 31, (3), pp. 390-412.

CHOMSKY, N. (2010): *La (des) educación*, Barcelona, Crítica.

COMENIO, J. A. (1992): *Pampedia. Educación Universal*, Valladolid, Simancas Ediciones, S.A.

COMINS MINGOL, I. (2009): *Filosofía del Cuidar*, Barcelona, Icaria.

——— (2010): «El cuidado, eje vertebral de la intersubjetividad humana» en COMINS MINGOL, I. Y S. PARÍS ALBERT (eds.) (2010): *Investigación para la Paz. Estudios filosóficos*, Barcelona, Icaria, pp.73-88.

COMINS MINGOL, I., S. PARÍS ALBERT Y V. MARTÍNEZ GUZMÁN (2011a): «Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado», en MUÑOZ, F. A. Y J. BOLAÑOS CARMONA (eds.) (2011): *Los habitus de la paz. Teorías y prácticas de la paz imperfecta*, Granada, Universidad de Granada, pp. 95-122.

——— (2011b): «Conflitto e cooperazione: fra riconoscimento, giustizia e amore», en TELLESCHI, T. (eds.) (2011): *L'officina de la pace. Potere, conflitto e cooperazione*, Pisa, Edizione Plus-Pisa University Press, 2011, pp. 45-61.

CURLE, A. (1971): *Making Peace*, London, Tavistock Publications.

DARWISH, M. (2001): *Menos Rosas*, Madrid, Hiperión.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, UNESCO/Santillana.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006): *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el EEES*, Madrid, Alianza.

DEWEY. J. (1971): *Democracia y Educación*, Buenos Aires, Losada.

——— (1997): *Mi credo pedagógico*, León, Universidad de León.

DIRNSTORFER, A. (2008): «Hacia una paz transformadora. Una propuesta metodológica a partir de la experiencia Pedagógica», *Edupaz*, Bonn, InWEnt.

DIOS DIZ, M. (2009): «La educación y la cultura de paz: el currículo de la noviolencia», *Tiempo de Paz: Redes del Movimiento Pacifista*, 92, primavera 2009, pp. 21-31.

EUROPEAN CENTRE FOR CONFLICT PREVENTION (1999): *People Building Peace. 35 inspiring stories from around the world*, Utrech, European Centre for Conflict Prevention.

FERGUSON, M. (1985): *La conspiración de Acuario*, Barcelona, Kairós

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

——— (1999): «Educación global y enfoque transpersonal» en AA.VV (eds.) (1999): *Homenaje al profesor Óscar Sáenz Barrio*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 241-262.

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

FERREIRA CALADO, A. D. (2004): *Freire, forjador de utopías*, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.

FERRIERE, A. (1926): *La Educación Autónoma*, Madrid, Fco. Beltrán.

FISAS, V. (1988): *Cultura de paz y Gestión de Conflictos*, Barcelona, Icaria, Antrazyt, UNESCO.

FREINET, C. (2005): *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México D.F., S.XXI.

FREIRE, P. (1969): *La educación como práctica de libertad*. Montevideo, Tierra Nueva.

——— (1970): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.

——— (1993): *Pedagogía de la Esperanza*, México D. F., Siglo XXI.

——— (1999): *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid, Siglo XXI.

——— (2003): *Pedagogia de l'Autonomia*. Xàtiva, Crec i Denes.

——— (2006): *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata S.L.

GALLO, M. (1989): *Manifiesto para un oscuro fin de siglo*, Madrid, S. XXI.

GALTUNG, J. (1985): «Acercas de la Educación para la Paz», en GALTUNG, J. (ed.) (1985): *Sobre la Paz*, Barcelona, Fontamara, pp. 27-72.

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

——— (1995): *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*, Madrid, Tecnos.

——— (1998): *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles de la guerra y la violencia*, Bilbao, Bakeaz.

GANDHI, A. (2003): *The legacy of Love. My education in the nonviolent way*, California, Bay Books.

GILLIGAN, C. (1986): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, México, Fondo de Cultura Económica.

GIMÉNEZ MORENO, C. (2012): «Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad» en DÍE, L. (2012): *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*, Valencia, Tirant Lo Blanc.

GOLEMAN, D. (2012): *Inteligencia Emocional*, Barcelona, Kairós.

GOÑI ZABALA, J. M. (2005): *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario*, Barcelona, Octaedro.

GRASA, R. (1996): «Los nuevos retos de la posguerra fría», *Cuadernos de Pedagogía*, 249, pp. 10-15.

HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.

——— (1989): *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos* Madrid, Ediciones Cátedra, S.A.

HARRIS, I. M. & M. L. MORRISON (2003): *Peace education*, Jefferson, North Carolina, McFarland.

HERRERO RICO, S. (2012): «Educando para la paz a través del reconocimiento de la diversidad» en NOS ALDÁS, E., SANDOVAL FORERO, E. Y A. ARÉVALO SALINAS (eds.) (2012): *Migraciones y Cultura de paz: Educando y comunicando solidaridad*, Madrid, Dykinson, S.L, pp. 41-56.

——— (2009): «La Educación para la Paz desde la filosofía para hacer las paces. El modelo Reconstructivo-Empoderador» en PARÍS ALBERT, S. E I. COMINS MINGOL (eds.)

(2009): *Filosofía en acción. Retos para la paz en el siglo XXI*, Castellón, Universitat Jaume I, pp. 33-57.

HICKS, D. (ed.) (1993): *Educación para la Paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*, Madrid, Morata-MEC

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

——— (2008): *Reification. A New Look at an Old Idea*, New York, Oxford University Press.

——— (2011): *La Sociedad del Desprecio*, Madrid, Trotta.

HUNTINGTON, S. P. (1997): *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Barcelona, Paidós.

IGLESIAS DÍAZ, C. (2008): *Educar Pacificando. Una pedagogía de los conflictos*, Santiago de Compostela, Seminario Galego de Educación para a Paz, Fundación Cultura de paz.

ITURRÍOZ LEZA, J. L. (2002): «Acerca de la educación en la multiculturalidad», en *Educación. Revista de Educación. Educación Multicultural*, Jalisco, Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco, (24), pp. 70-73.

JACINTO ARRAZOLA, M. (2002): «Rostro propio o identidad», en *Educación. Revista de Educación. Educación Multicultural*, Jalisco, Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco, (24), pp. 13-25.

JALALI RABBANI, M. (1991): *La Educación para la ciudadanía mundial*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.

——— (2009): «Ciudadanía, justicia social y lucha por el reconocimiento», *Pensamiento Jurídico*, No. 26, Bogotá, pp. 93-112.

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

——— (1994): «Educación para la Paz y organización escolar», en HERRERÍA, A. F. (ed.) (1994): *Educando para la paz: Nuevas propuestas*, Granada, Universidad de Granada, pp. 285-313.

——— (1999): *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.

——— (2004): *Educación para la Paz en tiempos difíciles*, Bilbao, Bakeaz.

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

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

JOHANSEN, J. (2001): «Nonviolence. More than the absence of violence», en WEBEL, CH. & J. GALTUNG (eds.) (2001): *Handbook of Peace and Conflict Studies*, New York, Routledge, pp. 143-159.

JUDSON, S. (ed.) (1985): *Aprendiendo a resolver los conflictos. Manual de Educación para la Paz y la no violencia*, Barcelona, Lerna.

L'ALBATE, A. (2001): *Giovanni e Pace. Ricerche e Formazione per un futuro meno violento*, Torino, PANGEA Edizioni.

LEDERACH, J. P. (1984): *Educación para la paz. Objetivo escolar*, Barcelona, Fontamara.

——— (1985): *La regulación del conflicto social. Un enfoque práctico*, Akron, Mennonite Central Committee.

——— (1996): *Preparing for Peace. Conflict Transformation Across Cultures*, Nueva York, Syracuse University Press.

——— (2007): *La Imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*, Gernika-Lumo, Bakeaz.

——— (2010): *Transformació de conflictes: petit manual d'us*, Barcelona, Icaria.

LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (2000): «La sociedad Civil por la Paz», en MUÑOZ MUÑOZ, F. A. y M. LÓPEZ MARTÍNEZ (eds.) (2000): *Historia de la Paz. Tiempos, espacios y actores*, Granada, Universidad de Granada.

——— (2001): «La no violencia como alternativa política», en MUÑOZ MUÑOZ, F. A. (ed.) (2001): *La Paz Imperfecta*, Granada, Universidad de Granada, pp. 181-251.

——— (2004): *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Universidad de Granada y Junta de Andalucía.

——— (2006): *Política sin Violencia. La Noviolencia como humanización de la política*, Colombia, UNIMINUTO.

LORENZ, K. (1993): *La Ciencia natural del hombre. «El manuscrito de Rusia».* *Introducción al estudio comparado del comportamiento*, Barcelona, Tusquets.

MAGALLÓN PORTOLÉS, C. (2001): «El Pensamiento Maternal. Una Epistemología Feminista para una Cultura de paz» en MUÑOZ MUÑOZ, F. A. (ed.) (2001): *La Paz Imperfecta*, Granada, Universidad de Granada, pp. 123-141.

MARINA, J. A. Y R. BERNABEU (2007): *Competencia Social y ciudadana*, Madrid, Alianza.

MARINA, J. A. (2007): *Educación para la Ciudadanía*. Madrid, Ediciones SM.

——— (2009): *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/Aprender a convivir*, Barcelona, Ariel.

——— (2010). *La educación del talento*. Barcelona, Ariel.

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

MARTÍN PÉREZ, A. (2007): «El profesorado universitario como docente», en REYES GARCÍA, C. I. (Coord.) (2007): *El Espacio Europeo de Educación Superior: Algunas Cuestiones Clave*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 43-65.

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

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

- (2009): *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona, Icaria.
- (2010): «Filosofía para hacer las Paces: fuentes filosófico-biográficas de la investigación para la paz» en COMINS MINGOL, I. Y S. PARÍS ALBERT (2010) (eds): *Investigación para la Paz. Estudios filosóficos*, Barcelona, Icaria, pp. 11-24.
- MARTÍNEZ, M. (1991): «Rol del educador y de la escuela en el ámbito de la Educación Moral», en PUIG ROVIRA, J. M. y M. MARTÍNEZ (eds.) (1991): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Graó.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1997): «Derecho Humano a la Paz: germen de un futuro posible», París, UNESCO.
- MELO DE ALMEIDA, M. E. (2003): *A Educação para a Paz*, Prior Velho, Paulinas.
- (2011): *A Educação para a Paz. No ensino das ciencias naturais*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- MIRANDA SANTANA, C. (2007): «La orientación y la tutoría: un análisis de su contribución al marco de convergencia europea», en REYES GARCÍA, C. I. (coord.) (2007): *El Espacio Europeo de Educación Superior: Algunas Cuestiones Clave*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 68-101.
- MOLINA RUEDA, B. Y F. A. MUÑOZ MUÑOZ (eds.) (2004): *Manual de Paz y Conflictos*, Granada, Universidad de Granada/Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- MOLINER, M. (1994): *Diccionario del uso del español*, Madrid, Gredos.
- MONTESORI, M. (1928): *Ideas generales sobre el Método. Manual Práctico*, Madrid, CEPE, S.L.
- (1949): *Educação e Paz*, Queluz de Baixo, Internacional Portugalia.
- MORÍN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.

MUÑOZ MUÑOZ, F. A. (2000a): «El Re-conocimiento de la Paz en la Historia», en MUÑOZ MUÑOZ, F. A. y M. LÓPEZ MARTÍNEZ (eds.) (2000): *Historia de la Paz: Tiempos, Espacios y Actores*, Granada, Universidad de Granada.

——— (2000b): «La Paz Imperfecta ante un universo en conflicto» en MUÑOZ MUÑOZ, F. A. y M. LÓPEZ MARTÍNEZ (eds.) (2000): *Historia de la Paz: Tiempos, Espacios y Actores*, Granada, Universidad de Granada, pp. 21-66.

——— (2001): *La Paz Imperfecta*, Granada, Universidad de Granada.

MUÑOZ, F. A. Y J. BOLAÑOS CARMONA (eds.) (2011): *Los habitus de la paz. Teorías y prácticas de la paz imperfecta*, Granada, Universidad de Granada.

MULLER, J. M. (1983): «De la exigencia moral a la acción no-violenta», en MULLER, J. M. (ed.) (1983): *Estrategia de la acción no violenta*, Barcelona, Hogar del Libro.

NAVARRO-CASTRO, L. & J. NARIO-GALACE (2008): *Peace Education. A Pathway to a Culture of Peace*, Phillipines, Center for Peace Education.

NOS ALDÁS, E. (2007): *Lenguaje Publicitario y Discursos Solidarios*, Barcelona, Icaria
——— (2010a): “Comunicación, Cultura y Educación para la Paz y el Desarrollo. Un análisis desde los discursos” en BURGUI, T. Y J. ERRO. (coord.) (2010): *Comunicando para la Solidaridad y la Cooperación*, Pamplona, Foro Comunicación, Educación y Ciudadanía.

——— (2010b): «La comunicación y los discursos públicos» en COMINS MINGOL, I. Y S. PARÍS ALBERT (eds.) (2010): *Investigación para la Paz. Estudios filosóficos*, Barcelona, Icaria.

NOVARA, D. (2003): *Pedagogía del “Saber Escuchar”*, Madrid, Narcea.

OFICINA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (1960): *La educación en el plano internacional*, Madrid, OIE.

OPOTOW & OTHERS (2005): «From Moral Exclusion to Moral Inclusion: Theory for Teaching Peace», *Theory Into Practice*, 44, (4), pp. 303-318.

PAGE, J. (2008): *Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations*, Australia, Southern Cross University.

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

——— (1982): *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Laia.

PARÍS ALBERT, S. (2009): *Filosofía de los Conflictos*. Barcelona, Icaria.

——— (2010): «Filosofía, transformación de conflictos y paz» en COMINS MINGOL, I.

Y S. PARÍS ALBERT (eds.) (2010): *Investigación para la Paz. Estudios filosóficos*, Barcelona, Icaria, pp. 89-104.

PÉREZ ÁLVAREZ, M. P. (2011): *Innovación metodológica y Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Dykinson.

PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Madrid, Dykinson.

POLEO, A. & I. HARRIS (2009): «Peace Education in Spain», *Peace Education Newsletter*, Spring 2009, pp. 28-33.

——— (2010): «Peace Education in Spain», *Peace Education Commission Newsletter*, Autumn 2010, pp. 5-8.

RAPOPORT, A. (1992): *Peace. An Idea Whose Times Has Come*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.

REARDON, B. A. (1985): *Sexism and the War System*, New York/London, Teachers College, Columbia University.

——— (1988): *Comprehensive peace education: educating for global responsibility*, New York, Teachers College Press.

——— (1993): *Women and Peace. Feminist Visions of Global Security*, Albany, State University of New York Press.

REYES GARCÍA C. I. (2007): *El Espacio Europeo de Educación Superior: Algunas Cuestiones Clave*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

RIDAO, J. M. (2004): *La paz sin excusas. Sobre la legitimación de la violencia, romántica*, Barcelona, Tusquets.

RODARI, G. (1976): *Gramática de la fantasía. Introducción al Arte de Inventar Historias*, Barcelona, Reforma de la Escuela.

——— (1995): *Cuentos por teléfono*, Barcelona, Juventud.

RODERO, L. (1992): «Educación Moral, para la Convivencia y la Paz», *Temas transversales del Currículo 2*, Sevilla, Junta de Andalucía-Consejería de Educación y Ciencia.

——— (1994): «Conflictos en el Aula ¿Qué hacer?», en FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (ed.) (1994): *Educando para la Paz: Nuevas Propuestas*, Granada, Universidad de Granada.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1995): *La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema transversal*, Barcelona, Oikos-Tau.

——— (1997): *Hacia una Didáctica Crítica*, Madrid, La Muralla, S.A.

——— (2002): «Aprender a convivir en una sociedad aterrorizada», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: Vivencia y Convivencia Escolar*, Zaragoza, 44, pp. 115-137.

RODRÍGUEZ PULIDO J. (2007): «Aproximación hacia los aspectos fundamentales de la convergencia europea», en REYES GARCÍA, C. I. (coord.) (2007): *El Espacio Europeo de Educación Superior: Algunas Cuestiones Clave*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 16-42.

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

ROMEVA RUEDA, R. (2000): *Desarme y Desarrollo. Claves para armar conciencias*, Barcelona, Octaedro.

ROUSSEAU, J. J. (1975): *Emilio o de la Educación*, México DF, Porrúa, S.A.

——— (1982): *Escritos sobre la Paz y la Guerra*, Madrid, Artes Gráficas Benzal, S.A.

RUPESINGHE, K. (1999): «What is co-existence?», en EUROPEAN CENTRE FOR CONFLICT PREVENTION (ed.) (1999): *People Building Peace. 35 inspiring stories around the World*, Utrech, European Centre for Conflict Prevention, pp. 67-76.

SIZAIRE, A. (1995): *María Montessori. La educación Liberadora*, Bilbao, Desclée De Brouwer.

SOSA MORENO, F. (2007): «De la docencia centrada en la enseñanza, a la docencia centrada en el aprendizaje: principios y estrategias para una metodología innovadora en la educación superior», en REYES GARCÍA C. I. (coord.) (2007): *El Espacio Europeo de Educación Superior: Algunas Cuestiones Clave*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 131-166.

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

TAGORE, R. (1933): *Morada de Paz*. Santiniquetan, Madrid, Signo.

TAYLOR, S. J. & R. BODGAN (1987): «Introducción. Ir hacia la gente» en TAYLOR, S. J. & R. BODGAN (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, pp. 15-27.

TOLSTOY, L. (1978): *La escuela de Yasnaia Poliana*, Barcelona, Olañeta.

TOMÁS, M. C. (2007): «Desobecer al profesor es el conflicto más común en las aulas de la provincia», *Mediterráneo*, 1 de mayo de 2007, p.8.

TORRES, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata.

TORRES, C. A. (2005) (comp.): *La praxis educativa y la acción liberadora de Paulo Freire*, Valencia, Instituto Paulo Freire, Denes.

TORTOSA, J. M. (2001): «Cultura(s) de paz: funciones y límites», *Seminario de Investigación para la Paz: la Paz es una Cultura*, Zaragoza, Gobierno de Aragón, pp. 539-559.

UNESCO (1985): *El Plan de las Escuelas Asociadas a la UNESCO*, Madrid, UNESCO.

——— (2004): «Constitución de la UNESCO», *Textos fundamentales*, <http://portal.unesco.org/es>, UNESCO, (mayo 2010).

——— (2007): *United Nations Educational Scientific and cultural Organization*, www.unesco.org, (junio 2011).

VIDAL, LL. (1971): *Fundamentación de una Pedagogía de la No-violencia y la paz*, Alcoy, Marfil.

WEBEL, CH. (2001): «Toward a philosophy and metapsychology of peace », en WEBEL, CH. & J. GALTUNG (eds.) (2001): *Handbook of Peace and Conflict Studies*, New York, Routledge, pp. 3-13.