



# EDUCAR EN PAZ Y PARA LA PAZ.

Fundamentos para un Modelo Educativo

Eduardo Suárez Díaz Barriga

04

## 1. Introducción

05

## 2. Prevenir la violencia y promover la Paz positiva

2.1. ¿Qué es la Paz y como se estudia?	6
2.2. Ética para la Paz	7
2.3. Estrategias para procurar la Paz	7
2.4. La paz: una carrera con obstáculos	9
2.5. ¿Qué es la educación para la Paz?	10
2.6. Los objetivos de la educación para la Paz	11
2.7. Mujeres y hombres para la Paz	12
2.8. Aprender a ser y a vivir juntos: la esencia de la Paz	13
2.9. ¿De qué trata la educación para la Paz	14

15

## 3. La violencia

3.1. ¿Qué es la violencia?	15
3.2. ¿Cuál es la naturaleza de la violencia?	17
3.3. Violencia directa, cultural y estructural	19
3.4. La violencia de género y familiar	20
3.5. La violencia en las instituciones: mobbing y bullying	21
3.6. La violencia criminal	24
3.7. La violencia bélica	24

26

## 4. Las culturas de Paz

4.1. Cultura y Paz	27
4.2. Paz negativa y positiva	29
4.3. Pacifismo y noviolencia	30
4.4. Mantener la paz, hacer la Paz y construir la Paz	32
4.5. Respeto, tolerancia, diversidad y multiculturalismo	33
4.6. Cultura de Paz: una perspectiva desde el género y la equidad	33

## 35

### 5. Ciudadanía, derechos humanos y democracia: la paz y la vida política

<b>5.1. Ciudadanía: global y local</b>	<b>36</b>
<b>5.2. La democracia como modo de vida</b>	<b>37</b>
<b>5.3. Derechos humanos: las herramientas</b>	<b>38</b>
5.3.1. Declaración Universal de los Derechos Humanos	40
5.3.2. Declaración y Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños	41
5.3.3. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	41
5.3.4. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	41
5.3.5. Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer	42
5.3.6. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	42

## 43

### 6. La transformación de conflictos

<b>6.1. La naturaleza del conflicto</b>	<b>43</b>
<b>6.2. ¿Resolución o transformación?</b>	<b>44</b>
<b>6.3. Los componentes relacionales y sustantivos del conflicto</b>	<b>43</b>
<b>6.4. Las habilidades para la transformación del conflicto:</b>	<b>46</b>
6.4.1. De orientación:	47
6.4.2. De percepción:	47
6.4.3. Manejo de las emociones:	48
6.4.4. De comunicación:	48
6.4.5. De pensamiento creativo:	49
<b>6.5. La toma consensuada de decisiones: negociación, mediación y arbitraje</b>	<b>49</b>
<b>6.6. La restauración y la reconciliación: transformar el conflicto en Paz</b>	<b>51</b>

## 52

### 7. El desarrollo sustentable.

<b>7.1. Sustentabilidad y Paz</b>	<b>52</b>
<b>7.2. Las preocupaciones de la sustentabilidad:</b>	<b>54</b>
7.2.1. Cambio climático	55
7.2.2. Sobrepoblación	55
7.2.3. Pérdida de la biodiversidad	56
7.2.4. Contaminación ambiental	56
7.3. De la educación ambiental a la educación en sustentabilidad	57

## 58

### 8. Por la vía de la educación.

<b>8.1. En Paz y para la Paz</b>	<b>58</b>
<b>8.2. Orientaciones educativas generales</b>	<b>60</b>
8.2.1. Los modelos: de conciencia y promoción de valores; de rendición de cuentas y responsabilidad social; y transformativos	60
8.2.2. Dimensiones	61
8.2.3. Modalidades	62
8.2.4. Ambientes y contextos: las intervenciones	63
8.2.5. Los enfoques psicopedagógicos generales:	64
8.2.6. Roles y perfiles	67
8.2.7. Integración de contenidos	68
8.2.8. Evaluación en la Educación para la Paz	70
8.2.9. El pensamiento crítico como eje transversal	71
8.2.10. La investigación como práctica educativa para la Paz	71
8.2.11. Tendencias, retos y pendientes:	72
<b>8.3. Una praxis pacífica</b>	<b>73</b>
8.3.1. Pedagogía pacífica y práctica educativa para la Paz	74

## 74

### 9. Conclusiones.

# 1. Introducción

El presente texto no es un manual. No prescribe acciones concretas sino que pretende establecer una guía para poder diseñar esas prácticas, mediante la reflexión continua sobre contenidos conceptuales y métodos. Lo que se busca es tratar de entender los puntos más importantes de la conversación que se ha establecido entre los estudios para la paz, las intervenciones políticas pacíficas y la educación para la paz.

Tampoco puede describirse como un modelo educativo completo. Para Cerón, un modelo debe estar compuesto integralmente por componentes filosóficos, teóricos, políticos y operativos; estos últimos a su vez incluyen a los procesos y las prácticas educativas, desde la planeación hasta la evaluación (1998). La parte operativa de cualquier modelo educativo es la más cambiante y orgánica, por lo que es imposible abarcarla de forma general para cualquier grupo interesado, quien deberá desarrollarla de forma particular y progresiva. En todo caso, el presente texto es un modelo teórico con algunos componentes filosóficos y políticos. Uno amplio e incipiente, que requiere de revisiones y correcciones posteriores, pensadas desde la práctica cotidiana de quienes laboran en Aldea para la Paz, CIAM Cancún.

Su pretensión es la de ser el producto de una mente colectiva, un escrito que nace y crece desde la cooperación. La necesidad de unidad teórica de los esfuerzos educativos de la Aldea para la Paz requirió encargar el presente trabajo; se discutieron las primeras entregas y de forma colectiva se propusieron cambios y mejoras. Ahora se presenta no como un producto terminado sino como uno en permanente actualización. Su ideal sería convertirse en un wiki, ese producto democrático de la comunicación virtual. Una obra abierta y pública.

Su contenido general incluye una discusión sobre la naturaleza de la paz positiva; un apartado que trata sobre el grave problema mundial de la violencia; una aproximación al rescate y la invención de las culturas de paz; una revisión general de lo que fundamenta políticamente la paz: la relación entre derechos humanos, ciudadanía y democracia; una

introducción a la necesaria inclusión del medio ambiente en las conversaciones acerca de la paz; y finalmente, un desarrollo puntual pero no exhaustivo de las consideraciones pedagógicas y organizacionales acerca de la praxis que se conoce como educación para la paz.

El objetivo de este orden temático estriba en establecer la estrecha relación conceptual entre contenidos, formas de entrega y capacidades institucionales para asegurar que la educación tenga a la paz como meta y como forma de vida.

Una nota de advertencia: mucho se ha dicho acerca del uso del lenguaje no sexista. En el presente texto se intenta hacer siempre presente a mujeres y hombres; quizá más justo sería incluir a todos los géneros, pero el mundo aún debate la forma de hacerlo. Si por descuido aparece un término en forma no incluyente, debe entenderse como un error y corregirse mentalmente para hacerlo lo más abarcador posible. La paz es para tod@s.

## 2 . Prevenir la violencia y la Paz positiva

En primer lugar, el presente apartado establecerá en forma general la naturaleza de la educación para la paz. A continuación, propondrá ampliar la definición del concepto de paz para hacerla más activa y propositiva. Luego, delinearé los campos en que estas indagaciones se han hecho primordiales: las intervenciones de paz, los estudios de paz y la educación para la paz. Se propondrá también una ética especial: la ética del cuidado y se discutirán las formas en que se procura la paz en el mundo. Se plantearán los problemas inherentes a cualquier intento de cambio social importante, sobre todo cuando de violencia y paz se trata. Se proporcionará posteriormente una primera aproximación a la esencia del presente modelo, la educación para la paz, con una discusión de sus objetivos más importantes. Finalmente, se presentarán los perfiles de quienes han —valerosa y pacíficamente— intentado establecer la paz como lineamiento educativo, sin dejar atrás los esfuerzos de las agencias internacionales que buscan erradicar la violencia como opción para la resolución de problemas.

## 2.1. ¿Qué es la Paz y cómo se estudia?

La violencia es uno de los problemas más grandes de la humanidad. Para resolverlo resulta necesario entenderla, para no recurrir a ella como una falsa solución que sólo agrava las dificultades. Para enfrentar la violencia se requiere de un planteamiento diferente: promover la paz. La idea de la paz tiene múltiples facetas y aproximaciones. En términos sencillos, la paz puede ser entendida como el orden moral cosmopolita que asegura los derechos y las obligaciones necesarias para el florecimiento humano (Snauwaert, 2008).

La paz es un concepto complejo que involucra facetas psicológicas, sociales, políticas, éticas y espirituales, con expresiones intrapersonales, interpersonales, intergrupales, internacionales y globales. Es el resultado de capacidades cognitivas, emotivas y volitivas. La paz tiene raíces en la satisfacción de las necesidades humanas básicas de supervivencia, seguridad y protección; pero también en la búsqueda humana de libertad, justicia e interconexión, y en el cultivo de significado, propósito y rectitud (Danesh, 2008).

El interés por la paz es amplio y multidisciplinario. Las ciencias políticas están interesadas en aproximaciones a la paz desde el manejo del poder; la psicología, en comportamientos humanos armónicos; la sociología, en los movimientos sociales pacíficos; la filosofía, en el pensamiento y la praxis de la noviolencia; las ciencias informáticas y de medios, en modos de comunicación noviolentos.

Este interés se ha desarrollado en un sistema de tres componentes: a) los estudios de la paz, enfocados hacia la investigación y el análisis de los conflictos humanos y la transformación de relaciones injustas en justas; b) el activismo o las intervenciones por la paz, que son actuaciones políticas o públicas con estrategias noviolentas y c) la educación para la paz, que enseña sobre la paz y cómo conseguirla con respeto por las diferentes culturas y aprecio por la riqueza de la comunidad humana. La educación para la paz puede entenderse así como la conexión entre los estudios de la paz y el activismo por la paz.

## 2.2. Ética para la Paz

Las consideraciones éticas son primordiales para las y los investigadores y practicantes de la educación para la paz, debido a la frecuente brecha entre intenciones e impacto en las intervenciones educativas (Bajaj, 2008b).

La teoría del cuidado solidario (ethics of care) propone un asidero ético pertinente para la educación para la paz. El cuidado mutuo y responsable es una alternativa a la ética individualista y competitiva. Esta teoría describe las interacciones humanas en términos de una relación diádica: alguien proporciona el cuidado y alguien lo recibe. Además, propone guías sobre cómo establecer, mantener y mejorar este tipo de vínculos. El objetivo consiste en la identificación y fomento de respuestas que hagan posible establecer, mantener y mejorar las relaciones humanas por medio del cuidado.

El cuidado solidario generalmente se establece dentro de los grupos humanos más íntimos, como los familiares. De allí puede o no reproducirse hacia círculos más comunitarios a través de cadenas de interés, como las que se establecen entre las familias y las escuelas. La teoría del cuidado se concentra en la prevención del conflicto directo y la preservación de la vida. Es relevante en la educación para la paz porque es posible enseñar a niños y niñas la forma de establecer y ampliar los círculos de cuidado a través de la construcción de cadenas de interés cada vez más incluyentes (Noddings, 2008).

## 2.3. Estrategias para procurar la Paz

Existen diferentes estrategias para lograr la paz, muy diferentes entre sí: por medio de la fuerza, a través de la justicia, mediante la transformación, por la construcción de instituciones, por la sustentabilidad y desde la educación.

La paz a través de la justicia busca eliminar la violencia estructural que ocasiona opresión



social y explotación económica. Se preocupa por la eliminación de la pobreza, las enfermedades, el hambre y la miseria, así como por la promoción y respeto a los derechos humanos. Sin embargo, las exigencias de justicia siempre cuestionan la autoridad y legitimidad de las élites gobernantes desde posturas políticas no tradicionales, con riesgo personal para las y los involucrados.

La paz mediante la transformación, o pacifismo, requiere de una convicción personal profunda para abstenerse totalmente de ejercer la violencia, aunque no necesariamente de la confrontación. Su esencia es la filosofía activa de la no violencia, un respeto profundo por la vida y una aversión moral a la guerra. Busca la estrecha relación, comunicación e interacción humanas para lograr fuerza moral y espiritual.

La paz por la construcción de instituciones es producto de la actividad política internacional. Busca crear alternativas para resolver los conflictos entre los países sin recurrir a la violencia. Está constituida por grupos ciudadanos, organizaciones internacionales de la sociedad civil, leyes, procesos políticos internacionales e instituciones mundiales que buscan la resolución de conflictos sin recurrir a las armas y los ejércitos. El problema radica en que la posibilidad real de estas instituciones para establecer sanciones efectivas es remota.

La paz por la sustentabilidad relaciona la violencia humana con la ejercida contra el planeta. La paz mundial depende de dejar de ver a la Tierra como una fuente de recursos y un basurero ilimitados para entenderla como un hogar que debe ser cuidado. La paz sustentable es holística y biocéntrica; enfatiza la interconexión de todos los seres vivos y promueve la responsabilidad por el medio ambiente. Tiene una perspectiva de largo plazo, intergeneracional. Cuestiona las nociones tradicionales de crecimiento y progreso mientras crea conciencia de la existencia de límites, la pertenencia a un sistema y la importancia de lo local.

La paz por medio de la educación, o educación para la paz, tiene como uno de sus objetivos primordiales la propuesta de alternativas a la violencia y de mundos pacíficos

posibles. Se basa en la instrucción y aprendizaje de estrategias para reemplazar la violencia por la paz. Busca cambiar modos de pensar, promover la comprensión, el respeto y la tolerancia, cultivar habilidades útiles para la convivencia armónica así como promover los derechos humanos. Las y los educadores para la paz diseñan experiencias de aprendizaje sobre culturas de paz, negociación, reconciliación, enfrentamiento no violento y consecuencias del militarismo. Esta estrategia tiene el problema de ser una solución indirecta a problemas urgentes que sólo es posible resolver a largo plazo, ya que requiere la transformación profunda de culturas y modos de pensamiento que han permanecido vigentes por milenios. Las y los educadores para la paz deben estar conscientes de que un cambio de conocimientos y de valores no implica necesariamente un cambio de comportamientos. Incluso entre las y los educadores para la paz es común la contradicción entre convicciones y actuaciones. Por lo anterior, es necesario decir que lograr una paz positiva requiere de más que de educación; es necesario pasar de la reflexión al trabajo personal y la acción comunitaria o pública (Harris y Morrison, 2013).

## 2.4. La Paz: una carrera con obstáculos

Existen valores y creencias sociales que dificultan los esfuerzos educativos para construir una paz duradera. Un problema general de la educación para la paz es la poca mención del dolor, dificultades y esfuerzos encontrados en la búsqueda de la paz (Noddings, 2012).

Estas fuerzas, que actúan como barreras importantes para la transformación de una cultura de violencia a una de paz, son de diferente índole: psicológicas, culturales, políticas y educativas (Harris y Morrison, 2013). Los obstáculos psicológicos tienen que ver con la negación de los problemas, miedo al cambio, poca esperanza en la posibilidad de un mundo mejor, falta de compromiso en una visión positiva así como ambigüedad frente a los valores militaristas y patriarcales.

Las trabas culturales están ancladas en valores muy arraigados acerca de la supuesta eficacia de la violencia. En una cultura machista el poder otorga el derecho, y se privilegia el control y el autoritarismo jerárquicos.

Los obstáculos políticos se relacionan con la visión maquiavélica de la política, como de una guerra implacable por el poder y el dominio. En la vida política moderna el concepto de seguridad nacional ha excluido a los de seguridad humana y ecológica, los cuales no son considerados en las decisiones políticas.

Las barreras educativas se centran en la intersección, a menudo contradictoria, de la vida política y académica de las escuelas. Los valores de paz y armonía pueden entrar en conflicto con valores nacionalistas que ensalzan acciones violentas y de guerra. Aunque existen contraejemplos pacíficos que pueden equilibrar el culto por el nacionalismo militarista, las y los profesores los ignoran por ser poco conocidos y accesibles. Quizá el mayor obstáculo para una educación noviolenta y progresista es la difundida creencia de que la familia y las instituciones religiosas tienen la prerrogativa exclusiva en la formación de valores, con el supuesto de que la escuela no debe contrarrestarla con información y discusión no dogmáticas (Noddings, 2012).

## 2.5. ¿Qué es la educación para la Paz?

La educación para la paz es entonces el proceso de enseñar y aprender acerca de las amenazas de la violencia y las estrategias para alcanzar la paz (Harris, 2008). Es tanto una filosofía como un proceso formativo. Como proceso, se enfoca en el empoderamiento de las personas con conocimientos, habilidades y actitudes. Como filosofía, enseña la noviolencia, el amor, la compasión y la reverencia por la vida.

La educación para la paz puede ser definida como la unión de política educativa, planeación, pedagogía y práctica profesional capaz de proveer a las y los aprendices en

cualquier contexto con conocimientos, habilidades y valores para trabajar por una paz integral que contrarreste a la violencia (Bajaj, 2008).

## 2.6. Los objetivos de la educación para la Paz

La educación para la paz tiene objetivos diversos pero coherentes. Son muchas las autoras y autores que han hecho propuestas, casi todas ellas cobijadas bajo las mismas tónicas generales: señalar los conflictos que promueven la violencia, sugerir estrategias pacíficas que puedan eliminar sus causas desde la raíz o asegurar las condiciones de aprendizaje que potencien las transformaciones necesarias para los cambios sociales.

Por ejemplo, para Bajaj lo más importante es el aumento de conciencia, la orientación a la equidad y justicia social, así como la transformación educativa de contenidos, estructura organizacional y prácticas pedagógicas para poder abordar todas las formas de violencia directa y estructural (2008 y 2008b). Por otro lado, para Mirra lo esencial es promover los derechos humanos universales así como redefinir el concepto de seguridad con respecto a las necesidades de las personas y del ambiente (2008).

De forma más analítica, para Harris y Morrison la educación para la paz tiene cuando menos diez objetivos principales: 1) apreciar la riqueza conceptual de la paz, 2) abordar miedos, 3) proporcionar información acerca de la seguridad humana, 4) entender la guerra, la violencia y la injusticia estructural, 5) desarrollar el entendimiento intercultural, 6) proporcionar una orientación posible hacia el futuro, 7) enseñar el proceso de paz, 8) incluir el concepto de justicia en el de paz, 9) estimular el respeto por la vida, y 10) manejar los conflictos sin violencia (2013).

## 2.7. Mujeres y hombres para la Paz

En la historia de la cultura occidental figuran muchas personas dedicadas a educar sin violencia. A continuación, una breve semblanza de mujeres y hombres que han educado por la paz.

John Dewey, filósofo y teórico educativo norteamericano, estaba preocupado por contrarrestar nociones torpes acerca del patriotismo y el nacionalismo. Sus propuestas partieron de valores democráticos y una ética laica. El valor de su propuesta educativa se puede resumir como el fomento en la niñez de nuevos valores morales para compensar y cuestionar hábitos institucionales irreflexivos (Howlett, 2008).

Una de las aportaciones más significativas es la de María Montessori. Esta médica y educadora estableció los fundamentos de una filosofía y una teoría educativas que ejerció notable influencia en la última mitad del siglo XX. Le dio mucha importancia a que las y los adultos modelen la resolución noviolenta de conflictos y la aversión a la guerra. Promovió el desarrollo espiritual de las y los educadores para poder enseñar la paz a niños y niñas en ambientes que dejen aflorar sus instintos pacíficos y amorosos naturales. Para ella, la paz duradera es el objetivo primordial de toda educación. Según Montessori la educación es una manera, quizá la más genuina, de eliminar la guerra. Su metodología se enfocó en el desarrollo integral, con particular énfasis en las habilidades críticas y creativas del pensamiento (Duckworth, 2008).

Otro nombre de particular relevancia es el del brasileño Paulo Freire. Desarrolló una metodología para facilitar la comprensión de la violencia estructural. Para él, la educación debe ser antes que nada liberadora. Sostenía que la capacidad humana para el amor tiene un papel fundamental en la libertad y la justicia de una sociedad democrática. Para Freire, la educación es siempre un acto político (2005). Contrapuso lo que él llamó educación bancaria, basada en

los 'depósitos' de conocimiento hechos en las mentes de las y los aprendices, con la educación dedicada a la resolución de problemas. En su metodología son importantes la conciencia crítica y dialógica, las relaciones pedagógicas democráticas y la co-construcción del conocimiento (Bartlett, 2008).

En tiempos recientes un matemático y sociólogo noruego, Johan Galtung, fundó el Instituto Internacional para la Paz. Ha sido un promotor de la comprensión de la violencia estructural y ha enfatizado métodos y procesos pacíficos para enseñar la paz. Como las formas tradicionales de educación se basan en la imposición, Galtung ha sugerido que es necesario que el estudiantado se involucre activa y democráticamente en las decisiones acerca de su aprendizaje mediante el diálogo (Harris y Morrison, 2013).

Como último ejemplo que no agota una larga lista, Elise Boulding fue una socióloga que hizo aportaciones fundamentales a esta filosofía educativa. De particular importancia son sus trabajos sobre culturas de paz y estudios de futuro, en donde propone la relevancia de imaginar un mundo sin violencia para poder crearlo (Harris y Morrison, 2013).

## 2.8. Aprender a ser y a vivir juntos: la esencia de la Paz

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) se ha encargado de fortalecer la cooperación internacional en educación. Su enfoque ha sido la educación para el desarme y la prevención de la guerra pero también ha abarcado la promoción de valores culturales y los estudios de paz. En 1992 solicitó un programa para el impulso de una Cultura de Paz basada en el diálogo, la participación democrática en la toma de decisiones, la tolerancia, la solidaridad, la equidad de las mujeres con los hombres, el libre flujo de información y el desarrollo sustentable.

El año 2000 fue el Año Internacional para una Cultura de Paz, mientras que el periodo entre 2001 y 2010 fue el Decenio Internacional de una Cultura de Paz y Noviolencia para los Niños del Mundo. Estas iniciativas buscan que la niñez aprenda pacíficamente alternativas a la violencia, tanto en ambientes formales como no formales.

En 1994, la UNESCO encargó a Jacques Delors encabezar una comisión internacional y multicultural que analizara los retos y esperanzas de la educación para la humanidad. Este grupo multidisciplinario entregó el reporte llamado “La Educación Encierra un Tesoro”. En él se propusieron objetivos muy amplios y ambiciosos para la educación de todas y todos los seres humanos.

Particularmente pertinente es la sección llamada “Los Cuatro Pilares de la Educación”. En ella, las y los autores proponen cuatro enfoques educativos que han sido reconocidos ampliamente: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos—con las y los demás—, y aprender a ser.

La educación para la paz abreva en los cuatro aprendizajes propuestos por Delors pero los dos últimos son especialmente relevantes para el desarrollo integral, el descubrimiento del otro y la búsqueda de objetivos comunes. ‘Aprender a ser’ va de la mano con ‘aprender a vivir con las y los demás’, la esencia de la paz (Delors, 1996).

## 2.9. ¿De qué trata la educación para la Paz?

Aunque la educación para la paz se ha enfocado tradicionalmente en entender las causas de la guerra para poder evitarla, más recientemente se ha expandido para incluir el estudio de la violencia doméstica e interpersonal, la crisis ecológica mundial, el crecimiento exponencial de la población, la inequidad en la riqueza, la inestabilidad económica, el genocidio, la tecnificación de la guerra, el odio racial y el abuso sexual.

En términos muy generales, la educación para la paz se enfrenta a retos relacionados con cuatro temas fundamentales: a) el desarrollo, o cómo vivir con calidad y sin comprometer los recursos de las generaciones venideras; b) el conflicto, o la oportunidad de crecimiento y transformación cuando metas, valores e intereses parecen contraponerse o excluirse; c) la paz, o la posibilidad de vivir sin violencia directa ni estructural; y d) el futuro, o la utilidad y significado de la detección de tendencias y de la imaginación activa de mundos mejores (Galtung, 2008).

Quizá las primeras conclusiones de este texto, derivadas de la presente sección, deban centrarse en entender que ni la paz ni la violencia son conceptos simples. Además, que son necesarios planteamientos éticos y estratégicos que posibiliten enfrentar los obstáculos que impiden la construcción de una paz que vaya más allá de una ausencia de guerras o violencia en el mundo. Para continuar la discusión, en la siguiente sección se tratará más a fondo el grave problema de la violencia.

## 3 . La violencia

En este apartado se abordará uno de los problemas más complejos y acuciantes de la humanidad: el de la utilización de la fuerza para obtener algún beneficio, a costa del daño ocasionado. Se hará una primera aproximación a la definición de un término que no es fácil clarificar. Luego se indagará sobre las causas que la provocan, así como las diferentes caras que presenta.

### 3 . 1 . ¿Qué es la violencia?

Entender la violencia es un prerrequisito para lograr la paz verdadera. La violencia en el mundo tiene muchas fuentes y caras; una gama que parte del abuso doméstico hasta llegar al militarismo. Va más allá de las confrontaciones físicas directas para incluir todas las



circunstancias que limitan la vida, los derechos civiles y políticos, la salud, la libertad personal y la autorrealización.

La violencia se puede definir como un acto u omisión intencional que ocasiona un daño, trasgrede un derecho y con el que se busca el sometimiento y control de una víctima (Gómez, Zurita y López, 2013). Es la amenaza creíble del empleo de la fuerza o el uso real de dicha fuerza con la intención de causar daño (Donnerstein, 2004). La violencia siempre es intencional, quien la ejerce actúa de manera deliberada y consciente. Quien actúa violentamente busca afianzar el poder sobre otra persona. El daño puede ser físico, psicológico, sexual o económico. Los derechos violentados pueden ser a la salud, la libertad o a una vida libre de violencia (Torres, 2004).

Como uno de los puntos más controversiales en esta discusión, se ha sostenido que el uso de la fuerza es un componente de la violencia, pero no el único. También, que en sí mismo no constituye necesariamente un acto violento y puede ser moralmente adecuado para la restitución de la paz, pero no puede caer en la contradicción de su propia justificación: la protección de la humanidad. El uso de la fuerza siempre requiere una justificación moral fundamentada en causa justa, autoridad adecuada, intención correcta, proporcionalidad, esperanza razonable de éxito y utilización como último recurso (Snauwaert, 2008). Detener por la fuerza a quien quiere dañar a inocentes debe ser abordado por instituciones o personas bien capacitadas, con el objetivo de impedir los maltratos y no por venganza o castigo, con el menor daño posible para el responsable, siempre y cuando sea viable y no quede ninguna otra opción.

Otro punto muy discutido es la confusión entre agresividad y violencia, entre lo que es influencia de la biología o la cultura. Para las y los estudiosos del comportamiento animal la agresividad es un instinto, un rasgo seleccionado por la naturaleza para incrementar la eficacia biológica de su portador para el ataque, la huida o la competencia. Forma parte de un sistema neuroquímico regulado por el cerebro, con un equilibrio muy fino entre despliegue e

inhibición. Parte de la confusión radica en no entender que este sistema no es definitivo: los circuitos neuronales pueden modificarse, por acción del aprendizaje y la cultura. La plasticidad neuronal responde a los estímulos del ambiente, lo que lo modifica. Así, biología y cultura son insolubles, lo que evidencia un falso dilema.

Desde las neurociencias sociales, la violencia puede ser entendida como una alteración en el sistema eléctrico y hormonal de la agresión por razones tanto genéticas como ambientales. La amígdala, órgano del sistema límbico, desencadena las respuestas relacionadas con la agresión: musculares, automáticas, hormonales y de neurotransmisores. Por otro lado la corteza prefrontal, asiento cerebral de la voluntad, es un regulador del funcionamiento de la amígdala (Raine, 2004). Desde esta óptica, la violencia individual puede entenderse como la perturbación de la relación entre amígdala y corteza prefrontal (Sanmartín, 2004). Este tipo de enfoques interdisciplinarios, entre las ciencias sociales y las naturales, están clarificando la falsa división entre lo que se creía definitivo, lo biológico, y lo derivado del aprendizaje, lo cultural; también, que nuestra programación para la autoprotección no puede justificar, bajo ninguna circunstancia, la cultura de la opresión.

### 3 . 2 . ¿Cuál es la naturaleza de la violencia?

Se han propuesto muchas teorías para explicar los comportamientos violentos. Se pueden agrupar en tres clases generales. La primera, como ya se ha dicho, afirma que la agresión es parte de la naturaleza humana, una predisposición programada en el código genético humano, sobre todo en los hombres. Dentro de este grupo caben los señalamientos acerca de los sistemas hormonales, nerviosos, musculares y sanguíneos que están automatizados en nuestro organismo frente a las situaciones de huida o ataque. Es una visión muy limitada y parcial del fenómeno, que reduce incorrectamente lo cultural a lo biológico.

La segunda propone que la violencia es producto de la hostilidad resultante de las frustraciones. Las y los seres humanos tienden al comportamiento guiado por metas, y al no conseguirlas se va acumulando ira y frustración, hasta que se desbordan y expresan como violencia. La frustración también se puede generar por la violencia de otros y otras. Una persona cuyos derechos han sido vulnerados acumula ira, lo que puede distorsionar la forma de verse a sí misma y a las y los otros, con daño a sus sistemas de relación y sentido existencial. Esto puede dar origen a comportamientos violentos reactivos

La tercera teoría enfatiza la influencia de la dimensión social en los comportamientos de las personas. La violencia se podría entender como algo aprendido a través de la observación de otros miembros de la familia, de la comunidad, de los medios de comunicación, de eventos históricos, etc. La violencia, vista así, es el modelado de algunos comportamientos propios de grupos dominantes. Esta visión implica la existencia de recompensas relacionadas con los comportamientos violentos, como en casos de prejuicio y odio en que la identidad de una persona se fusiona con la identidad del grupo al que quiere pertenecer, en contra de alguien excluido. Un claro ejemplo de condicionamiento social es la manera en que, en una total distorsión, la guerra se ha ensalzado como actividad heroica y aventurera (Harris y Morrison, 2013).

Dentro de este último grupo, la teoría feminista explica la violencia en el campo de las relaciones sociales desde la perspectiva de género. Desde esta visión, la sociedad es objeto de control social por un sistema patriarcal y opresivo. Este modelo feminista ha tenido una amplia participación en movimientos pacifistas, contribuyendo significativamente a grandes transformaciones sociales, legales y políticas (Gelles, 2004; Brock-Utne, 2009).

Se han objetado todas las teorías en algunos de sus aspectos. Por ejemplo, que aunque la agresión es una predisposición biológica, ha habido casos de sociedades y épocas mucho más pacíficas por lo que la violencia debe ser también producto del modelamiento (Adams, 2014;

Boulding, 2000). O que no todas las personas expresan sus frustraciones en forma violenta. Y que no siempre los aprendizajes sociales terminan en violencia sino que a veces lo hacen en su contrario: comportamientos que promueven la convivencia pacífica y la solidaridad.

Quizá el problema radica en que cada una de las teorías presenta la influencia de un factor único mientras que para entender la violencia se requiere siempre de considerar la compleja interacción de una variedad de ellos. Además, las conceptualizaciones que atienden sólo aspectos individuales no explican completamente las conductas violentas. Las estructuras y factores sociales afectan a individuos y sus comportamientos. Estadísticamente, la violencia se asocia a los hombres, a la juventud, a las desigualdades económicas y a los valores culturales que la legitiman. Resulta evidente que se trata de una compleja combinación de factores.

Un ejemplo de estas objeciones críticas es la Declaración de Sevilla sobre la Violencia, un documento firmado por científicos sociales que busca refutar la inevitabilidad de la guerra. Firmada en 1986, Año Internacional de la Paz, la declaración concluyó que no es científicamente aceptable afirmar que la violencia es causada por un instinto y que para demostrarlo es posible señalar la existencia de culturas pacíficas duraderas (Mirra, 2008).

### 3.3. Violencia directa, cultural y estructural

La violencia presenta muchas facetas. Algunas de ellas son claramente visibles, como la violencia directa; otras no lo son tanto y es necesario hacer un esfuerzo de abstracción para entenderlas, como la cultural y la estructural.

La violencia directa es observable en comportamientos: gritos, insultos, golpes o atentados contra la vida. Es tan sólo la punta evidente de un iceberg de enormes dimensiones, cuya mayor parte está oculta: la violencia estructural y la cultural (llamada también simbólica).

La violencia estructural es una consecuencia de la negación tanto de derechos elementales como de la satisfacción de necesidades básicas. Ocurre cuando los estándares de justicia no son respetados y se explota u oprime a las personas, ocasionándoles sufrimiento. La violencia estructural ocasiona que el interés egoísta se convierta en el valor personal más importante, con la conquista de la naturaleza y la acumulación de bienes a expensas de otros y otras como fines deseados. Un régimen político como el apartheid, en que por ley se daba la segregación racial, es un claro ejemplo de violencia estructural.

La violencia cultural puede manifestarse como la imposición de ciertas interpretaciones de la realidad, con exclusión de otras formas de entender la vida. Implica creencias, rituales y valores que legitiman la violencia directa y estructural (Harris y Morrison, 2013). Por ejemplo, la cultura patriarcal, en la que se ensalzan los valores de la masculinidad agresiva como superiores, es claramente violenta

### 3 . 4 . La violencia de género y familiar

Muchos de los problemas de la violencia están relacionados con el comportamiento de los hombres. La cultura masculina es opresiva y tiende a justificar la agresión desmedida. Son los hombres quienes mayoritariamente apoyan la guerra y ejercen la violencia, de forma notable contra las mujeres. Esta cultura patriarcal está basada en valores como heroísmo, patriotismo, dureza y competencia.

La violencia de los hombres contra las mujeres se filtra y escurre por todos los niveles de la estructura social, desde las relaciones íntimas a las laborales, como en el acoso sexual de los jefes sobre las empleadas. Esta violencia directa, cultural y estructural contra las mujeres está estrechamente relacionada con las guerras y otros actos de destrucción en que la violación y el pillaje son la norma.

Es necesario recalcar que la discriminación hacia las mujeres, o sexismo, tiene importantes diferencias con otros tipos de discriminación, como la racial. La diferencia estriba en el arraigo histórico de creencias acerca de la supuesta vulnerabilidad y debilidad física de las mujeres, lo que repercute en ataques directos a sus intereses y a ellas mismas (Lamas, 2006). Como se ha afirmado, las mujeres no están seguras casi en ninguna parte y esta situación parece importar muy poco, como lo muestra el índice creciente de feminicidios (Lagarde, 2011).

En el seno de la familia se reproduce el ejercicio de poder y dominación masculinos. Allí, la discriminación se da por edad, discapacidad, preferencia sexual y, sobre todo, de género. Estas desigualdades están en el centro de los conflictos y de los mecanismos empleados para resolverlos. El maltrato tiene una dirección definida, producto de las jerarquías, que se afianzan tras cada episodio violento. Las víctimas principales son mujeres, menores de edad, ancianos, personas con impedimentos físicos o mentales, minorías sexuales, etc.

Para explicar la violencia en el seno familiar existen diversas teorías: modelos individuales, basados en las características de las personas involucradas, como el abuso de alcohol o drogas; modelos de disfuncionalidad, como mala comunicación, alejamiento emocional o autoritarismo; y modelos socioculturales, que buscan la integración de estas explicaciones en un esquema amplio y comprehensivo que incluya factores macrosociales, culturales, familiares e individuales. Las mejores estrategias para erradicar la violencia familiar se basan en la atención a estos distintos niveles de forma integral (Torres, 2004).

### 3 . 5 . La violencia en las instituciones: *mobbing* y *bulling*

El acoso moral en el trabajo se puede definir como todo comportamiento abusivo (gestos, palabras, actitudes) que atenta por su carácter repetitivo o sistemático contra la dignidad o integridad física o psicológica de un trabajador, poniendo en peligro su empleo o lastimando el

ambiente de labor. En el acoso laboral se trata de excluir y atentar contra la identidad, papel, función, status e imagen de la persona para desintegrarla socialmente. Es posible diferenciar dos tipos de acoso moral: el bullying, ejercido por una persona contra la víctima, y el mobbing, ejercido por un grupo contra la víctima.

Un problema frecuente de violencia en el trabajo lo constituye el acoso sexual. Comprende todo comportamiento de connotaciones sexuales impuesto a una persona sin su consentimiento y percibido como hiriente y degradante. Incluye bromas, insinuaciones, burlas, gestos, fotos, dibujos, miradas, contactos, etc., de naturaleza sexual y con fines de dominio. Es usual que el agente sea hombre y la víctima, mujer (Hirigoyen, 2004)

Es necesario en este punto establecer la diferencia entre acoso y hostigamiento sexual. El acoso se da sin que exista una relación de subordinación mientras que el hostigamiento sí implica una relación de poder o autoridad en ámbitos escolares o laborales (Procuraduría General de la República, 2012).

El concepto de bullying escolar suele incluir burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos, etc., que se repiten en una relación asimétrica contra una víctima indefensa y que se mantienen por la ignorancia o pasividad de quienes rodean la agresión. El bullying parece ser parte habitual de la cultura escolar tradicional; en él participan casi todas y todos los alumnos, ya sea como agresores, víctimas o espectadores (Gómez, Zurita y López, 2013; Mishna, 2012; Johnson y Johnson, 2010).

Mishna ofrece una útil definición de bullying: es el conjunto de acciones agresivas, confrontativas o indirectas, que implican actos que causan daño intencional por medios físicos, verbales, psicológicos o relacionales; además, ocurre dentro de una relación asimétrica de poder donde el daño es repetitivo (2012).

Una perspectiva muy útil para comprender la violencia escolar es el modelo ecológico del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1981). Las características de víctimas y agresores se han entendido sólo desde su desarrollo personal, sin considerar la interdependencia que existe entre los distintos sistemas en que ocurre la violencia, lo que oscurece la necesaria conexión de lo escolar con lo familiar y lo comunitario (Mishna 2012).

En el bullying escolar los participantes más frecuentes son hombres, como víctimas y agresores, lo que apunta a la influencia de los estereotipos sociales masculinos. Los niños tienden a la violencia confrontativa, como golpes, insultos o amenazas, mientras que las niñas incurrir en la indirecta, como hablar mal de sus compañeras. El acoso ocurre con frecuencia durante el recreo y las actividades en las aulas (Mishna, 2012).

La víctima generalmente es una persona aislada, de escasa asertividad, con dificultades para la comunicación y baja popularidad. Presenta miedo y ansiedad; la inseguridad le causa baja autoestima y aumenta su vulnerabilidad. Puede ser víctima pasiva o activa; la diferencia estriba en la excesiva impulsividad del último tipo, lo que la hace actuar de manera irritante y provocadora, convirtiéndola también en un agresor reactivo. Las víctimas activas tienen peores pronósticos que las pasivas y es probable que hayan sufrido una infancia hostil, abusiva y coercitiva por parte de su familia.

El agresor bully, más probablemente un muchacho que una muchacha, se caracteriza por vivir una situación social negativa o de rechazo. Aunque aislado, lo está menos que las víctimas y tiende a poseer una personalidad agresiva, dominante, impulsiva y con baja tolerancia a la frustración. Tiene pocas habilidades sociales y bajo rendimiento escolar. Su capacidad para la autocrítica es escasa y tiende a una autoestima media o incluso alta. Es posible distinguir entre los agresores activos y los pasivos; la diferencia estriba en quién inicia o dirige la agresión y quién la refuerza o anima (Díaz-Aguado, 2004).



Para diseñar intervenciones que busquen remediar y prevenir el acoso escolar es necesario tomar en cuenta las siguientes consideraciones: los programas deben ser integrales para toda la escuela, deben contemplar modificaciones a los planes y programas de estudio, y deben incluir al estudiantado como pares activamente involucrados (Mishna, 2012).

### 3 . 6 . La violencia criminal

El crimen organizado es una actividad compleja llevada a gran escala, por grupos más o menos integrados cuyo objetivo es el enriquecimiento a costa de la sociedad. Como estas actividades implican el uso de la fuerza, el chantaje o la corrupción, son violentas por necesidad. Las mafias son la máxima expresión de esta actividad ilícita.

La violencia en los delitos se ha vuelto transnacional por los avances en las comunicaciones y los transportes. Entre las actividades criminales más violentas se encuentran la pornografía infantil, el contrabando y tráfico de personas, y el tráfico de estupefacientes.

La pornografía que victimiza a niños y niñas se presenta como materiales visuales o auditivos que los utilizan con fines sexuales. El contrabando de personas consiste en su traslado ilícito entre países; el tráfico, también llamado trata de personas, incluye su reclutamiento, transporte, compra, venta, albergue o recepción para retenerlas en contra de su voluntad en comunidades distintas a la propia, en redes de trabajo ilegal o de explotación sexual (Iborra, 2004).

### 3 . 7 . La violencia bélica

La industria de la guerra gasta miles de millones de dólares al día, agota recursos escasos, empeora las condiciones de los menos privilegiados y aumenta la contaminación del medio ambiente. Las prioridades del sistema bélico global dejan sin refugio ni asistencia médica

La guerra puede definirse como violencia organizada. Los asentamientos humanos y la agricultura dieron origen casi al mismo tiempo tanto a las naciones-estado como a la guerra. La protección de la propiedad, el establecimiento de fronteras y la construcción de fortificaciones militares están muy relacionados históricamente (Adams, 2014).

Ir a la guerra siempre es moralmente cuestionable y hacer moralmente la guerra es imposible desde una perspectiva realista. Esto no quiere decir que no existan actos moralmente heroicos en la guerra; más bien quiere decir que todas las guerras han producido actos dramáticamente inmorales, la mayoría de las veces justificados por los perpetradores. Por la comisión de estos horrores y por la destrucción de la identidad moral de los combatientes, la guerra debe considerarse una empresa inmoral o, cuando menos, una totalmente ajena al ámbito moral (Noddings, 2012).

El militarismo es la subordinación de la sociedad civil a valores castrenses como jerarquía, obediencia, competencia y uso de la fuerza. Cuando la cultura militarista florece es posible verla en juegos de video, juguetes infantiles y todo tipo de productos que celebran la violencia o lo militar. En lo escolar, la expresión de esta cultura puede manifestarse de formas muy sutiles, no sólo en el estudio glorificado de episodios históricos de guerra sino además con el abuso de estructuras jerárquicas y ambientes competitivos utilizado para fomentar el enfrentamiento y la lucha estudiantil por las calificaciones y las recompensas (Mirra, 2008).

Para concluir este apartado sobre la violencia es necesario recalcar la complejidad del propio término. También, que desgraciadamente todavía resuenan controversias acerca de las supuestas naturalidad e inevitabilidad de la violencia humana. Es necesario contrarrestar esta nociva justificación mediante el análisis y la investigación desde marcos teóricos lo más integrales posible, que abarquen lo biológico, social y cultural, desde perspectivas interdisciplinarias y no reduccionistas. Como antídoto y fuente de esperanza, el siguiente apartado tratará sobre un tema iluminador: la posibilidad de transformar la cultura de la

violencia en una cultura de paz.

## 4 . Las culturas de Paz

Para eliminar la violencia es necesario establecer culturas que promuevan el conocimiento, la comprensión, el deseo y la motivación necesaria para lograr la paz. La UNESCO hizo un llamado para establecer culturas de paz en la sociedad civil en 1994, basadas en conocimientos, actitudes y patrones de comportamiento nuevos, habilidades para transformar los conflictos y cambios políticos.

Uno de los fines de la educación para la paz es el establecimiento de estas culturas de paz. La Resolución 52/13, llamada Cultura de Paz y aprobada por la Asamblea General de la ONU, establece que una cultura así incluye:

*...el respeto de los derechos humanos, la democracia y la tolerancia, la promoción del desarrollo, la educación para la paz, la libre circulación de información y la mayor participación de la mujer como enfoque integral para prevenir la violencia y los conflictos... (Organización de las Naciones Unidas, 1998).*

Para Boulding, este tipo de cultura promueve la diversidad armónica e incluye modos de vida, patrones de creencias, valores, comportamientos y arreglos institucionales que aseguran el cuidado y bienestar mutuos, la equidad y el aprecio por la diferencia, además de la protección de los recursos del planeta y el respeto por los seres vivos (2000).

Para poder comprender las implicaciones de lo anterior, en el presente apartado se abordarán los siguientes temas: la relación entre cultura y paz; la diferencia entre paz positiva y negativa; la tradición pacifista y noviolenta; las interrelaciones entre mantener, hacer y construir la paz; y una perspectiva de género para la paz.

## 4.1. Cultura y Paz

La especie humana tiene varios millones de años de historia pero sólo en los últimos cuatro mil años, con la formación de los estados-nación, se ha presentado el fenómeno de la violencia organizada (Adams, 2014). A pesar de la importancia de la guerra desde el surgimiento de las sociedades primitivas, el comportamiento violento no ha sido definitivo ni prevaleciente. El estudio de la antropología muestra también la existencia de sociedades humanas organizadas para la paz y la reconciliación.

Ejemplos claros se pueden encontrar en las comunidades históricas confesionales, o de fe. Además, en algunas culturas actuales y en los más recientes movimientos sociales para la paz, que después se discutirán en el apartado de pacifismo y no violencia. En los tres casos se trata de actividades para la construcción de la paz. Como se definirá luego, estas actividades están dirigidas al reemplazo de la violencia y la coerción física de las situaciones de conflicto con comportamientos no violentos que buscan reestablecer la justicia.

Entre las comunidades confesionales con fuerte tendencia a la construcción de una cultura de paz es posible citar al Hinduismo, Jainismo, Budismo, Taoísmo, Judaísmo, Cristianismo e Islam. Es necesario decir que también han tenido relación con la cultura de la guerra en cuanto han necesitado del apoyo estatal, mediante la justificación de lo que se conoce como guerra santa.

En casi todas estas tradiciones, sus escrituras sagradas tienen repetidos recordatorios acerca de la superioridad de las formas no violentas. En este sentido, el pacifismo no es una invención moderna. En la cultura judía las tradiciones de los esenios son un ejemplo claro. Para las y los seguidores del Islam, muchas partes del Corán son una guía para la resolución no violenta de conflictos. Además, existe todo un movimiento mahometano pacifista, el Sufí. En el cristianismo primigenio se dieron casos de desobediencia pacífica a la cultura de guerra de la

Roma imperial. En la Edad Media, los refugios monásticos promovieron la ‘tregua de Dios’ para proteger a los inocentes de los efectos de la guerra. Durante las cruzadas, hubo movimientos pacíficos: los Lombardos Pobres y los Humiliati se negaron a tomar las armas y hacer juramentos feudales. Posteriormente, los movimientos Anabaptistas tendieron a la no violencia; se trata de Menonitas, Cuáqueros y la Iglesia de los Hermanos. Su influencia política no es desdeñable, como en los esfuerzos para abolir la esclavitud en los EU.

Entre las culturas actuales es posible encontrar casos de tradiciones pacifistas y no violentas. Las culturas Inuit, Mbuti, Zuni, Arapesh, así como los pueblos rurales del norte de Irlanda y las comunidades religiosas Anabaptistas son claros ejemplos. Estas culturas muestran interés por comportamientos pacíficos en su vida familiar, productiva, comercial, lúdica, celebratoria y ritual. Lo hacen, particularmente, en sus tendencias al cuidado mutuo y cooperación (Boulding, 2000).

Una civilización pacífica se puede entonces caracterizar por su justicia, unidad dentro de la diversidad, prosperidad, benevolencia, avance tecnológico, salud ambiental, riqueza intelectual y probidad moral. Una cultura de paz se refiere así a un ambiente en que son norma los principios de equidad, justicia, seguridad, protección y libertad, en un contexto de prácticas éticas, democráticas y legales. Una cultura de reconciliación se caracteriza por los principios de veracidad, confianza, empatía, cooperación, honestidad, reconciliación y perdón, en los niveles individual, interpersonal e intergrupal (Danesh, 2008). Como puede constatarse, este conjunto de modos de vida, conocimientos, costumbres y formas de ver la vida es radicalmente diferente de su opuesto, la cultura de la guerra y la violencia (Adams, 2014). En general, es posible decir que bajo las gruesas capas de violencia de cada sociedad siempre han existido estos comportamientos de paz. Sólo que han adquirido invisibilidad; y es necesario hacerlos notorios. La cultura de la guerra contiene siempre las potentes semillas de la cultura de paz.

En los momentos actuales, una de las más significativas contribuciones a la construcción

de una cultura de paz la han dado los movimientos organizados femeninos. La razón estriba en el carácter discriminado de las condiciones generales de las mujeres, lo que les ha permitido desarrollar nuevos enfoques. Han mostrado una extraordinaria creatividad para generar no sólo nuevos espacios públicos sino además maneras de pensar y de actuar que resultan novedosas e innovadoras. El papel del pensamiento feminista en el campo de los estudios para la paz, por ejemplo, es de particular importancia; sobre todo en el análisis del poder. Y esto ha ocurrido no sólo en lo público sino además en lo privado, con el papel primordial de las mujeres para limitar los alcances de la violencia familiar masculina. Nuevamente, la invisibilidad social ha hecho presa de estos hechos; también es necesario hacerlos notorios (Boulding, 2000).

## 4 . 2 . Paz negativa y positiva

La paz ha sido definida como el cese de la guerra. Pero esta tregua oficial es comúnmente caracterizada por su violencia persistente; mientras esta última continúe, no hay paz verdadera. Las condiciones de paz deben proveer un contexto para la búsqueda de la justicia, de modo que la violencia pueda ser prevenida. Es necesaria una concepción más amplia del significado de la paz, que abarque las relaciones interpersonales, familiares, comunitarias y con el mundo natural (Noddings, 2012). Una paz que vaya más allá de la ausencia de violencia.

Entonces, se puede entender la paz desde dos facetas, una negativa y otra positiva. La negativa implica detener alguna forma de violencia mientras que la connotación positiva involucra además a la justicia, la sustentabilidad y la armonía con el medio ambiente, además de la participación significativa de la ciudadanía en su gobierno, tanto local como globalmente. No hay paz sin justicia y la ausencia de guerra no implica la presencia de paz. Por esto, la paz es positiva cuando involucra colaborativamente a la ciudadanía en la resolución y transformación de conflictos, en el acatamiento de las normas de justicia, en la satisfacción de las necesidades básicas y en el respeto por los derechos humanos, sin discriminación ni prejuicios (Harris y Morrison, 2013).

## 4.3. Pacifismo y no violencia

Como se ha explicado, hay una amplia tradición pacifista. Por ejemplo, aunque siempre ha existido el concepto de guerra santa también ha habido una riqueza de doctrinas sagradas de la paz. El estudio de los aspectos espirituales de la paz revela una naturaleza humana compasiva y proclive al cuidado de las demás personas. Esta observación, de que las grandes religiones han contribuido tanto a la guerra como a la paz, es indicativa de los aspectos paradójicos de la naturaleza humana. Una naturaleza que contiene ya a la paz como elemento esencial.

Las organizaciones para la paz surgieron durante el siglo XIX, pero es hasta el siglo XX cuando los movimientos pacíficos aparecieron en la escena política. La palabra pacifismo es producto de ese siglo. En el pacifismo es necesario revisar críticamente conceptos como patriotismo, masculinidad, feminidad, belleza, armamentismo, cacería deportiva, etc.

El pacifismo no es una práctica sencilla; tiene múltiples matices y obstáculos. Puede despertar indiferencia o incluso resultar atractivo cuando no hay amenazas de violencia, pero cuando ésta ocurre puede ser tachado como falta de patriotismo, lealtad o incluso como traición a la patria. Quizá es recomendable dejar de usar la palabra pacifismo sin adjetivos; estos movimientos se han tornado condicionados, pragmáticos, relativos o contingentes. El pacifismo absoluto quizá no es posible, pero sigue funcionando como un ideal muy útil (Noddings, 2012).

La no violencia es tanto una filosofía, o una manera de vivir, como un conjunto de habilidades específicas y enseñables. Como forma de vida, busca construir en las mentes de las personas el profundo deseo de un mundo sin violencia. La no violencia propone que sin justicia no hay paz posible. Busca la organización de las personas para lograr metas comunes a través de la mediación, la resolución y transformación de los conflictos y la educación sobre las

diversas formas de opresión. Como la violencia depende de una visión absolutista de la verdad, con enfrentamientos mediante el uso de la fuerza, la no violencia promueve el desarrollo de la empatía para reconocer y respetar perspectivas diferentes a la propia. Además, desarrolla la compasión hacia el sufrimiento ajeno.

La no violencia es una característica de las y los fuertes, valientes e indignados, y no una aquiescencia pasiva, débil y cobarde (Dear, 2012). Requiere respeto por los adversarios y perseverancia para enfrentarlos sin desearles daño ni intentar aniquilarlos; debe ser practicada con apego a la verdad, sin odio y debe dirigirse hacia las políticas y nunca a las personas. Cuando la desobediencia civil es no violenta busca honrar los derechos individuales pero también las obligaciones sociales. En la no violencia no se busca derrotar a los oponentes en un conflicto sino que se hace todo para que gane la concordia. La violencia es nutrida por la competencia desmedida y despiadada; la no violencia surge espontáneamente de la cooperación. Las estrategias no violentas evitan la humillación al reconocer que el problema es el verdadero enemigo y no las personas involucradas en él (Noddings, 2013).

La no violencia está dirigida a desmontar un sistema completo de relaciones basado en la violencia, opresión y dominación injusta. Así, es relevante no sólo para la prevención de conflictos bélicos sino también para el establecimiento de equidad, justicia social, protección ambiental y defensa de los derechos humanos. La no violencia busca la defensa de la humanidad y del planeta.

La no violencia, especialmente cuando se opone a una respuesta gubernamental brutal, tiene una gran influencia. Puede tener un efecto importante en prácticas políticas, sobre todo contra regímenes represivos, armados y violentos. Existe abundante evidencia de que la fuerza militar tiene claros límites políticos y sociales, incluso cuando dispone de una avanzada tecnología. Está por verse si es posible oprimir y dominar a largo plazo a una población que se



resiste pacíficamente; la opinión mayoritaria sostiene que no lo es (Barash y Webel, 2002).

## 4 . 4 . Mantener la Paz, hacer la Paz y construir la Paz

Como se vio ya, la paz es un concepto muy rico en significados. No sólo es la ausencia de guerra o violencia, sino la presencia activa de una cultura de paz: la paz negativa y la positiva. También existen diferencias entre los significados de mantener, hacer y construir la paz.

La paz positiva requiere de las tres estrategias: mantener la paz, hacer la paz y construir la paz. Mantener la paz tiene como meta responder de la mejor forma a la violencia directa para evitar su escalamiento. Se fundamenta en estrategias de seguridad pública y protección personal mediante el uso de la fuerza reclamada como legítima. Es muy problemática en el sentido de que no provee de una visión positiva que motive a las personas a modificar su conducta. Y es muy difícil de gestionar.

Hacer la paz busca que las partes de un conflicto traten de resolver sus diferencias sin violencia. Tiene estrategias como la reconciliación por medio de la comunicación efectiva, la persuasión, el diálogo, la empatía y la compasión. Requiere del conocimiento de técnicas y habilidades para la transformación de las disputas y de la práctica personal, tanto psicológica como espiritual, de la paz como forma de vida.

Construir la paz tiene como objetivo la consolidación de una cultura de paz positiva que no dependa de la violencia, que promueva activamente la noviolencia y la sustentabilidad (Harris y Morrison, 2013). El presente texto aspira a ser una herramienta útil en la construcción de la paz en nuestra comunidad.

## 4 . 5 . Respeto, tolerancia, diversidad y multiculturalismo

Una meta de la educación para la paz es la coexistencia sin violencia en las diversas sociedades modernas. Para poder hacerlo es necesario desarrollar ciertos valores y competencias específicos. Una de las habilidades más importantes es la de la tolerancia ya que el conflicto es consustancial dentro y entre las diferentes culturas. Convivir con paciencia en el desacuerdo es fundamental para vivir en armonía; sin embargo, la tolerancia no es suficiente. Es necesario practicar el respeto, que aporta aprecio y consideración por la diferencia (Page, 2008).

El problema más importante en la reducción del odio es la comprensión del rol que las diferencias desempeñan en la generación de este sentimiento. Es importante hacer compatible el orgullo por las diferencias distintivas con un énfasis en la humanidad común (Noddings, 2012). Para lograr la paz y la seguridad son necesarias personas que se sientan cómodas con las identidades diferentes y múltiples pero que tengan lo suficiente en común como para poder.

## 4 . 6 . Cultura de Paz: una perspectiva desde el género y la equidad

Desde la antropología y la biología se ha descubierto cada vez más evidencia de la relación entre género y violencia, tanto en humanos como en sus parientes más cercanos, los chimpancés. En ambos casos la violencia es mayoritariamente ejercida por los machos; en ambas especies las hembras son más proclives a las acciones altruistas. En ambos casos se discute la relación del aprendizaje con los instintos, en los comportamientos observados.

La dominación social por parte de los hombres, unida a la exaltación cultural de la agresividad masculina, tienen una larga trayectoria. La identificación de lo masculino como lo más elevado o importante está presente en la mayoría de las culturas. La historia de la

humanidad realmente ha sido la narración del Hombre. Así, resulta central para la supervivencia humana la reflexión sobre la forma en que la visión patriarcal, con sus códigos de honor y vergüenza, genera violencia (Noddings, 2012).

Existe evidencia antropológica de que las sociedades eran fundamentalmente matriarcales cuando los grupos humanos vivían de la caza y la recolección, lo que duró muchísimo tiempo. Esto hace un doble señalamiento. En primer lugar, a la falsedad de la posición dominante de los hombres como algo natural; en segundo, a una plasticidad social que permita recuperar esta herencia cultural, para la construcción de una sociedad basada en la equidad y no en la opresión, la afirmación de la vida y no en su destrucción, el poder sobre uno mismo en lugar de sobre las y los demás, y la preponderancia de la colaboración sobre la competencia y la jerarquía (Harris y Morrison, 2013).

Es necesario entender que el concepto de igualdad encuentra su primera definición dentro de un mundo masculino. Se trata de un concepto problemático; hay muchas relaciones que rara vez son igualitarias porque los equilibrios de poder cambian, con individuos fuertes en una situación y débiles en otra. Este ideal de igualdad puede contribuir a perpetuar las injusticias de los poderosos. La igualdad para las mujeres ha significado paridad con los hombres en salarios, participación militar, dureza política y pérdida de la capacidad para el cuidado solidario (Noddings, 2013). Es por esto que no se ha logrado la esperanza de que la igualdad de las mujeres con los hombres cambie el equilibrio político hacia una mayor sensibilidad social, solidaridad y prevención de la violencia. Por ejemplo, para obtener esta igualdad las mujeres tienen que educarse en instituciones dominadas por hombres y por valores de la agresividad masculina, lo que resulta paradójico.

Por ello, para transitar a una cultura de paz es necesario valorar positivamente las características consideradas como femeninas, desde otro concepto, el de la equidad, donde las diferencias permanecen pero dentro de un trato de justicia elemental. Si no, el proceso de

adquirir la igualdad puede llevar a destruir o rechazar estas características y estos valores al considerarlos como débiles o indeseables (Noddings, 2012). La equidad, entonces se puede entender como el mecanismo que hace justa la igualdad.

Finalmente, una cultura de paz implica un uso cuidadoso del lenguaje. Una de las aportaciones más importantes de los estudios feministas sobre la violencia estriba en la importancia otorgada a nuestros usos de las palabras. El lenguaje es tanto un formador de ideas como un programador de actividad mental. Con él se construye la realidad usando símbolos, palabras y conceptos que transmiten normas y expectativas acerca del mundo. Existe una conexión íntima entre lenguaje, valores y discriminación. Es posible observar que muchas formas de comunicación consideradas normales no sólo toleran sino que promueven la violencia contra las mujeres, las personas de mayor edad, otras culturas o etnias diferentes. Por ello, las y los educadores para la paz deben estar alertas y reflexivos para desentrañar las formas en que las palabras y los símbolos generan violencia.

La violencia es tan apabullante que parece tomar por asalto nuestras conciencias. Hace poco visibles las múltiples manifestaciones de paz actuales e históricas. A pesar de esta aparente invisibilidad, estas manifestaciones constituyen una semilla fuerte y vigorosa como para generar una riqueza de culturas de paz. La visibilidad necesaria se logra mediante el ejercicio público de los derechos humanos y de una ciudadanía democrática, los temas del apartado siguiente.

## 5 . Ciudadanía, derechos humanos y democracia: la Paz y la vida política

La paz no puede ser sólo un asunto personal; es eminentemente público. Y en la vida política, la paz requiere que todos y todas dispongamos de una capacidad de agencia, garantizada por reconocimientos explícitos, y respaldada por un sistema transparente de pesos y contrapesos.

Por ello resulta esencial incluir dentro de los contenidos de la educación para la paz los temas de la ciudadanía, los derechos humanos y la democracia como forma de vida, que son los temas que se expondrán en el siguiente apartado.

## 5 . 1 . Ciudadanía: global y local

Se entiende por ciudadanía la calidad de pertenencia activa a un Estado, con derechos y obligaciones. El sentido de ciudadanía tradicional está estrechamente relacionado con un sentimiento patriótico, nacionalista y etnocentrista caracterizado por la exaltación de la violencia bélica. Los medios de comunicación y la educación formal cultivan el patriotismo con contradicciones parecidas a las encontradas en el estudio histórico de las guerras y hechos violentos como sucesos de corte épico. Pero eso no es todo, algunas festividades nacionales glorifican las armas, los deportes competitivos son simulaciones bélicas y muchas canciones infantiles y poemas están dirigidos a ensalzar héroes de guerra.

Sin embargo, es posible encontrar una manera de aproximarse a un sentido más universal de ciudadanía, de darle forma a nuestro patriotismo para que sea incluyente de las necesidades y contribuciones globales. Es posible una forma del patriotismo que sea más pacífica y cosmopolita (Noddings, 2012).

La ciudadanía global pretende trascender lo artificial de las fronteras nacionales para considerar al planeta Tierra como la patria de toda la humanidad. La identidad más fuerte que debe unir a la humanidad no es la nacional, cultural, política, civil, social o económica, sino la ética (Davies, 2008).

Sin embargo, el sentimiento cosmopolita es problemático. En momentos de amenaza bélica o violenta se agudiza el cultivo del patriotismo nacionalista, que genera por autoprotección una visión excluyente, de 'nosotros' y 'ellos'. Una persona que busque un sentido más cosmopolita e

incluyente puede ser tratada como traidora a los ideales chovinistas. En este sentido el cosmopolitismo tiene una clara debilidad frente al patriotismo nacionalista. No es fácil ser un ciudadano del mundo. El quid del asunto no es la eliminación del nacionalismo y del patriotismo locales sino de asegurarse de que sean sentimientos pacíficos y lo más incluyentes posible. El ideal del cosmopolitismo puede ser entendido como la lealtad y adhesión a la gran comunidad global de seres humanos

## 5 . 2 . La democracia como modo de vida

Definir a la democracia no es tarea fácil, tal y como ya se ha señalado: la definición etimológica no es concluyente ante la ambigüedad de términos como ‘pueblo’ o ‘poder’. Resulta ineludible abordar el concepto desde lo descriptivo y lo prescriptivo, lo ideal y lo real, tratando de aclarar los alcances no sólo en lo político, sino además en lo social y lo económico, en contextos globales y locales (Sartori, 2003). En el presente trabajo se entiende la democracia como un término de aplicación amplia. Implica legitimidad, construcción de consensos y renuncia al uso de la fuerza en la utilización del poder. Como cuando se dice democracia como forma de vida. En las palabras de Morin:

*La democracia se funda sobre el control del aparato del poder por los controlados y así reduce la esclavitud (que determina un poder que no sufre la autorregulación de aquellos que somete); en este sentido la democracia es, más que un régimen político, la regeneración continua de un bucle complejo y retroactivo: los ciudadanos producen la democracia que produce ciudadanos (1999, p. 102).*

La ciudadanía democrática es considerada por las agencias internacionales de derechos humanos como la forma ideal para manejar la diversidad, fomentar la participación de las y los jóvenes, así como para promover la cohesión social en contra de la violencia, la xenofobia, el racismo, la intolerancia y el nacionalismo agresivo (Tibbitts, 2008).

La necesidad de un modo de vida más democrático queda en evidencia al entender las relaciones entre democracia y violencia. La violencia socava la vida democrática; y una democracia debilitada hace que la violencia sea más probable (Noddings, 2012 y 2013).

## 5 . 3 . Derechos humanos: las herramientas

Existe un vínculo indisoluble entre ciudadanía, derechos humanos y paz. Así, la meta general de la educación para la paz puede resumirse en la frase de ‘todos los derechos humanos para todos’ (Bajaj, 2008).

Los derechos son exigencias justificadas de disfrute de bienes garantizados por la sociedad. Son mecanismos morales y legales que determinan las fronteras de las relaciones humanas. Y todo derecho implica una responsabilidad humana correspondiente, como las de ayudar, evitar dañar o proteger (Snauwaert, 2008).

Los derechos humanos son los derechos que se tienen por el hecho de ser humano. Son el conjunto mínimo de bienes, servicios, oportunidades y protecciones más ampliamente reconocidos como prerequisites esenciales para una vida de dignidad. Tradicionalmente han sido concebidos como derechos morales del más alto nivel, así como derechos legales internacionales que vigilan las relaciones entre las sociedades, los Estados y sus ciudadanos.

Se apela a los derechos humanos cuando hay una ausencia de derechos legales positivos aplicables, lo que sugiere que se ha intentado todo lo posible y no se tiene ninguna otra alternativa. Los derechos humanos no son indispensables para la vida pero sí lo son para una vida digna, una vida respetable para un ser humano. Así, estos derechos son menos acerca de cómo es la gente y más acerca de cómo puede ser. Los derechos humanos exigen los cambios sociales necesarios para hacer realidad una visión moral deseable del ser humano.

La relación entre derechos humanos y dignidad humana es vista, cada vez más, como normativa. Nuestra comprensión detallada de la dignidad humana, sin embargo, está moldeada por nuestras ideas y prácticas de los derechos humanos; y la práctica de los derechos humanos puede justificarse desde un concepto elemental, como el de la dignidad humana (Donnelly, 2013).

La afirmación de que todas y todos tenemos el derecho a buscar la felicidad está basada en el supuesto de que las y los seres humanos poseen un valor intrínseco. La exigencia de respeto a este valor intrínseco es lo que define al concepto de dignidad humana, que establece una comunidad moral global y cosmopolita, no limitada por fronteras políticas (Snauwaert, 2008).

De forma general, la educación para los derechos humanos se encarga de abordar las injusticias ocasionadas por la represión política, el sufrimiento humano, la miseria, la lucha civil y los prejuicios, que son grandes obstáculos para la paz. De forma acotada, el estudio de los derechos humanos se encarga de analizar y comprender los tratados internacionales, las instituciones de la Organización de las Naciones Unidas, así como del funcionamiento de las cortes domésticas e internacionales. Las declaraciones internacionales sobre derechos humanos han sido adoptadas por una gran parte de la comunidad internacional. Estos documentos son un reservorio común de valores útiles sobre asuntos globales y responsabilidades implicadas en el respeto a los derechos de otras personas (Davies, 2008).

Las y los educadores para la paz tienen como guías a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y al resto de los tratados, que establecen valores útiles para lograr justicia económica, social y política. Es recomendable que estos instrumentos no sean sólo referentes teóricos sino verdaderas herramientas prácticas de trabajo y consulta. Uno de los problemas de la educación para los derechos humanos es el poco conocimiento que se tiene de estos importantes textos.



La relación entre derechos humanos y dignidad humana es vista, cada vez más, como normativa. Nuestra comprensión detallada de la dignidad humana, sin embargo, está moldeada por nuestras ideas y prácticas de los derechos humanos; y la práctica de los derechos humanos puede justificarse desde un concepto elemental, como el de la dignidad humana (Donnelly, 2013).

### 5 . 3 . 1 . Declaración universal de los Derechos Humanos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue aprobada por la Organización de las Naciones Unidas en 1948. Consiste de 30 artículos, de los cuales los primeros 21 son primordialmente de índole cívico-política; en ellos se prohíbe la tortura y el arresto arbitrario, y se garantiza la libertad de asociación, religión, expresión y migración. El resto se refiere a derechos de tipo socioeconómico y cultural, como al trabajo, un nivel digno de vida, educación y seguridad social, entre otros. La declaración es un conjunto de recomendaciones, ya que no existe posibilidad de vinculación legal para su cumplimiento. Sin embargo, es muy influyente y respetada, y se le considera parte del derecho internacional (Barash y Weibel, 2002).

La educación para la paz encuentra una importante justificación en la Declaración Universal. El artículo 26º declara que la educación debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, fomentar la paz así como promover la comprensión, la tolerancia y la amistad, que son preocupaciones esenciales de nuestra praxis educativa noviolenta (Page, 2008).

### 5 . 3 . 2 . Declaración y Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños

La esencia de esta declaración originada en 1959 consiste en el reconocimiento de que las y los niños tienen derecho a la protección y a la educación. De forma particular, el séptimo principio

declara expresamente que una niña o un niño pueden exigir una educación que desarrolle el sentido de responsabilidad social y moral. Como corolario, es posible argumentar que tiene derecho a una educación para la paz (Page, 2008).

### 5 . 3 . 3 . Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos

Firmado el 16 de diciembre de 1966, entró en vigor el 23 de marzo de 1976. Forma parte de lo que algunos han llamado Carta Internacional de Derechos Humanos. Su esencia radica en garantizar la igualdad ciudadana básica, en la libre determinación de los pueblos, la protección contra la discriminación así como en las libertades civiles y políticas.

### 5 . 3 . 4 . Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Tratado multilateral firmado el 19 de diciembre de 1966 pero que entra en vigor hasta el 3 de enero de 1976. Establece el compromiso de las partes signatarias a asegurar los derechos laborales, de salud, de educación y a un nivel de vida digno para sus ciudadanos.

Los impedimentos para la implementación de la mayoría de los derechos económicos y sociales son de tipo político. Por ejemplo, se han hecho estimaciones de que la producción mundial de comida es suficiente para alimentar a toda la población del planeta; el hambre y la desnutrición generalizadas existen debido no a la escasez física de nutrimentos sino a decisiones políticas relacionadas con su distribución (Donnelly, 2013).

## 5 . 3 . 5 . Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer

Es producto del trabajo de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, que fue creada en 1946 por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. Exhorta a los Estados a cambiar sus leyes nacionales y a crear los tribunales e instituciones públicas necesarias para garantizar la equidad de género, sobre todo en las esferas política, económica, social, cultural y civil.

## 5 . 3 . 6 . Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial

Este tratado internacional fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 21 de diciembre de 1965 y entró en vigor el 4 de enero de 1969. En forma sucinta, establece que no existen diferencias sustanciales entre los diferentes grupos raciales y que esta diferenciación es meramente convencional. Desde su óptica, las diferencias de raza, color de piel o linaje no pueden utilizarse para la exclusión de otros seres humanos.

La paz requiere de personas que sean agentes activos en el cuidado de la armonía y la justicia, o sea, de ciudadanos y ciudadanas. También, de herramientas que garanticen y hagan explícitos los reconocimientos inherentes a todas y todos los seres humanos, los derechos humanos. Finalmente, de un método y una forma de vida que impida la opresión, la democracia. Sin embargo, ser ciudadana o ciudadano democrático que exige sus derechos elementales no está exento de dificultades y altercados. Para encarar estos problemas de forma no violenta es necesario el cultivo de habilidades personales y colectivas muy importantes, tema del siguiente apartado: el manejo, resolución y transformación de los conflictos.

## 6 . La transformación de conflictos

Llevar una vida productiva, tanto en lo personal como en lo laboral y lo comunitario, no está libre de desacuerdos, desencuentros y disputas. Para encararlos de forma pacífica, son necesarios enfoques que consideren tanto la armonía, como los intereses y el manejo del poder de las partes que encuentran diferencias. Estos enfoques incluyen estrategias generales como el mantenimiento de líneas abiertas de comunicación y el ejercicio deliberado y cuidadoso de la tolerancia y el respeto (Harvard Law School, 2016).

El presente apartado incluirá una aproximación a la esencia del conflicto; una breve discusión sobre la posibilidad de su transformación más que de resolución; una descripción de los componentes y habilidades mínimos a considerar en el análisis de cualquier disputa; una explicación de las diferencias que existen entre tres términos muy relacionados con el manejo no violento de los conflictos: la negociación, la mediación y el arbitraje; y finalmente, una breve explicación de un concepto muy prometedor en el ámbito de la paz positiva el de la justicia restaurativa.

### 6 . 1 . La naturaleza del conflicto

El conflicto es consustancial a la naturaleza humana. Incluye problemas, discusiones, desacuerdos y disputas, que resultan imposibles de erradicar pues son inherentes a nuestra condición social. Por ello, no se busca eliminarlo sino entender y aprovechar su potencial para el crecimiento y la transformación de individuos y comunidades. Las habilidades para resolver los conflictos sin utilizar la fuerza son probablemente de las destrezas más importantes que una persona puede aprender (Johnson y Johnson, 2010).

Los niveles cada vez más elevados de crimen e inseguridad, violencia escolar, bullying y mobbing han impulsado una extensa variedad de programas específicos de educación para la

paz, generalmente agrupados bajo el nombre de educación para la resolución o, quizá más adecuadamente, la transformación del conflicto.

Las y los educadores para la paz enseñan los orígenes de los conflictos, la perspectiva de las personas involucradas en ellos, los efectos de los intentos de resolución por la vía de la fuerza y las alternativas a las respuestas violentas. Entre las habilidades más importantes que deben cultivarse están las de manejo de la ira, control de impulsos, reconocimiento de las emociones, desarrollo de la empatía, asertividad, toma de decisiones, negociación, mediación, arbitraje, escucha activa y atenta, además de las competencias comunicativas.

## 6.2. ¿Resolución o transformación?

Al enfrentarnos a una disputa, y querer resolverla sin violencia, lo primero que en que se piensa es en ceder algo para ganar algo, desde una postura de poder. Este enfoque tradicional, llamado resolución de conflictos mediante concesiones mutuas, ha sido criticado por su proclividad para inducir una lucha continua por posiciones de negociación cada vez más fuertes. Las y los participantes más débiles, que tienen poco para empezar y mucho que perder, incluso en las concesiones más pequeñas, están en profunda desventaja. Bajo esta óptica, las partes más débiles de un conflicto no son menos dominantes que las fuertes, son sólo personas que no han acumulado suficiente poder para tomar represalias y convertirse en dominadoras. Esto pudiera explicar por qué las y los oprimidos al obtener su liberación muy frecuentemente se convierten en opresores (Noddings, 2012; Freire, 2005). Da fundamento, también, a la necesidad de otra óptica.

Inicialmente, el conflicto se colocó en el centro de las teorías acerca de la paz y entonces el 'manejo del conflicto' se convirtió en su objetivo final. Sin embargo, se reconoce que aunque el conflicto sigue siendo un elemento fundamental, el foco de este tipo de intervenciones educativas debe ser la dinámica de la construcción de la paz. Por ello, la unidad, y no el

conflicto, debe ser central.

La unidad es un fenómeno deliberado, que encuentra su motor en la expresión del amor. Es el eje central de las relaciones humanas, mientras que el conflicto se definiría entonces como la ausencia de unidad (Danesh, 2008). Por esto es más adecuado hablar de transformación más que de resolución. En la transformación se logra mayor entendimiento y justicia, mas no necesariamente se elimina el conflicto, aunque se resuelva un problema concreto.

## 6 . 3 . Los componentes relacionales y sustantivos del conflicto

Todos los problemas humanos tienen cuando menos dos dimensiones relevantes en la transformación del conflicto: un componente de lo que es esencial y específico de la dificultad, lo sustantivo, y otro que tiene que ver con la conexión humana de las partes en conflicto, lo relacional. Otra forma de decirlo es que hay dos inquietudes: alcanzar la meta propia, o la preocupación por uno mismo, y mantener una relación apropiada, o la preocupación por las y los otros (Johnson y Johnson, 2010).

Desafortunadamente, las relaciones humanas involucradas en cualquier disputa se mezclan íntimamente con lo fundamental de la discordia. Esta fusión y confusión, de lo relacional y lo sustantivo, hacen muy difícil encontrar soluciones. Por ello, antes de intentar resolver lo primario de cualquier querrela, es necesario desenredar de él los asuntos humanos. Las partes de un desacuerdo deben dejar de verse como enemigas para entenderse como aliadas que atacan un problema pero que no se atacan entre sí (Bodine y Crawford, 1998).

## 6.4. Las habilidades para la transformación del conflicto

Para la transformación del conflicto es necesario poseer competencias personales en dos áreas esenciales: de diagnóstico, o comprensión del problema y la disputa, y de intervención, o toma efectiva de acción. Ambas requieren la utilización de respaldos teóricos, modelos, herramientas y estrategias pertinentes (Furlong, 2005).

Las estrategias para resolver o transformar los conflictos pueden ser clasificadas en tres tipos: de evasión, difusión o de confrontación. La evasión de los conflictos agrava los problemas al acumular resentimientos e intensificar las emociones producto de la discordia. La negativa a admitir que hay un problema, huir de él, complica enormemente el conflicto al dañar su componente relacional.

La estrategia de difusión tiene como objetivo enfriar la situación o mantener la problemática sin clarificar, de manera que se evite la confrontación. Como el conflicto normalmente atemoriza a las personas, es común que se busque una forma de desactivarlo o aplazarlo para que desaparezca por sí mismo. Tanto la evasión como la difusión son potencialmente destructivas si las personas tienen miedo de expresar sus desacuerdos o se sienten menospreciadas en sus opiniones y sentimientos.

Para transformar el conflicto es necesario encararlo, confrontarlo. Para lograrlo sin perder la armonía, en educación para la paz se pretende enseñar y aprender la forma de evitar los choques de poder, en lo relacional, para buscar en su lugar la negociación y el acuerdo, en lo sustantivo. El enfoque general de estos intentos cae dentro de las teorías y tradiciones de la noviolencia. La buena comunicación es esencial: los conflictos se pueden encarar para transformarlos pacíficamente mediante el diálogo, la clarificación de información, la creación de alternativas, la votación de opciones, la negociación de desacuerdos, la mediación, el

arbitraje y la búsqueda de consensos (Carter, 2010; Johnson y Johnson, 2010).

La resolución y transformación de conflictos implica habilidades para resolver problemas entre individuos, grupos, organizaciones y naciones. La siguiente metodología, recomendada por el Centro Martin Luther King para el Cambio Social Noviolento, comprende seis pasos en la resolución de problemas: 1) reunir información acerca del conflicto y sus participantes, 2) presentar todos los lados de la disputa, 3) comprometerse a resolver el conflicto sin el uso de la fuerza, 4) negociar un acuerdo satisfactorio para todas las partes, 5) llevar el acuerdo a la acción, y 6) intentar la reconciliación de las partes y evaluar las acciones efectuadas. Todo lo anterior requiere de habilidades específicas, que se pueden enseñar y aprender, en las áreas de orientación, percepción, manejo de las emociones, comunicación y creatividad (Bodine y Crawford, 1998; King Center, 2014).

### 6 . 4 . 1 . De orientación:

Ciertas actitudes, comprensiones y habilidades generales son esenciales para la transformación de conflictos; son estrategias muy amplias para la resolución de problemas humanos. Entre ellas están las siguientes: noviolencia, compasión, equidad, justicia, confianza, respeto, tolerancia, diversidad y aprecio por la controversia pacífica

### 6 . 4 . 2 . De percepción:

Las habilidades de percepción encuentran fundamento en la comprensión de que los conflictos no se dan únicamente en la realidad objetiva sino también en la forma en que las personas perciben esa realidad. Estas destrezas son: empatía, autoevaluación, suspensión de juicios y culpas, y reformulación de problemas.

La empatía implica mucho más que ponerse en los zapatos de otras personas; es necesario



sentir la situación como la otra parte la ve. La pericia para autoevaluarse consiste en el honesto reconocimiento de las suposiciones y sentimientos personales. La suspensión de emitir juicios y asignar culpas es necesaria para facilitar el intercambio de puntos de vista. Y la reformulación de problemas permite evitar las incomodidades en los cambios de opinión y postura, lo que garantiza el respeto mutuo y la preservación de la autoimagen.

### 6 . 4 . 3 . Manejo de las emociones:

Para la transformación de los conflictos es necesario desarrollar comportamientos dirigidos a la adecuada expresión de sentimientos como la ira, la frustración y el miedo. Para lograrlo es necesario conocer el lenguaje de las emociones, así como tener la valentía personal para hacer explícitos los sentimientos. Además, estas emociones deben expresarse en formas no agresivas. Lo más importante es el ejercicio del autocontrol para evitar las reacciones adversas a las expresiones de emociones de otros y otras.

El cultivo de estas habilidades tiende a aumentar la autoconfianza y el autodominio deseables para transformar los conflictos. Lo más importante es el reconocimiento de que las emociones, incluso las más fuertes, están presentes en los conflictos; de que no siempre se expresan y de que las respuestas emocionales de una parte del conflicto generalmente desencadenan respuestas emocionales en otra.

### 6 . 4 . 4 . De comunicación:

Son muchas las investigadoras e investigadores que enfatizan la importancia de la buena comunicación en la construcción de la paz. Por ejemplo, Noddings menciona que un primer paso obligado para erradicar la violencia es el aprendizaje de la escucha respetuosa y empática (2012).

Las destrezas comunicativas que facilitan la resolución de conflictos tienen relación con los actos de hablar y escuchar, el intercambio efectivo de percepciones de hechos y de los sentimientos que las acompañan. Resulta indispensable aprender a escuchar para entender, lo que se conoce como escucha activa. También, hablar en primera persona y de forma concisa para ser comprendido y no para debatir, lo que se conoce como habla clara. Finalmente, se debe usar un lenguaje apropiado para reformular proposiciones emocionalmente cargadas, en términos más neutrales y menos amenazadores.

### 6 . 4 . 5 . De pensamiento creativo:

Las habilidades para el pensamiento creativo capacitan a las personas para la innovación en la definición de problemas y en la toma de decisiones. Entre las más importantes se encuentran la apertura de perspectivas para poder contemplar los problemas desde varios ángulos, la colaboración, así como el cultivo de los pensamientos lateral y lógico para la generación y corrección de ideas.

### 6 . 5 . La toma consensuada de decisiones: negociación, mediación y arbitraje

Las formas alternativas para encarar los conflictos se caracterizan por la renuncia a usar la fuerza, en cualquiera de sus formas, en el arreglo de los desacuerdos y las disputas. Comprenden a la negociación, que es el proceso voluntario de regateo y convenio entre las partes con diferencias; a la conciliación, que incluye informalmente a una tercera parte neutral que ayuda a las contendientes encontrarse; a la mediación, que es la participación voluntaria en un proceso estructurado y formal, donde una tercer parte neutral ayuda a las disputantes a establecer un diálogo o a obtener información de ambas; a la verificación de hechos, que es el proceso llevado por una tercera parte neutral (a veces llamado ombudsman) que investiga para poder hacer recomendaciones llevaderas a un arreglo satisfactorio; y al arbitraje, que implica la

participación en un proceso formal — generalmente solicitado por las partes disputantes o las involucradas en el contexto— diseñado para presentar posturas, intereses y necesidades a una tercera parte neutral que aconsejará posibilidades de arreglo o emitirá un dictamen que debe ser cumplido bajo acuerdo previo (Girard y Koch, 1996).

Quizá el quid del asunto se encuentre, para las partes disputantes, en el ejercicio de la negociación; y para las y los involucrados en el contexto, en la participación de terceras partes neutrales. La negociación dentro de un conflicto se caracteriza por el acuerdo de dejar a un lado la contienda para ejercer el dominio personal en la búsqueda de la forma de resolver las diferencias. En las interacciones, la ganancia de un lado no debe implicar la pérdida del otro; el ideal sería encontrar la manera en que todas las partes sean beneficiadas. La negociación puede ser planteada desde dos ópticas diferentes: posicional o integrativa, también conocida como de principios.

La negociación posicional se caracteriza por la toma de posturas de poder, que cada lado asume y defiende. Excluye la flexibilidad y recompensa la intransigencia. Gana quien sostiene la postura más dura. Por otro lado, la negociación por principios o integrativa trata de separar lo relacional de los intereses genuinos de cada lado; la meta consiste en enfocarse en los últimos para no quedarse empantanados en la disputa personal.

Como ya se dijo, la participación de terceras partes en los conflictos es muy importante y puede tomar dos funciones: la mediación y el arbitraje. Las y los mediadores hacen sugerencias que puedan ser de conformidad para ambas partes. Hacen todo lo que pueden para resolver una disputa pero la adhesión a sus sugerencias es totalmente voluntaria. En el caso del arbitraje, ambas partes acuerdan previamente aceptar el dictamen de un juez. Así, la mediación resulta una opción frecuentemente más aceptable, menos amenazadora y radical que el arbitraje (Barash y Weibel, 2002)

## 6.6. La restauración y la reconciliación: transformar el conflicto en Paz

Un enfoque de gran interés, cada vez más difundido, es el de la justicia restaurativa. Esta orientación implica ir más allá de la expresión, desahogo y juicio de las quejas para moverse hacia un proceso de sanación y reconciliación. La reconciliación no necesariamente implica el perdón, ya que el ofensor puede hacer la restitución sin recibirlo y la víctima puede seguir adelante sin darlo ni estar consumida por los deseos de venganza. Es un proceso largo de curación de las relaciones comunitarias y no de retribución o de asignación de culpas (Centre for Justice and Reconciliation, 2016).

En la justicia restaurativa las y los ofensores, las víctimas y las y los miembros de la comunidad se reúnen para encontrar la forma de sanar las heridas causadas por la violencia. Es parecido al proceso de mediación pero difiere de él en que existe una manifiesta intención de reparar los daños. Es pertinente en la educación para la paz debido a la orientación actual de los sistemas judiciales occidentales, en que los crímenes no son vistos como si hubieran sido cometidos a individuos sino contra el Estado. En dichos sistemas hay pocas oportunidades para que un ofensor admita plenamente a la víctima su responsabilidad por los daños y se vea transformado por esta admisión. Esto evita tanto la posibilidad de sanación en las personas involucradas, como la restitución de los daños a la víctima y a la comunidad (Harris y Morrison, 2013).

El conflicto, ciertamente, es inevitable. Verlo así, sin embargo, es fatalista y lleva a la acción estéril y desesperanzada. Es necesario ampliar la visión para darse cuenta de que también es fuente de nuevas necesidades y posibilidades, por lo que promueve la innovación imaginativa. Desde esta otra óptica, representa siempre una gran oportunidad para aprender y transformarse. Un conflicto de gravedad trascendente es la disputa que parecemos tener con el medio ambiente. En la siguiente sección se abordarán los temas relacionados con el ecocidio, o

la violencia sobre el propio planeta, y la sustentabilidad, o posibilidad pacífica de proteger lo que pertenece a todos y todas, inclusive a quienes no están presentes todavía, las generaciones por venir. La paz no es posible sin el cuidado a nuestra casa más elemental, La Tierra.

## 7 . El desarrollo sustentable

Las actividades humanas han cambiado profundamente a nuestro planeta. Se ha dicho que la principal fuerza evolutiva de La Tierra es el género humano. Algunos cálculos sugieren que 40% del crecimiento vegetal de la ecósfera, o la producción primaria neta, es apropiado por las y los humanos para su uso exclusivo. Incluso se ha dicho que las necesidades humanas exceden varias veces la capacidad planetaria para renovar sus recursos. En consecuencia el mundo está perdiendo a ritmo exponencial su biodiversidad, los bosques están desapareciendo los ríos han dejado de correr por la presencia de represas, las pesquerías están llegando a límites de captura, etc. Esto ha sido interpretado como una disminución en la resiliencia —o capacidad para recuperarse— ecológica, lo que pudiera llevar a cambios de gran escala en la degradación ambiental: a una catástrofe en los ecosistemas (Armstrong y Botzler, 2004).

Aunque esta visión ha sido debatida, la necesidad de discutirla desde el campo de la responsabilidad humana, la ética, es indispensable para cualquier educador o educadora para la paz (Jamieson, 2008). En el presente apartado se expondrán algunos conceptos y preocupaciones como la relación entre la sustentabilidad y la paz; los principales problemas y retos derivados del crecimiento y desarrollo humanos; y los enfoques educativos dedicados a enseñar y aprender a vivir en paz con el medio ambiente.

### 7 . 1 . Sustentabilidad y Paz

El desarrollo ha sido definido como un proceso de cambio social en el que políticas y prácticas públicas se enfocan la satisfacción de las necesidades humanas materiales y no materiales. El

término ha sido muy criticado por su asociación con una mentalidad de posesión material, característica del occidente colonialista que ha impuesto sus valores y modos de vida en todo el mundo. Esto ha llevado a una crisis ambiental global por la sobreproducción de bienes y basura, la destrucción de ecosistemas, la disminución de la biodiversidad y el trastorno climático global. Esta crisis puede tener su génesis en las raíces históricas de nuestra civilización occidental, con su ideología antropocentrista, centrada exclusivamente en los intereses humanos de corto plazo (White, 1967).

El compromiso con la paz positiva requiere de comprender que es éticamente inaceptable, así como finalmente impráctico, obtener gratificación y crecimiento de corto plazo mientras se roba de posibilidades a las futuras generaciones.

Por otro lado, el desarrollo calificado como sustentable implica que estos cambios no deben realizarse a expensas de los recursos de las generaciones venideras. Cuando las y los educadores para la paz estudian el desarrollo, desean proporcionar a las y los aprendices entendimientos de la forma en que éste propicia violencia estructural en las instituciones sociales, por su tendencia hacia la dominación jerárquica y la opresión. A las estrategias descendientes impuestas por las élites corporativas, las y los educadores para la paz promueven el involucramiento de la ciudadanía en la planeación, implementación y control de los programas de desarrollo, desde una óptica de justicia social.

Una sociedad sustentable está en equilibrio con el medio ambiente, que satisface sus necesidades sin disminuir las posibilidades de las generaciones futuras. Se ha sugerido que algunas de las grandes civilizaciones antiguas entraron en decadencia por una desestabilización debida al abuso en sus recursos. Los ecosistemas, y presumiblemente planetas completos, pueden ser destruidos por falta de reflexión y visión de futuro.

Así, la sustentabilidad no sólo es un asunto de economía; debe incluir los aspectos de

justicia respeto a los derechos humanos y preocupación por el ambiente. Es un concepto necesariamente interdisciplinario e impulsado por valores, que requiere de pensamiento crítico y de habilidades para la resolución efectiva de problemas complejos. Lo anterior lleva, desde el punto de vista educativo, a la necesidad de planteamientos multimodales (que incluyan a la ciencia, las artes y las humanidades), métodos diversos de indagación pedagógica, así como la participación activa de las y los aprendices.

El igual que de otros conceptos abordados en este texto, de la sustentabilidad también puede decirse que necesita entenderse desde otra perspectiva que no sea la tradicional, marcada por el predominio de los hombres y el modo de vida occidental. Una de las más importantes aportaciones a una visión novedosa e innovadora de la sustentabilidad la constituye el ecofeminismo. Para Shiva y Mies, la contaminación y la degradación ambiental, así como las otras inequidades del mundo moderno, son producto de un sistema capitalista patriarcal, que se caracteriza por la separación y enajenación de cualquier 'otro/a', lo que necesariamente genera conflicto y dominación. Por ello, la perspectiva ecofeminista propone la necesidad de una nueva cosmología y una nueva antropología que reconozcan que la vida en la naturaleza, lo que incluye necesariamente a las y los humanos, se mantiene por la vía de la cooperación y el amor (1993). Una cosmología y una antropología así pudieran tener un impacto muy positivo en los esfuerzos de educación para la paz.

## 7 . 2 . Las preocupaciones de la sustentabilidad

Para poder asegurar que las generaciones venideras puedan gozar de los recursos del planeta, es necesario reflexionar y actuar sobre los problemas más graves de nuestra época: el calentamiento global, el crecimiento de la población, el desarrollo y crecimiento, la contaminación y la pérdida de biodiversidad. Si no realizamos cambios fundamentales, enfrentamos tres escenarios posibles: la catástrofe ambiental, como ya se ha dicho; el aumento progresivo de inequidades y degradación ambiental; o la necesidad de un cambio radical en la

forma de vida de todos y todas, sobre todo de las y los más privilegiados (Jamieson, 2008)

## 7.2.1. Cambio climático

El progreso económico y tecnológico ha perturbado el ciclo natural del carbono, creando lo que se conoce como el efecto de invernadero. De manera natural la energía del sol, en forma de luz visible, calienta nuestro planeta. Este calor se irradia al entorno, en forma de rayos infrarrojos, lo que aumenta la temperatura de la atmósfera. Si ésta tiene una alta concentración de los llamados gases de invernadero (entre los que se encuentran el bióxido de carbono, óxidos de nitrógeno, metano y clorofluorocarburos, entre otros) entonces el aire absorbe el calor y se calienta. La acumulación en exceso de bióxido de carbono, gas de invernadero producto de motores de combustión interna, ha convertido a nuestra atmósfera en un vertedero de calor, absorbiéndolo tanto que el clima de la Tierra ha comenzado a cambiar.

Este efecto parece ser irreversible a corto plazo. Sin embargo, puede mejorarse si se da preferencia a las fuentes de energía renovable, se impulsa la conservación del ambiente y se reforesta sustancialmente. Algunas soluciones prácticas son el establecimiento de impuestos sobre las emisiones de carbono y el desarrollo de fuentes de energía alternativa.

## 7.2.2. Sobre población

La especie humana tiene pocos millones de años de edad. La población humana alcanzó el tamaño de 1,000 millones alrededor del año 1600 de nuestra era, debido a la revolución agrícola. Trescientos años después, en 1900, llegó a los 2,000 millones por la revolución industrial y los avances de la ciencia. La cifra de 3,000 millones se alcanzó para el año 1950, y la de 4,000 millones para 1975. La población humana era de 5,000 millones para 1980, y de 6,000 millones para el comienzo del siglo XXI. La población no sólo ha estado creciendo sino que el ritmo de crecimiento también se ha incrementado. En general, la población total se



estará duplicando cada 40 años (Barash y Webel, 2002). El costo de la sobrepoblación recae sobre todo en las clases marginadas, que viven ya en áreas de muy alta densidad. Los países que apenas tienen recursos suficientes por las presiones del crecimiento poblacional se ven en la necesidad de la sobreexplotación de agua, suelo, vida silvestre, etc. Así, el incremento en la población en las naciones pobres no sólo evitará que se cierre la brecha que las separa de las más ricas sino que hará la separación más amplia.

### 7 . 2 . 3 . Perdida de la biodiversidad

La necesidad de tierra cultivable y el apetito de los gobiernos por el desarrollo han resultado en la destrucción de los bosques tropicales. Estas importantes zonas están situadas en países muy endeudados y en desarrollo que se muestran necesitados de recursos y crecimiento económico. Entonces talan los bosques para la agricultura y la ganadería. El problema es que estas zonas lluviosas situadas en los trópicos son los más grandes repositorios de diversidad biológica. Cubren menos del 7% de la superficie del planeta pero albergan más del 50% de todas las especies vivas. Esta pérdida de biodiversidad es alarmante. El valor intrínseco es incalculable y los costos para el ser humano son difíciles de cuantificar (Barash y Webel, 2002).

### 7 . 2 . 4 . Contaminación ambiental.

La vida moderna produce grandes cantidades de subproductos tóxicos como pesticidas, herbicidas, nitratos, fosfatos, metales pesados, plásticos derivados del petróleo, etc. Se ha reconocido que la contaminación es una forma de desperdicio, por lo que proteger al ambiente es adecuado en lo económico y no sólo en lo estético. Aunque las naciones más industrializadas generan la mayor parte de la contaminación, de forma paradójica tienden a tener aire y agua más limpios; la protección del ambiente se ha convertido injustamente en un lujo.

## 7.3. De la educación ambiental a la educación en sustentabilidad

Las habilidades relacionadas con la paz y el ambiente se pueden agrupar alrededor de nueve temas capitales de la educación en sustentabilidad: 1) custodia del mundo natural, 2) respeto a los límites, 3) reestructuración económica, 4) justicia social y distribución equitativa, 5) perspectiva intergeneracional, 6) ciudadanía global, 7) la naturaleza como modelo y maestra, 8) importancia de lo local, y 9) competencias comunicativas (Harris y Morrison, 2013).

Para muchas personas, actualmente el problema humano más grave con el ambiente es fundamentalmente económico. Aunque ya existen tecnologías alternativas a aquellas que resultan destructivas, no son usadas ni parecen atractivas por sus costos de implementación y mantenimiento, lo que las hace poco competitivas. La solución de fondo podría residir en darnos cuenta de que nuestro futuro está indisolublemente ligado al de la naturaleza, y por ello, en la necesidad de reestructurar los sistemas económicos que incentivan la explotación y la destrucción para sustituirlos con los que promuevan los comportamientos sustentables, amigables con el medio ambiente (Jamieson, 2008).

Las y los educadores para la paz habían ignorado estos aspectos ambientales relacionados con hacer la paz, y las y los educadores ambientales no habían considerado la relación de la justicia con el cuidado al ambiente. En ambos campos ha surgido la necesidad de promover competencias enfocadas tanto en la seguridad ecológica como en la personal, para que las y los seres humanos protejan y sean protegidos por los procesos naturales.

Por las coincidencias antes explicadas, el campo tradicional de la educación ambiental evolucionó, a partir de un enfoque progresivamente más holístico e incluyente, para tomar el nombre de educación para el desarrollo sustentable o educación para la sustentabilidad. La educación para el desarrollo sustentable implica el cultivo de conocimientos sobre economía,

ciencias sociales y ecología, sumados a una fuerte convicción para proteger y conservar los recursos naturales. En este nuevo campo se enseña que la economía es un subconjunto del medio ambiente y no al revés, como se había entendido en enfoques tradicionales.

En el siguiente apartado se presentará la opción que podría lograr este cambio de paradigmas, no sólo para lo ambiental sino para una visión amplia y positiva de la paz: el cambio mediante la educación.

## 8 . Por la vía de la educación

Para la construcción de la paz se requiere mucho más que buenos deseos. Para enfrentar el grave problema de la violencia y para construir una paz sustentable es necesario contar con un proyecto de largo plazo fincado en valores altruistas, que aporte conocimientos innovadores y que promueva actitudes no violentas. En pocas palabras, se requiere de un nuevo proyecto educativo, en el sentido más amplio posible. Y este proyecto no sólo debe facilitar el aprender acerca de la violencia y la paz, además debe vivir y modelar sus propios contenidos bajo cualquier propósito o emprendimiento educativo. Una educación para la paz que ocurra siempre necesariamente en paz.

En el presente apartado, el último en estos Fundamentos para un Modelo Educativo para la paz, se discutirá primero la relación entre educación y paz; luego, las orientaciones educativas generales aplicables a la educación en paz y para la paz; finalmente, se describirán las características de una práctica reflexiva: la praxis de la educación para la paz.

### 8 . 1 . En Paz y para la Paz

Existen razones para cuestionar el valor del mundo moderno; este cuestionamiento es la base de lo que se conoce como pensamiento posmoderno. Esta tendencia reconoce que gravísimos

problemas —como la destrucción ambiental, la opresión social y la crueldad humana— no han podido ser abatidos a pesar de todos los avances científicos y tecnológicos.

La educación tradicional no ha respondido adecuadamente a estos señalamientos. Sigue basada en el cultivo académico de las matemáticas, la ciencia, la competencia y la ganancia personal; es intrínsecamente autoritaria y promueve la ambición desmedida, la envidia y la enemistad. Para poder resolver los enormes retos de la posmodernidad, resulta necesaria un tipo de educación diferente, basada en el cuidado y la colaboración.

La educación tradicional frecuentemente echa mano de la cultura de la violencia. La teoría de la reproducción establece que las sociedades están estratificadas en lo económico, lo social y lo político, y que las escuelas recrean esa división opresiva. La juventud se ve atrapada en la parte más vulnerable de esta jerarquía violenta, competitiva y excluyente a la que debe obediencia bajo pena de castigo. Además, los estados utilizan a las escuelas para perpetuar ideologías nacionalistas que profesan valores agresivos. Por lo que se ha explicado, la violencia también se origina en la escuela. Las fuertes emociones de esta violencia estructural frecuentemente interfieren con los esfuerzos educativos y se vinculan con la violencia estructural de la comunidad y la sociedad (Vélez, 2006).

La educación para la paz cuestiona estas estructuras que dominan la vida escolar cotidiana e intenta crear una disposición y una visión dinámica de la paz que dé esperanza a las nuevas generaciones y se pueda oponer a los valores omnipresentes de la violencia. De forma particular, bajo la enseñanza y modelado de estrategias no violentas para la resolución y transformación de los conflictos, sobre todo los públicos y políticos.

La educación para la paz fortalece los propósitos generales de la educación, que buscan descubrir y aprovechar las energías que hacen posible el pleno disfrute humano de una existencia significativa y productiva. Desde el punto de vista estrictamente pedagógico, la

educación para la paz tiene el potencial para mejorar el desempeño y logros académicos en las escuelas. Además, involucra a estudiantes y educadores y los compromete con la creación de un orden mundial más justo y pacífico. Las actividades educativas pierden todo significado cuando no se enfrentan los problemas relacionados con la paz. La paz es un asunto central en el esfuerzo educativo.

## 8 . 2 . Orientaciones educativas generales

La educación para la paz está estrechamente relacionada con lo que Pozo llama aprendizaje social, que tiene rasgos específicos como la adquisición de pautas de conducta y de conocimientos relacionados con las relaciones sociales. Implica cambios de actitudes, valores y normas (2008).

Entre las orientaciones generales de este campo es necesario incluir modelos, dimensiones, modalidades, ambientes y contextos, enfoques sicopedagógicos, roles y perfiles, integración curricular de contenidos, formas de evaluación, rol del pensamiento crítico y de la investigación en la educación para la paz, y los retos y tendencias de esta nueva praxis: la educación para la paz.

### 8 . 2 . 1 . Los modelos: de conciencia y promoción de valores; de rendición de cuentas y responsabilidad social; y transformativos

Waldron y Ruane proponen tres tipos de modelos que pueden servir a la educación para la paz. En primer lugar, los modelos de conciencia y promoción de valores, que dan prioridad a los conocimientos en medios masivos de comunicación y en instituciones educativas formales. Son ejemplos los anuncios de interés público en radio o televisión y las actividades escolares

normales en cualquier aula, cuando se desea promover una conciencia general contra la violencia. En segundo lugar, los modelos de rendición de cuentas y responsabilidad social, que desean insertar normas y prácticas pacíficas en grupos profesionales gubernamentales y no gubernamentales que trabajan por el cambio social y la reforma estructural. Son ejemplos los cursos de capacitación en derechos humanos que reciben funcionarios de la seguridad pública, como policías e inspectores.

Finalmente, los modelos transformativos, que buscan capacitar a individuos y comunidades para la acción. Son ejemplos las intervenciones realizadas por OSC para empoderar víctimas de la violencia (2010).

## 8 . 2 . 2 . Dimensiones

Son tres las principales dimensiones en la discusión pedagógica sobre la educación para la paz: los contenidos, la forma de entrega y la estructura organizacional. Los contenidos incluyen los temas más importantes de la humanidad, como la equidad, la justicia, los derechos humanos, la discriminación, la guerra, la paz, el desarrollo, la sustentabilidad, lo local, lo global, el cambio personal y social, la cultura, el medio ambiente, las instituciones y las organizaciones, etc.

Por forma de entrega se entiende la manera en que se establece la comunicación educativa: ¿quién enseña?, ¿cómo se aprende?, ¿en qué tipo de ambientes?, ¿de forma explícita o implícita? Debe ser congruente con los contenidos, esto es, pacífica y creativa. Las estrategias generales de entrega incluyen la interacción dialógica, democrática y horizontal entre aprendices y facilitadores; un enfoque basado en problemas y estudio de casos; y la participación activa de todos y todas.

La estructura organizacional comprende la forma en que está dividido el trabajo

educativo, la manera en que se ejerce la autoridad, la forma de asociarse, etc. La organización adecuada para los proyectos de educación para la paz se basa en la flexibilidad y la horizontalidad.

Aunque se han presentado los tres componentes por separado, en realidad forman parte de un continuo indivisible y dinámico. El análisis de las interacciones es indispensable: ¿cómo afecta la selección de contenidos a la forma de entregarlos?, ¿cuál es el impacto de las formas de comunicación pedagógica en la estructura de la organización educativa?, ¿qué interacciones pueden encontrarse entre la estructura organizacional y los nuevos contenidos que se desean impartir? (Haavelsrud, 2008).

Es de recalcar que los proyectos de educación para la paz pueden entrar en contradicción y conflicto con los contenidos, la forma de entrega y la estructura de los sistemas e instituciones en los que se pretende introducirlos. Es probable que los contenidos estén fragmentados, aislados y especializados; que la forma sea jerárquica y autoritaria; y que la estructura sea rígida, con poca participación en la toma de decisiones. Por ello, es necesario hacer una profunda reflexión sobre las estrategias de diseño, implantación, operación y evaluación de cada proyecto.

## 8 . 2 . 3 . Modalidades

La educación para la paz tiene dos modalidades esenciales: formales e informales (o más correctamente: no formales). Ambas son esenciales y muy importantes. La diferencia estriba en si el aprendizaje ocurre dentro de una institución con planes de estudio explícitos o en como parte de situaciones cotidianas en ambientes naturales, ya sean familiares o comunitarios. La educación que ocurre en las escuelas es formal; la que se lleva a cabo por OSC (Organizaciones de la Sociedad Civil), grupos de estudio o discusión, reuniones de vecinos, organizaciones confesionales (como iglesias) o en medios masivos de comunicación, entre muchas

posibilidades, casi siempre es no formal.

## 8 . 2 . 4 . Ambientes y contextos: las intervenciones

Los ambientes de los esfuerzos educativos pueden ser muy variados: la comunidad, agrupaciones religiosas o confesionales, instituciones educativas, etc.

La educación para la paz en ambientes comunitarios generalmente implica a algún grupo organizado, como una OSC o un grupo de interés. Se lleva a cabo mediante conferencias, pláticas informales, foros de discusión, eventos culturales o artísticos, etc. Recientemente, la utilización de tecnologías de información y comunicación, como el internet o el correo electrónico, ha abierto grandes oportunidades y retos para este tipo de esfuerzos. La intervención comunitaria requiere mucho más que de conocimientos acerca de la pedagogía o

de la paz; las habilidades organizacionales, como las de planeación, seguimiento y evaluación, resultan de primordial importancia para lograr los impactos esperados. Para echar a andar este tipo de educación es necesario seguir un proceso de varias fases: formación de un grupo, evaluación de necesidades, establecimiento de metas, planeación, publicidad y promoción, puesta en marcha de eventos y evaluación de las actividades comunitarias para la paz.

La paz es un valor inherente para muchas denominaciones religiosas y espirituales. En las organizaciones confesionales, la educación para la paz puede encontrar muchos e importantes recursos. En primer lugar, como hogar para eventos dentro de iglesias, mezquitas, templos o sinagogas. Otra posibilidad se encuentra en sus propios programas de educación religiosa. Finalmente, como parte de la preparación de sus liderazgos y personal, en grupos de estudio y talleres para facilitadores.

En los medios formales, como escuelas e institutos, también existen varios niveles para la implementación de programas de educación para la paz. Es posible desarrollar asignaturas



especiales para la educación para la paz o integrar contenidos y procesos en la implementación de las clases tradicionales sin modificar los planes de estudio.

La educación profesional de docentes requiere también de formación en los procesos y conceptos para la paz. Los programas de licenciaturas en educación, así como las escuelas normales, pueden desarrollar asignaturas especiales en educación para la paz para el profesorado en formación o pueden integrar sus enfoques dentro de las asignaturas ya establecidas en los planes de estudio.

La clave para el éxito en cualquiera de estos ambientes es triple y estriba en la adopción, primero, de una pedagogía crítica, Freiriana, que enfatice la acción basada en la reflexión. Una pedagogía que entienda el enseñar como algo inacabado, condicionado, respetuoso de la autonomía, de buen juicio, humilde, tolerante, comprometido con las y los oprimidos, realista, alegre, esperanzador y curioso (Freire, 2006). En segundo lugar, en no soslayar los componentes no verbales y no lineales del aprendizaje; la educación para la paz es integral y no meramente racional. Y en tercer lugar, en la formación de redes de trabajo y apoyo que cobijen a las y los docentes interesados en erradicar la violencia y promover la paz positiva. Estos entramados sociales críticos proveen apoyo emocional, incrementan la motivación y facilitan la comunicación profesional.

## 8 . 2 . 5 . Los enfoques psicopedagógicos generales:

En el siguiente apartado se expondrán las características de algunas teorías acerca del aprendizaje y la enseñanza; se trata de conceptualizaciones generales, aplicables a cualquier esfuerzo educativo y que no son exclusivas de la educación para la paz, pero que le resultan particularmente pertinentes.

### 8 . 2 . 5 . 1 . *Cognitivismo*

Este enfoque está interesado en las representaciones mentales y en el manejo de la información, espacio al que considera más allá de lo biológico pero cerca de lo sociocultural. La pertinencia del cognitivismo en la educación para la paz estriba en el papel que estas representaciones tienen en la producción y desarrollo de acciones y conductas (Hernández, 1998). El conocimiento acerca de la paz forma también un sistema de información y representación.

### 8 . 2 . 5 . 2 . *Constructivismo*

Mientras que para algunas corrientes de la filosofía de la educación el mundo es el reflejo de la mente y para otras la mente es el reflejo del mundo, para el constructivismo la mente y el mundo se construyen mutuamente. Así, el conocimiento es siempre una interacción entre lo que ya sabemos y la nueva información, y el aprendizaje es la construcción de modelos de interpretación (Pozo, 2008). En el constructivismo el alumno es agente de su propio aprendizaje, mientras el docente facilita los procesos de construcción de conocimiento del aprendiz mediante el saber colectivo culturalmente organizado (Díaz Barriga, 2002). Por ello esta postura, que no es estrictamente una teoría del aprendizaje, es particularmente relevante en la educación para la paz. En ella se dan por hecho la diversidad, en la acción misma de conocer, y la negociación, en la de aprender.

### 8 . 2 . 5 . 3 . *Humanismo: enseñanza no directiva*

Las concepciones de la educación que buscan promover la salud emocional y mental, la autoconfianza, la empatía, la autodeterminación, la creatividad y la expresión son conocidas como modelos personales. Entre ellos es particularmente relevante la enseñanza no directiva,

enfoque basado en el trabajo del psicólogo Carl Rogers, que da prioridad a las relaciones humanas en contraste con los contenidos de las asignaturas. Desde este enfoque el rol del docente es el de facilitador y asesor, lo que permite que sean las y los aprendices quienes exploren las ideas en un ambiente de libertad y comunicación (Joyce, Weil y Calhoun, 2002).

### *8 . 2 . 5 . 4 . Aprendizaje colaborativo*

Los ambientes de cooperación en el aprendizaje mejoran el desempeño de las y los aprendices. Además proporcionan niveles importantes de apoyo entre pares, difíciles de lograr en ambientes competitivos o individualistas. En los ambientes colaborativos el estudiantado obtiene beneficios emocionales debido a las relaciones positivas que se establecen durante el aprendizaje, como el afecto y la motivación mutuos. Este tipo de interacción es inherentemente moral ya que requiere y refuerza habilidades sociales muy importantes: la comunicación efectiva y la resolución pacífica de conflictos.

### *8 . 2 . 5 . 5 . Aprendizaje transformacional y dialógico*

La pedagogía para la paz debe ser transformativa y holística, con ingredientes de aprendizaje colaborativo dentro de una comunidad democrática, para el desarrollo de una sensibilidad moral y el ejercicio del pensamiento crítico. La educación para la paz busca el cambio personal y social.

La habilidad para establecer relaciones es esencial en la construcción de un sentido de comunidad. Su manifestación más clara es el diálogo. Este concepto implica flujos libres de significado entre individuos con el fin de llegar a una comprensión compartida. Se opone al concepto de discusión en el que las opiniones compiten entre sí y son defendidas con el fin de que una resulte seleccionada como la mejor opción. Existe utilidad tanto en el diálogo como en la discusión si se utilizan adecuadamente. El grave problema es que la discusión suele

tornarse violenta, como si la identidad o seguridad personales de las y los participantes estuvieran comprometidas. En este caso, la discusión no es favorable para el aprendizaje (Senge, 1990).

## 8 . 2 . 5 . 6 . *Aprendizaje situado, experiencial y mediante el servicio*

Las y los educadores para la paz deben esforzarse por comprender las realidades locales y resistir la tentación de generalizar y no considerar condiciones materiales y sociales particulares; es necesario abandonar la aproximación inespecífica, de enfoque unitario, para moverse hacia las perspectivas contextualizadas y situadas (Bajaj, 2008b).

El aprendizaje experiencial es fundamentalmente activo. Utiliza ambientes físicos y sociales para obtener vivencias importantes que vinculen indisolublemente a la escuela y la vida, generando cambios en el individuo y su entorno (Díaz Barriga, 2006).

Está ligado a la intención del mejoramiento social; en pocas palabras, al servicio. En él, las y los aprendices exploran y evalúan sus funciones como miembros de la comunidad, ciudadanas, colegas y amigas. La estructura misma de un proceso de aprendizaje experiencial bien diseñado fomenta vinculación con la comunidad, autorreflexión y el desarrollo de habilidades sociales saludables por parte del aprendiz.

## 8 . 2 . 6 . Roles y perfiles

El papel del profesorado en la educación para la paz es central, como mentores y modelos. Las y los facilitadores del aprendizaje pueden auxiliar a las personas a liberarse de modos de pensar pertinaces que fijan la inevitabilidad de la agresión en los conflictos humanos. Como mentores, pueden cuestionar a las y los aprendices acerca del mundo que desean y ayudarles

a lograr una visión que los motive para emprender cambios fundamentales en la forma en que los seres humanos se conducen.

Además, el trabajo colaborativo del profesorado para analizar los problemas y barreras enfrentados al implementar los conceptos y procesos de la educación para la paz es en sí mismo una experiencia importante para hacer y construir la paz al verse obligados a lograr acuerdos y unificar objetivos, fungiendo como modelos de lo deseado en las y los aprendices.

## 8 . 2 . 7 . Integración de contenidos

Le educación para la paz puede ser incluida en las actividades de la educación formal si se tiene el cuidado de considerar los niveles de desarrollo del estudiantado. En los niveles preescolares el énfasis debe estar en el establecimiento de un ambiente de cuidado y afecto, en el que se motive a niñas y niños a que solucionen los conflictos entre pares. En el nivel primario, el respeto por la diferencia y la resolución de conflictos son temas fundamentales. En la secundaria, el estudio de diferentes culturas y países debe conducir a una comprensión de la complejidad de la comunidad global. En el nivel terciario, de educación preparatoria, ya es posible estudiar la naturaleza de la agresión y la violencia humanas, las causas de la guerra, los retos de la sustentabilidad y la realidad de la globalización. En la universidad, el estudio de la paz puede seguir una estructura multidisciplinaria, con aportaciones de la psicología, ciencia política, sociología, etc.

Para tener éxito en la integración de la educación para la paz en los planes de estudio formales es necesario hacer un análisis de cada curso para encontrar dónde y cómo se pueden agregar los nuevos contenidos. Es esencial preguntarse acerca de los contextos del estudiantado, sus intereses y conocimientos previos. Los objetivos deben ser considerados con sumo cuidado para desarrollar estrategias y técnicas efectivas y ajustadas a las competencias, necesidades y diferentes estilos de aprendizaje.

La técnica conocida como aprendizaje basado en problemas (ABP) es especialmente relevante y útil para la integración de contenidos de educación para la paz. Las actividades pueden incluir ejercicios en grupos pequeños, redacción de ensayos, lecturas comentadas o guiadas, proyectos, análisis de películas u obras literarias, etc., según las edades de las y los participantes. La utilización de tecnologías de información y comunicación, como búsquedas-web, blogs, wikis, repositorios de video o música, redes sociales, etc., es muy recomendable.

Integrar los enfoques y conceptos de la educación para la paz a las asignaturas formales ya existentes no sólo logra el cometido de trabajar por la paz sino que además hace más relevantes los programas y planes de estudio tradicionales para los intereses reales de las y los estudiantes. Esta pertinencia se traduce a menudo en un sentimiento de mayor esperanza por un futuro más armónico y libre de violencia, lo que incrementa la capacidad de agencia de todas y todos los involucrados.

El lado débil de la integración de contenidos a asignaturas tradicionales está en que se corre el riesgo de simplificar en exceso tópicos extremadamente complejos. Por ello, quizá el mejor de los mundos sería tanto la posibilidad de integrar contenidos en todas las asignaturas como diseñar cursos específicos, e incluso programas completos, como los enfocados a desarrollar habilidades de transformación de conflictos.

En los currículos tradicionales de la formación de docentes es posible incluir aspectos de educación para la paz en asignaturas educativas relacionadas con filosofía, psicología, sociología, historia, relaciones internacionales o ciencias políticas. Además, es posible ofrecer programas de especialización y de formación continua en educación para la paz para profesores y profesoras en función. Como último recurso, las y los docentes en formación o activos pueden recurrir al estudio autodidacta, en grupos o de manera personal. Una preparación así debe brindarles conocimientos acerca de los dilemas relacionados con la paz y el conflicto, además de habilidades para enfrentar la violencia en sus aulas y convertirla en

una palanca para la transformación de las y los estudiantes.

En general, la formación inicial del profesorado no contempla los contenidos de la educación para la paz. Los planes de estudio de las escuelas de pedagogía y educación están tan saturados con los temas profesionales que no hay lugar ni tiempo para la resolución de conflictos, los derechos humanos, la no violencia o la ciudadanía global. Las y los futuros profesores no se ven expuestos a estos conceptos. Sin embargo, Candice Carter ha propuesto competencias y estándares voluntarios para quienes desean promover estos conocimientos, habilidades y valores. La adopción de estas guías por un número creciente de profesionales de la pedagogía puede transformar la educación (Carter, 2008).

## 8 . 2 . 8 . Evaluación en la Educación para la Paz

La evaluación de los programas educativos tiene dos grandes metas: valorar el impacto en términos de resultados esperados y proveer retroalimentación sobre los procesos de aprendizaje. Estas formas de evaluar se conocen como sumativa y formativa. Además, deben incluir aspectos cuantitativos y cualitativos, con muestreos representativos y grupos de control así como estudios a fondo por medio de entrevistas y observaciones.

De esta forma, la evaluación en educación para la paz debe utilizarse para dar seguimiento cercano a la operación de un programa, para obtener información acerca de la instrucción, de cómo se ha implementado, qué impacto ha tenido en las y los aprendices, el efecto en la comunidad, etc. Lo importante es contar con mecanismos informativos que permitan la mejora de los programas y los aprendizajes.

Otro enfoque muy importante en la evaluación de los programas de educación para la paz es el análisis de la violencia de la estructura y dinámica del propio curso. La educación para la paz debe ser en paz. Las siguientes cuestiones se deben mantener siempre en mente al evaluar

un curso o un taller: ¿existe la posibilidad de retroalimentación?, ¿une a las personas en un esfuerzo conjunto o las divide?, ¿invita a la participación?, ¿puede generar motivación para el cambio autónomo? Y sobre todo, ¿se ha establecido un diálogo que involucre y comprometa a las aprendices, más que la simple transmisión de un mensaje? (Galtung, 2008).

## 8 . 2 . 9 . El pensamiento crítico como eje transversal

Es posible argumentar que los problemas de la violencia y de las amenazas a la supervivencia humana han llegado a un nivel de gran preocupación por la falta de reflexión profunda. El tipo de pensamiento crítico requerido en la educación para la paz debe promover la apertura a las ideas de otras personas así como la empatía con sus sistemas de creencias, en un movimiento armónico de ida y vuelta entre puntos de vista diferentes.

El pensamiento de las y los aprendices debe dirigirse hacia la búsqueda de evidencia y el cultivo de la argumentación, más que a la posesión de conclusiones firmes. Esto es difícil en cualquier contexto social pero es especialmente cierto en las instituciones escolares (Noddings, 2012).

## 8 . 2 . 10 . La investigación como práctica

Educar para la paz implica una relación estrecha tanto con la investigación en estudios de paz como con el activismo pacifista. La interrelación e integralidad de estos tres componentes permite ingresar a lo educativo mediante la participación directa en una causa social por medios no violentos o por la creación de conocimiento nuevo acerca de la paz positiva y sus posibilidades. Las actividades pacifistas fomentan la reflexión y los aprendizajes teóricos, mientras que la investigación crea nuevas visiones de intervención.

Un proyecto educativo de investigación para la paz puede estar compuesto por cinco fases:



1) análisis, 2) formulación de objetivos y metas, 3) crítica, 4) diseño de propuestas y 5) acción. Durante la primera fase, del análisis, se presentan y explican teóricamente los datos relevantes al problema o caso. Durante la formulación de objetivos se imagina creativamente cómo lograr el mundo de paz que deseamos, enfocándose en logros concretos y específicos. Una vez que se tiene conocimiento y se han clarificado los deseos y blancos de la acción, es posible hacer un diagnóstico, desde los aspectos estáticos del análisis, y un pronóstico, desde los más dinámicos. Así, en la crítica se definen rigurosamente ambos mundos, el real y el deseado. El diseño de propuestas, cuarta fase, se encarga de conectar el mundo real con el deseado mediante la resolución de problemas relacionados con las siguientes preguntas: qué hacer, quién, cuándo, dónde, cómo y por qué vale la pena hacerlo. Esta fase es ideal para incorporar la participación democrática de todas y todos los involucrados. Todo esto lleva a la quinta y última fase: la acción. Para llevarla a cabo no es necesario asistir a una manifestación pública o acto político, pero si es deseable la participación en situaciones y organizaciones reales y concretas (Galtung, 2008).

## 8 . 2 . 11 . Tendencias, retos y pendientes

El reto fundamental de la educación para la paz radica en facilitar las transformaciones personales y sociales necesarias para establecer una paz sustentable. Como el futuro es esencialmente incierto, es posible afirmar que la mejor forma de predecirlo es crearlo desde la imaginación. Como la mayoría de los textos clásicos en educación para la paz han pasado por alto la importancia de involucrar al estudiantado en la creación mental de futuros deseables y esperanzadores, existe ahora un impulso para incorporar los estudios de futuro (future studies) en los aprendizajes sobre la noviolencia.

Los estudios de futuro surgen de la administración estratégica, la predicción tecnológica, el análisis económico y el nacimiento de los grupos de reflexión (think tanks). Tienen dos facetas en su modo de conocer, que resultan complementarias: el modo técnico, que se encarga de

predecir el futuro, y el modo humanista, que se enfoca sobre el desarrollo de una buena sociedad. El propósito de esta doble disciplina es el descubrimiento, la invención, el examen, la evaluación y la propuesta de futuros posibles, probables y preferibles (Hicks, 2008).

Entre los pendientes más importantes de la educación para la paz están la necesidad de contar con terminología clara y consistente que comunique transversalmente entre la investigación, la educación y las intervenciones noviolentas en los conflictos; el desarrollo de modelos integrales que vayan más allá de visiones particulares de la resolución de conflictos o los derechos humanos; las intervenciones educativas y sociales basadas en la reflexión sobre evidencia empírica; la vinculación entre liderazgos educativos, académicos y políticos; la aproximación holística al cambio social, que eslabone políticas públicas con organizaciones no gubernamentales y de base; así como el diseño de proyectos de investigación complejos para valorar la incidencia de la educación para la paz sobre la violencia.

## 8.3. Praxis pacífica

La escolarización nunca es neutra; siempre sirve a algún interés e impide otros. Sin embargo, la escuela puede ser un medio para la liberación, mediante la resolución de problemas. Así, la educación para la paz busca la reflexión y la acción sobre el mundo, para transformarlo: es una praxis (Bartlett, 2008).

La violencia afecta muy negativamente el desempeño académico de las y los jóvenes. Se puede presentar de forma estructural, en la manera en que las y los aprendices se relacionan entre sí y con sus docentes. Una praxis educativa para la paz no puede ser violenta.

### 8.3.1. Pedagogía pacífica y práctica educativa para la Paz

La forma de la educación para la paz tiene que ser compatible con el significado de la paz; esto es, debe excluir no sólo a la violencia directa sino también a la estructural (Galtung, 2008).

Los procesos educativos no violentos deben construirse a partir de los intereses de las y los aprendices. Se debe permitir la interacción entre el pensamiento y el hacer en las experiencias escolares. Así, la escuela debe organizarse como una comunidad en miniatura, con el profesor o la profesora como guía y compañera de sus alumnos más que como una figura de gestión y autoridad. La meta es el crecimiento integral del estudiantado (Howlett, 2008).

La educación por medio de la no violencia requiere de más que de una comprensión teórica de los problemas de la agresión y de las estrategias para lograr la paz. Para lograr su cometido, las y los educadores deben practicar alternativas a comportamientos violentos y disfuncionales. Entre las habilidades docentes más importantes para la no violencia se encuentran las de la escucha activa y atenta, el cuidado, la tolerancia, la colaboración, el control de los impulsos, el manejo de la ira, la empatía en las perspectivas y la destreza para solucionar problemas. Para transformar el mundo es requisito ineludible transformarse a uno mismo, a una misma.

## 9. Conclusiones

La educación no violenta tiene raíces tanto morales como espirituales. Debe apuntar tanto a la transformación de las estructuras de la sociedad como a las de la conciencia personal. Para lograrlo, la educación para la paz dispone de dos sensibilidades morales que deben desarrollarse: las que se expresan en el 'no puedo' y en el 'debo'. 'No puedo' expresa la necesidad de abstenerse de hacer daño; 'debo' implica la obligación de responder

Las y los educadores para la paz deben reflexionar honestamente con sus aprendices acerca de las tensiones entre las realidades personales y económicas, y entre el bienestar del propio país y el de otras naciones. Quizá esto es lo único que podemos hacer: ayudar a las y los jóvenes a pensar. Lo que no podemos es decirles a las y los estudiantes lo que deben creer o hacer (Noddings, 2012).

Para hacer y construir la paz es necesario hacer modificaciones profundas en los modos de vida. Todo cambio social implica cambios personales. Para comenzar, las personas pueden aprender a confiar en sí mismas, a ser pacientes y a mantener una actitud positiva. Y para perseverar es necesario mantener una actitud de apertura a diferentes puntos de vista, aprender cómo negociar y transigir, ser capaz de identificar sentimientos propios y en otras personas, entender la sustentabilidad para vivir en armonía con la naturaleza, ser un escucha activo y empático así como tener el valor de vivir íntegramente de acuerdo a sus convicciones. Estas habilidades noviolentas pueden adquirirse en el hogar, el trabajo, la escuela y la vida comunitaria. Si el cultivo de estas destrezas fuera más generalizado, las estructuras de poder de las naciones podrían ser transformadas.

Las y los educadores para la paz tienen un papel fundamental en ayudar a las personas a que imaginen creativamente mundos posibles más pacíficos y las formas de alcanzarlos. Este tipo de educación busca cambiar radicalmente la manera en que las personas perciben la realidad para contribuir a un acuerdo sobre cuáles son los problemas y cómo se pueden resolver. Sobre todo, la educación noviolenta puede derrotar al pesimismo, elevar las expectativas acerca del futuro y proponer qué debe hacer cada quien para que sea un porvenir de paz justa para todos y todas.

Quizá este pudiera ser, como ya dijo Charles Dickens, el mejor de los tiempos y el peor de los tiempos (Biblioteca Virtual Universal, 2006). La violencia es una peligrosa amenaza pero la

capacidad humana es formidable. En las palabras de la filósofa Vandana Shiva: “La enorme incertidumbre de nuestros tiempos no es justificación para la desesperanza” (Transition Westchester, s/a).

# REFERENCIAS

**Adams, D. (2014).** *Cultura de Paz: una utopía posible*. México, D.F.: Herder

**Armstrong, S. y Botzler, R. (2004).** *Environmental Ethics. Divergence and convergence*. Third Edition. New York, New York, USA: McGraw-Hill

**Bajaj, M. (2008). Introduction.** En Bajaj, M. (Ed.). *Encyclopedia of Peace Education (1-11)*. Charlotte, North Carolina, USA: Information Age Publishing

**Bajaj, M. (2008b).** "Critical" Peace Education. En Bajaj, M. (Ed.). *Encyclopedia of Peace Education (135- 146)*. Charlotte, North Carolina, USA: Information Age Publishing

**Barash, D. y Webel, C. (2002).** *Peace and Conflict Studies*. Thousand Oaks, California, USA: Sage

**Bartlett, L. (2008).** Paulo Freire and Peace Education. En Bajaj, M. (Ed.). *Encyclopedia of Peace Education (39-45)*. Charlotte, North Carolina, USA: Information Age Publishing

**Biblioteca Virtual Universal. (2006).** *Historia de Dos Ciudades, de Charles Dickens*. Recuperado el 11 de junio de 2015 en: <http://www.biblioteca.org.ar/>

**Bodine, R. y Crawford, D. (1998).** *The Handbook of Conflict Resolution Education. A Guide to Building Quality Programs in Schools*. San Francisco, California, USA: Jossey-Bass

**Brock-Utne, B. (2009).** A Gender Perspective on Peace Education and the Work for Peace. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 55(2/3), 205-220. doi:10.1007/s11159-008-9122-

z

**Bronfenbrenner, U. (1981).** *The Ecology of Human Development: experiments by nature and natural design*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press

# REFERENCIAS

**Boulding, E. (2000).** *Cultures of Peace. The Hidden Side of History.* Syracuse, New York, USA: Syracuse University Press

**Carter, C. (2008).** *Voluntary Standards for Peace Education. Journal of Peace Education.* 5, 2: 141-155.  
Taylor and Francis Group

**Carter, C. (Ed.) (2010).** *Conflict Resolution and Peace Education. Transformations across Disciplines.*  
New York, New York, USA: Palgrave Macmillan

**Centre for Justice and Reconciliation. (2016).** *What is Restorative Justice?* Recuperado el 7 de mayo de 2016 en: <http://restorativejustice.org/>

**Cerón, S. (1998)** *Un modelo educativo para México.* México, D.F.: Santillana

**Danesh, H. B. (2008).** Unity-Based Peace Education. En Bajaj, M. (Ed.). *Encyclopedia of Peace Education* (147-156). Charlotte, North Carolina, USA: Information Age Publishing

**Davies, L. (2008).** Global Citizenship Education. En Bajaj, M. (Ed.). *Encyclopedia of Peace Education* (109-114). Charlotte, North Carolina, USA: Information Age Publishing

**Dear, J. (2012).** *What Martin Luther King can teach us about nonviolence.* Recuperado el 5 de mayo de 2016 de National Catholic Reporter en <http://ncronline.org/blogs/road-peace/what-martin-luther-king-jr-can-teach-us-about-nonviolence>

**Delors, J. (Ed.) (1996).** *La Educación Encierra un Tesoro.* Madrid, España: Santillana

**Díaz-Aguado, M. J. (2004).** Escuela. En Sanmartín, J. (Coord.) *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (123-140). Barcelona, España: Ariel.

**Díaz Barriga, F. (2002).** *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* México, D. F.: McGraw-Hill

# REFERENCIAS

**Díaz Barriga, F. (2006).** *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida.* México, D. F.: McGraw-Hill

**Donnelly, J. (2013).** *Universal Human Rights. In theory and practice.* Ithaca, New York, USA: Cornell University Press

**Donnerstein, E. (2004).** *Medios de comunicación. En Bajaj, M. (Ed.). Encyclopedia of Peace Education (165-174).* Charlotte, North Carolina, USA: Information Age Publishing

**Duckworth, C. (2008).** *Maria Montessori and Peace Education. En Bajaj, M. (Ed.). Encyclopedia of Peace Education (33-37).* Charlotte, North Carolina, USA: Information Age Publishing

**Freire, P. (2005).** *Pedagogía del Oprimido.* 2da Edición. México, D.F.: Siglo XXI

**Freire, P. (2006).** *Pedagogía de la autonomía.* 11ma Edición. México, D.F.: Siglo XXI

**Furlong, G. (2005).** *The Conflict Resolution Toolbox. Models and Maps for Analyzing, Diagnosing and Resolving Conflict.* Ontario, Canada: Wiley

**Galtung, J. (2008).** *Form and Content of Peace Education. En Bajaj, M. (Ed.). Encyclopedia of Peace Education (49-58).* Charlotte, North Carolina, USA: Information Age Publishing

**Gelles, R. (2004).** *Factores sociales. En Sanmartín, J. (Coord.) El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos (47-55).* Barcelona, España: Ariel.

**Girard, K. y Koch, S. (1996).** *Conflict Resolution in the Schools: a Manual for Educators.* San Francisco, California, USA: Jossey-Bass

**Gómez, A., Zurita, U. y López, S. (2013).** *La violencia escolar en México.* México, D. F.: Cal y Arena



# REFERENCIAS

- Haavelsrud, M. (2008).** *Conceptual Perspectives in Peace Education*. En Bajaj, M. (Ed.). *Encyclopedia of Peace Education* (59-66). Charlotte, North Carolina, USA: Information Age Publishing
- Harris, I. (2008).** *History of Peace Education*. En Bajaj, M. (Ed.). *Encyclopedia of Peace Education* (15-23). Charlotte, North Carolina, USA: Information Age Publishing
- Harris, I. y Morrison, M. L. (2013).** *Peace Education. Third Edition*. Jefferson, North Carolina, USA: McFarland & Company
- Harvard Law School. (2016).** *Program on Negotiation*. Recuperado el 6 de mayo de 2016 en:  
<http://www.pon.harvard.edu/category/daily/conflict-resolution/>
- Hernández, G. (1998).** *Paradigmas en psicología de la educación*. México, D. F.: Paidós
- Hicks, D. (2008).** *Futures Education*. En Bajaj, M. (Ed.). *Encyclopedia of Peace Education* (127-133). Charlotte, North Carolina, USA: Information Age Publishing
- Hirigoyen, M. F. (2004).** *Lugar de trabajo*. En Sanmartín, J. (Coord.) *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (111-122). Barcelona, España: Ariel.
- Howlett, C. (2008).** *John Dewey and Peace Education*. En Bajaj, M. (Ed.). *Encyclopedia of Peace Education* (25-31). Charlotte, North Carolina, USA: Information Age Publishing
- Iborra, I. (2004).** *Sociedad: crimen organizado*. En Sanmartín, J. (Coord.) *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (89-109). Barcelona, España: Ariel.
- Jamieson, D. (2008).** *Ethics and the environment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Johnson, D. y Johnson, R. (2010).** *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

# REFERENCIAS

Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona, España: Gedisa

King Center, The. (2014). *The King Philosophy*. Recuperado el 6 de mayo de 2016 en:

<http://www.thekingcenter.org/king-philosophy>

Lagarde, M. (2011). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*.

México, D.F.: UNAM

Lamas, M. (2006). *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*. México, D.F.: Santillana

Mirra, C. (2008). Countering Militarism through Peace Education. En Bajaj, M. (Ed.). *Encyclopedia of Peace Education (25-31)*. Charlotte, North Carolina, USA: Information Age Publishing

Mishna, F. (2012). *Bullying. A guide to Research, Intervention, and Prevention*. New York, New York,

USA: Oxford University Press

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México, D.F.: Dower-

UNESCO

Noddings, N. (2008). Caring and Peace Education. En Bajaj, M. (Ed.). *Encyclopedia of Peace Education*

(87-91). Charlotte, North Carolina, USA: Information Age Publishing.

Noddings, N. (2012). *Peace Education. How we come to love and hate war*. New York, New York, USA:

Cambridge University Press

Noddings, N. (2013). *Education and Democracy in the 21st Century*. New York, New York, USA:

Teachers College Press

Organización de las Naciones Unidas. (1998). *Resolución 52/13, Cultura de Paz*. Nueva York, Nueva

York, EU: Asamblea General, ONU

# REFERENCIAS

**Tibbitts, F. (2008).** *Human Rights Education.* En Bajaj, M. (Ed.). *Encyclopedia of Peace Education* (99-108). Charlotte, North Carolina, USA: Information Age Publishing

**Torres, M. (2004).** *Familia.* En Sanmartín, J. (Coord.) *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (77-87). Barcelona, España: Ariel.

**Transition Westchester. (S/a).** *About Transition.* Recuperado el 10 de junio de 2015 en:

<http://www.transitionwestchester.org/about.html>

**Vélez, G. (2006).** *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Pierre

*Bourdieu y Jean-Claude Passeron. Pampedia # 3 (74-76).* Recuperado el nueve de mayo de 2016 en: <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-3/10-La-reproduccion-de-Pierre-Bordieu-y-Jean-Claude-Passeron.pdf>

**Waldron, F. y Ruane, B. (Eds.) (2010).** *Human Rights Education. Reflections on Theory and Practice.*

Dublin, Ireland: Liffey Press

**White, L. (1967).** *The Historical Roots of Our Ecologic Crisis.* En Armstrong, S. y Botzler, R. (Eds.)

*Environmental Ethics. Divergence and convergence* (219-224). New York, New York, USA: McGraw-Hill