



# LA MULTIDIMENSIONALIDAD DE LA PAZ

Aportes para la  
construcción de una  
Cultura de Paz

María Alba Navarro

e  
u



# **LA MULTIDIMENSIONALIDAD DE LA PAZ**

Aportes para la  
construcción de una  
Cultura de Paz

**María Alba Navarro**

Navarro, María Alba

La multidimensionalidad de la paz : aportes para la construcción de una  
Cultura de Paz / María Alba Navarro ; prólogo de Raquel Krawchik. - 1a ed. -  
Córdoba : Universidad Provincial de Córdoba Ediciones, 2022.

520 p. ; 23 x 17 cm.

ISBN 978-987-48666-2-2

1. Instauración de la Paz. I. Krawchik, Raquel, prolog. II. Título.

CDD 327.172

**editorial  
universitaria**

**Coordinación editorial**

Pía Reynoso

**Equipo editorial**

Javier Frontera

Nicolás Ponsone



Estos contenidos están reservados bajo una licencia  
Creative Commons Atribución - No Comercial

## Agradecimientos

Un trabajo de producción teórica generalmente comienza con los agradecimientos, pero siempre son redactados en su finalización. *¿Cómo se puede saber cuántas voluntades generosas se ofrecerán para ayudarte?, ¿Cómo identificar de antemano las personas que están dispuesta a brindar su tiempo leyendo tus reflexiones y brindando aportes?.* Estoy persuadida que toda obra es colectiva, desde los autores que establecieron los cimientos de tus opiniones, aún aquellos con los cuales se discrepa, o quienes te regalan un *feedback* crítico, todos están allí presentes.

Expreso mi agradecimiento, en primer lugar, a quienes integran la Cátedra Abierta “Derecho a la paz y convivencia en la diversidad” de la Universidad Provincial de Córdoba y a la “REDIPAZ”, red de instituciones públicas, organizaciones de la sociedad civil y personas que trabajan en la construcción de paces en distintos espacios de la sociedad, porque constituyeron el motor que me impulsaron a escribir durante la pandemia de Covid 19. Asimismo, agradezco a la Fundación Mil Milenios de Paz, a su presidenta, Inés Palomeque, por la decisión de convocarnos a los y las trabajadores por la paz, llamados “Embajadores de paz” a transitar juntos el camino de la promoción y construcción de la cultura de la paz.

El sentimiento de gratitud y afecto se extiende a la Licenciada Raquel Krawchick, rectora de la Universidad citada, por su decisión de crear espacios institucionalizados de construcción de cultura de paz y convivencia pacífica, a quien le agradezco también sus constructivas observaciones a esta obra.

El agradecimiento es la memoria del corazón y desde ese lugar les doy ¡GRACIAS! a Liliana Nicolino, Elena García Cima, Liliana Araya y Paula Arribillaga, por el regalo generoso de su tiempo y sus valiosos aportes.

Gracias, también, a la Editorial de la UPC y a todos sus integrantes y, por último, gracias a mi familia por apoyarme siempre en cada aventura.

# ÍNDICE

Prólogo	011
Introducción	015
<b>PARTE I - La Paz Multidimensional</b>	<b>036</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
Marco conceptual: antropológico, filosófico, epistemológico	039
Definiciones de paz	040
Antropología y Epistemología para la paz. El giro necesario para la construcción del marco conceptual	043
1. Antropología para la Paz	043
2. La paz imperfecta: perspectiva procesal de la paz	054
3. Paz, conflictos y empoderamiento pacifista	056
4. Filosofía para la paz. Epistemología comunicativa-crítica	057
5. Johan Galtung. Paz por medios pacíficos	062
6. Epistemologías del Sur: Reconocer la paz de manera heterogénea	076
<b>CAPITULO 2</b>	
La Paz Integral, Holística, Multidimensional	087
La Paz: un concepto en evolución. Alcance y dimensiones	088
1. Paz como ausencia de guerra	090
2. Paz como equilibrio dinámico de factores sociales, políticos, económicos, tecnológicos	090
3. Paz positiva, sin violencia estructural en el nivel macro y con justicia social	091
4. Paz con enfoque feminista: distinción de niveles macro y micro. (década 70 y 80)	094
5. Paz Intercultural: paz entre los pueblos y sus diversas culturas y religiones	097
6. Paz ecológica global o Gaia. (década de los 90)	098
7. Paz interna o interior/exterior.	107
Paz integral y descolonizadora-Una propuesta Latinoamericana	113
Paces Transracionales	114
Multidimensionalidad de la paz- Modelo de paz integral, ecológica, glocal y sistémica	120

### **CAPÍTULO 3**

Las culturas y las religiones como fuentes de comprensión del concepto paz	127
Enfoque cultural	128
a) Perspectiva de la antigua cultura occidental	129
b) Perspectiva de la cultura oriental y de las religiones	134
b.1 China: taoísmo, budismo y confucianismo	134
b.2 India antigua: hinduismo y budismo	140
b.3 El Ghandismo-Origin de la teoría de la Noviolencia	143
b.4 La teoría de la Noviolencia	146
c) Oriente medio y las religiones abrahamicas	153
d) Perspectiva de las culturas indígenas	157
e) Pacifismo, pacifistas y movimientos por la paz	164
e.1 Pacifismo	162
e.2 Mujeres y grupo de mujeres a favor de la paz	169
Desde La Haya (1915) a Pekín (1995)	172
Mujeres de Negro	175
Madres y abuelas de Plaza de Mayo	180
La Paz en las Conferencias mundiales sobre la mujer.	182
El enfoque de género en la agenda del programa de Paz y Seguridad de Naciones Unidas.	184

### **CAPÍTULO 4**

Investigaciones para la Paz	193
a) Historia de la investigación sobre la paz-Introducción	194
a.1- Etapas históricas según Vicenc Fisas	196
b) Publicaciones y centros de investigación para la Paz	200
c) Tipología de las corrientes de investigación	202
d) Destinatarios de la investigación para la Paz	204
e) Características de la investigación para la Paz	205
f) Reconstrucción filosófica e incorporaciones a los Estudios para la Paz	209
g) Desafíos epistemológicos en investigación	213

h) El valor de los Estudios para la Paz	216
i) Agendas de Paz –Agenda de Estudios para la Paz en el Siglo XXI	219
j) Reflexiones e interrogantes sobre ausencias en las agendas de Paz	222
l) Propuesta de Investigación desde un enfoque generacional.	226
1.1. Documentos que reconocen el derecho de NNA a vivir sin violencias vs. Violencias legalizadas	228
1.2. Otras violencias hacia NNA	231
1.3. La atención de las Violencias hacia las niñeces/adolescencias como parte de las políticas de desarrollo del país	235
1.4. Modelos de abordaje de las violencias hacia los niños, niñas y adolescentes	236
1.5. El adultocentrismo-	239

## **PARTE II - Cultura de Paz - Educación en y para la Paz** 248

### **CAPÍTULO 1**

Cultura De Paz Vs. Cultura De Violencia	251
---	-----

a) Cultura de paz: Definiciones y evolución histórica del concepto de cultura	252
b) La cultura y los satisfactores de las necesidades humanas	256
c) Cultura de Violencia	259
d) La visión del mundo (cosmovisión) influye en las posibilidades de manifestación de la violencia o de la paz	262
e) ¿Crisis cultural o crisis civilizatoria?	268

### **CAPÍTULO 2**

Sistemas de pensamientos que sustentan una cultura de violencia	277
---	-----

a) Género-Patriarcado- violencia basada en el género	280
2- Los medios de comunicación masiva, las TIC y la cultura de la violencia	292
3- El lenguaje y la cultura de la paz vs. la cultura e la violencia.	295
4- El etnocentrismo, un sistema de pensamiento generador de cultura de violencia.	303
5 La Aporofobia	304
6- Violencia simbólica	308

Diálogo de perspectivas entre el enfoque “eco- lógico” y el de las tríadas de violencias/ paz de Johan Galtung	309
a) Antecedentes del modelo ecológico de la violencia	309
b) Modelo ecológico sistémico de la violencia	312
c) Modelo de las tríadas de Johan Galtung	313
d) Diálogo entre el modelo ecológico y el Galtungniano	316

### **CAPÍTULO 3**

Los DDHH y el Derecho Humano a la Paz	327
1.Cultura de paz en documentos internacionales.	328
Carta de la Naciones Unidas	328
Creación de la UNESCO	328
Declaración sobre el derecho de los pueblos a la paz	330
La CIDN y la CEDAW	332
“Declaración de principios sobre la tolerancia y plan de acción”	332
Signos de intolerancia y tolerancia. Indicadores	336
“Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia”	337
2. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz	339
3. Cultura de Paz y la Agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible.	343
4. Los derechos humanos y la cultura de la paz	346
Características de los DDHH- Características de los DDHH	348
Clasificación-Generaciones	349
Educación sobre en y para los derechos humanos (DDHH)	350
5. Derecho humano a la Paz	354
Introducción	354
Antecedentes de la positivación internacional del “derecho humano a la paz”	356
“Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz” (2010)	358
Ética global para socializarnos en la humanidad y establecimiento de mínimos éticos	361
La Carta de la Tierra un conjunto de principios éticos fundamentales	365

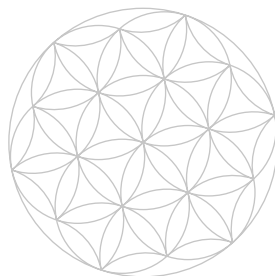


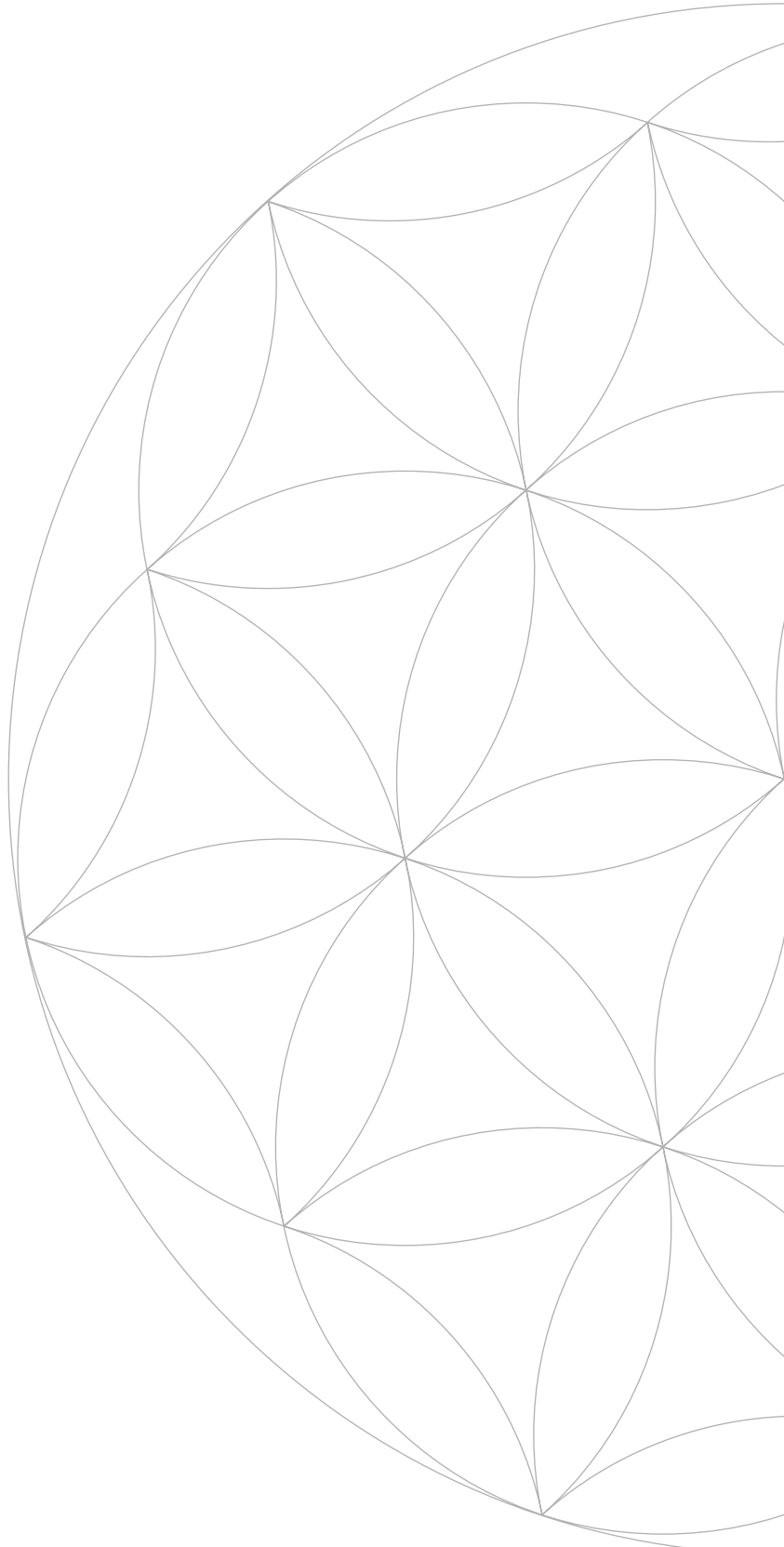
## **CAPÍTULO 4**

Educación en y para la Paz	371
1. Definiciones de Educación en y para la Paz-	372
2. Antecedentes de la educación para la paz	379
a) El legado de la noviolencia	379
b) La contribución pedagógica	381
Factores condicionantes para la implementación de la EepP	382
1- Visión del mundo sistémica/compleja, de unidad y respeto y valoración de la diversidad	382
2. Concepto multidimensional de la paz y enfoque ecológico sistémico de la paz y la violencia	386
Necesidad de educación integral	388
4- Educar para el conflicto, en la noviolencia y en valores	391
4. Teorías del conflicto	397
5. Desarrollo histórico de la educación para la paz	404
Primero ola	404
Segunda ola	410
Tercera ola	412
Cuarta ola	413
Perspectiva de género	414
Educación popular-Educación para la democracia	415
Educación para la paz en el Siglo XXI	416
Modelos de educación para la paz	418
Características pedagógicas de la educación para la paz	424
Objetivos de la EepP	425

## CAPITULO 5

Componentes de la educación en y para la Paz	431
Introducción	432
1. Educación para la paz interior/exterior	436
1.1 Educación afectiva y emocional: Otro ítem a considerar	440
1.2 Conectando el mundo interior con el exterior. Educación global	441
2. Educación para la paz intercultural y la convivencia en la diversidad	444
2.1 educación intercultural	444
2.2 Educación para la convivencia en la diversidad	446
2.3 Marco legal nacional para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas	450
3. Educación para los derechos humanos y la ciudadanía	453
4. Educación para el desarrollo sostenible (EDS)	456
5. Educación para la paz ecológica o paz Gaia	459
5.1 Ciudadanía ecológica	463
6. Desmantelar la cultura de la violencia o cultura bélica	465
Enfoques en “Educación en y para la paz”	469
Metodología: el enfoque socio-afectivo	471
Violencias estructurales en los centros educativos y currículo orientado a la EepP	474
Violencia estructural y el currículo	476
Organización y estructuras en el ámbito educativo favorecedoras de construcción de paces	483
Escuela y currículo compatible con la educación en valores	485





## Prólogo

Siempre consideré que escribir un prólogo es una tremenda responsabilidad y también un honor que el/la autor/a le confiere a quien le solicita tal tarea.

Escribir un prólogo para una obra de la Dra. María Alba Navarro, amiga y militante de la vida, por y para la humanidad misma, militante incansable por un mundo mejor en el que todas las personas encuentren su lugar, el que les corresponde como seres humanos, el que merecen, en el que se pueda vivir con armonía, respeto y solidaridad. Sostenidamente, con empatía y compromiso. En el que sepamos qué hacer y cómo hacerlo. Escribir un prólogo en ese marco es aún más interpelativo.

Me sobrevuela la palabra esperanza. Esperanza como una espera confiada, activa y comprometida.

Sentí que cuando terminé de leer el libro, en forma completa y detenida, párrafo a párrafo, con tiempo y dedicación, me había transformado en una mejor persona.

Alba, Albita, me la imagino, sentada y escribiendo sin parar, estudiando, buscando en las fuentes, tratando de decir lo que se había propuesto de la mejor manera, para que podamos involucrarnos en sus mensajes, conceptos y convicciones, con una propuesta que solamente nos puede llevar a tener horizontes más amplios, utopías más deseadas, caminos que recorrer y construir colectivamente.

Considero que es una obra imprescindible. Una puerta abierta para ingresar en cada una de las consideraciones, en cada una de las dimensiones representadas y con cada una escribir otra obra y así hasta que no dejemos de hablar y trabajar sobre cómo se construye una cultura de paz en un mundo marcado por todo lo contrario.

Alba nos acerca de una manera absolutamente clara a las diferentes consideraciones sobre la paz, el cuidado, la solidaridad, la empatía, las políticas públicas, los estilos sociales, la interculturalidad, la educación, las necesidades básicas que hacen de nuestro ser un ser humano.

Palabras que son conceptos en sí mismos, que son pensamientos, ideas, creencias y acciones que nos identifican y representan. O justamente ese es el tema: que debieran identificarnos y representarnos.

Nos propone tomar conciencia sobre nuestros mundos y nuestras representaciones de tal manera que podamos transitar un camino de deconstrucción y cambio.

Nos propones una transformación epistemológica de nuestros paradigmas, pensarnos y actuarnos de un modo totalmente diferente.

Entendiendo que las palabras no son inocentes e inocuas, que no solamente están cargadas de un valor simbólico, sino que definen ideas, diseñan conocimientos y se expresan en acciones, la autora nos involucra en una propuesta que definitivamente nos sitúa, nos muestra como un inefable espejo, en dónde estamos y hacia dónde vamos.

Claramente inmersos en una cultura definida por la violencia, una violencia naturalizada que es la peor de todas porque deja de verse, la autora nos llama la atención sobre los diferentes aspectos que esta violencia en sombras, nos construye y define, hasta para encaminarnos hacia un horizonte de paz.

“Enfrentemos la no violencia”, “Abordemos el problema con fuerza”, “ataquemos las consecuencias...”, “luchemos por la paz”, “combatamos” la violencia, “encaremos” la situación problemática, etc. etc.

Ganar, perder, luchar, combatir, éxito, fracaso, palabras de uso diario. Que parecen “buenas” palabras.

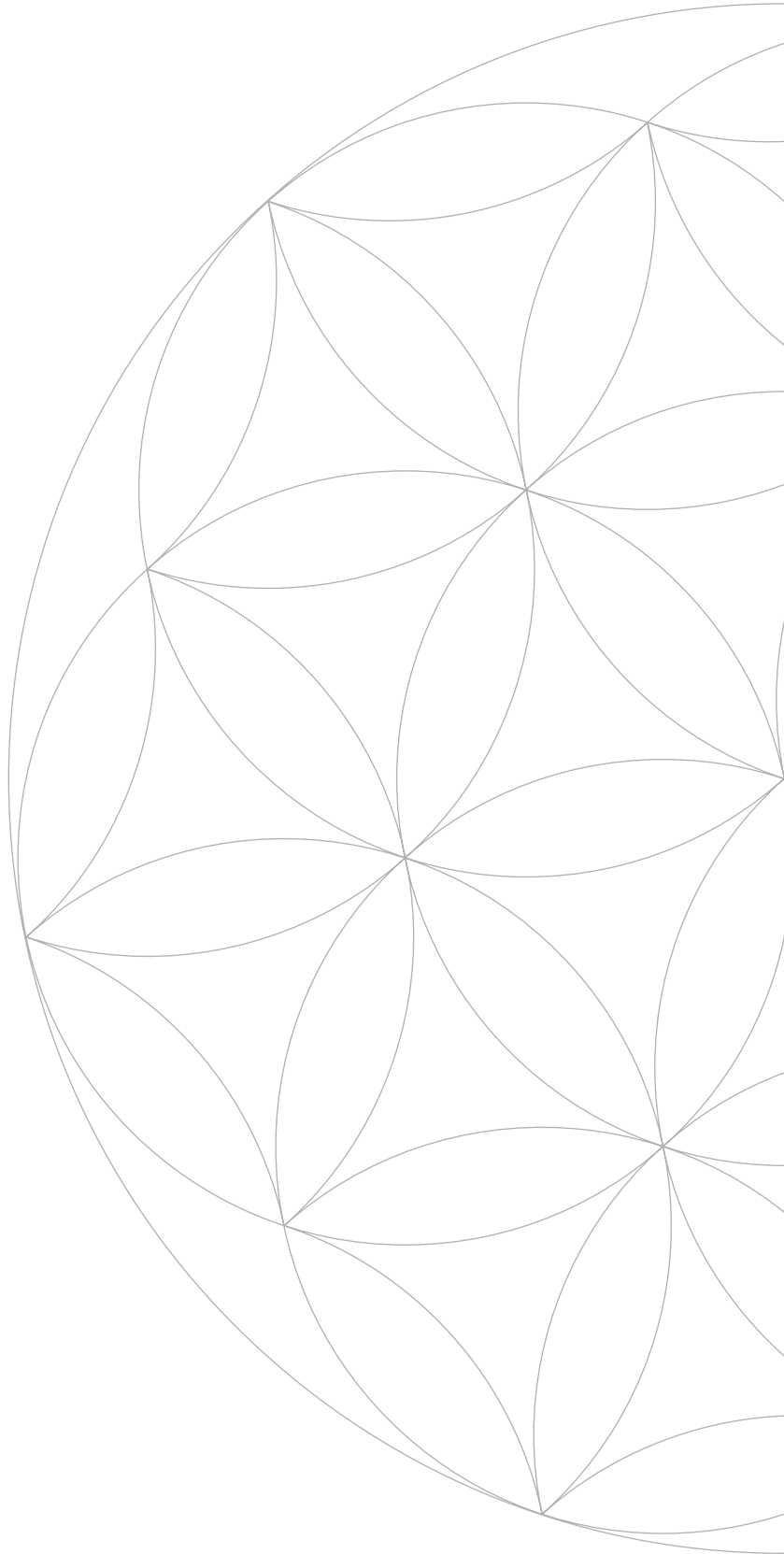
Cómo cambiamos la perspectiva? ¿Cómo vamos hacia un mundo sin exclusiones, ni marginalizaciones, sin discriminaciones ni indiferencias?

Con una propuesta reflexiva y analítica, tomando opiniones de expertos, de diversas y múltiples fuentes que profundizan en todos los aspectos, tanto los subjetivos, los intrapersonales, las filosofías que parten de preceptos religiosos, las que indagan en los movimientos sociales, históricos, políticos, las que proponen ideas sustentadas en la dinámica de los mercados, hasta las que claramente plantean otras formas, otros caminos posibles, porque son posibles, que le permitan al ser humano una transformación activa hacia una cultura de paz, esta obra debe leerse.

Intento con este prólogo que podamos ir con la autora por el camino que nos propone. Acompañarla. Quizá discutirle, quizá ofrecerle otras nuevas miradas, quizá dejarse llevar no más por las páginas y encontrar, descubrir, reconocer, incorporar y finalmente transformar todo en acciones. Dentro nuestro primero y luego claro, con otros. Una construcción colectiva. Juntos. Con quienes tengamos cerca y con quienes podamos donde estemos. Como nos propone la autora.

UBUNTU.

**Lic. Raquel Krawchik**



## Introducción

Después de varias décadas de estudio y acciones concretas en la tarea profesional de quien escribe, relacionadas con las violencias y sus formas de manifestarse en diferentes espacios dirigidas hacia distintos actores o colectivos, especialmente a las niñeces; ante el incremento de su incidencia y experiencias fracasadas de políticas públicas relacionadas con el tema, me llegó “La llave perdida” un cuento inspirador de sabiduría sufí. Este trabajo incompleto y a veces contradictorio comienza con el citado cuento:

“Muy tarde por la noche el mulá Nasrudin se encuentra dando vueltas alrededor de una farola, mirando hacia abajo. Pasa por allí un vecino.

–¿Qué estás haciendo Nasrudin, has perdido alguna cosa?  
–le pregunta.

–Sí, estoy buscando mi llave.

El vecino se queda con él para ayudarlo a buscar. Después de un rato, pasa una vecina.

–¿Qué estáis haciendo? –les pregunta.

–Estamos buscando la llave de Nasrudin.

Ella también quiere ayudarlos y se pone a buscar. Luego, otro vecino se une a ellos. Juntos buscan y buscan y buscan. Habiendo buscado durante un largo rato acaban por cansarse. Un vecino pregunta:

–Nasrudin, hemos buscado tu llave durante mucho tiempo, ¿estás seguro de haberla perdido en este lugar?

–No, dice Nasrudin

–¿dónde la perdiste, pues?

–Allí, en mi casa.



- Entonces, ¿por qué la estamos buscando aquí?
- Pues porque aquí hay más luz y mi casa está muy oscura.

Acudiendo al cuento como metáfora, la llave o el llavero perdido podría simbolizar la PAZ en todas sus dimensiones, la justicia social, los derechos humanos garantizados, una democracia de alta calidad, y un desarrollo sostenible y respetuoso del ecosistema. La casa por su parte, representaría la mente, la conciencia humana individual y colectiva, la sociedad y el planeta; el lugar donde habitamos y nos habitamos.

Una rápida mirada sobre la magnitud de fenómenos como el feminicidio, el maltrato, el abuso sexual infantil, la violencia urbana, la pobreza, la explotación o un zapping por los canales de televisión con un muestrario de violencias en el mundo, nos lleva a los trabajadores de la paz a la pregunta inevitable ¿dónde estamos buscando la llave? El aumento de la incidencia de las violencias nos indica que investigamos y actuamos en el lugar equivocado. ¿Qué nos pasa a los seres humanos que no encontramos el camino hacia la paz? Tal vez un miedo inconsciente nos paraliza porque la llave está, como en el cuento de Nasrudin en “mi casa a oscuras” y eso significa bucear en las sombras personales, comunitarias, institucionales, políticas y culturales.

El proceso de búsqueda de la paz se ubica en distintos puntos de partida. El preámbulo de la Constitución de la UNESCO proclama que es en la “*mente*” de las personas donde deben erigirse los baluartes de la paz. Hay pacifistas que sostienen que es en la intimidad del “*corazón*” y algunos pueblos originarios de América lo ubican en la “*escucha*” de los latidos de la Madre Tierra y en la armonía con el cosmos. Vicent Martínez Guzmán<sup>1</sup> lo centraliza en el lenguaje, la comunicación y los discursos performativos. Para los budistas la paz se encuentra en la experiencia del “despertar” de la

ignorancia; para los cristianos en el “encuentro” con Dios el creador y para otros en el silencio profundo de la conciencia expandida. Hasta aquí se ha citado una paz pensada, sentida, percibida y dialogada pero también puede ser activada desde diversos espacios y ámbitos. Para la Madre Teresa de Calcuta, Premio Nobel de la Paz 1979, la paz es “servicio” amoroso o “amor en acción”; para Mohandas Gandhi la paz es la práctica de la “*ahimsa*” o “noviolencia” que implica abstinencia de causar dolor a cualquier ser vivo y requiere una mente, una boca y unas manos pacíficas. Como trabajadora de la paz sostengo que la paz comienza en el interior de cada persona, porque no se puede dar lo que no se tiene, en el re-conocimiento de su esencia y en la consciencia de unidad con el Todo; es construida día a día en la coherencia del pensar, sentir, decir y hacer y se manifiesta en una forma de ser y estar en el mundo.

Es posible que las violencias estructurales con sus desequilibrios apabullantes de poder y consecuente dominación o la profundizada cultura bélica, desanimen a los constructores de paz. Pero no ganará el desánimo, sabemos que se necesita encender las luces de la casa –primero las internas y luego las externas– para encontrar el llavero perdido. Apostamos junto a Margaret Mead quien dijo: “*Nunca dudes que un pequeño grupo de ciudadanos considerados y entregados puede cambiar el mundo. Ciertamente es lo único que lo ha logrado*” y a Eduardo Galeano: “*mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo*” con actitudes como fue el abrazo protector a los árboles de mujeres del movimiento Chipko en la India o la desobediencia civil de Martin Luther King a las leyes discriminatorias de EEUU y así, haciendo una fenomenología de la paz se rescaten y pongan en valor experiencias personales, grupales y comunitarias basadas en el amor, la compasión,

la colaboración, la cooperación y la solidaridad. Este proceso de aprendizaje protagónico y vivencial, que reconoce cada una de las distintas formas de hacer las “paces”, personales, sociales y ecológicas es parte de la tarea que como trabajadores por la paz estamos llevando adelante desde la Catedra abierta “Derecho a la paz y convivencia en la diversidad” de la Universidad Provincial de Córdoba, en la provincia de Córdoba, Argentina.

La paz, como afirma Francisco Muñoz<sup>2</sup> es una realidad primigenia en todos los tiempos humanos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, políticos e históricos; un signo de bienestar, felicidad y armonía que nos une a las demás personas, a la naturaleza y al universo en su conjunto; una práctica tanto individual como colectiva; una vacuna que nos previene del egoísmo, el individualismo, el desprecio hacia los demás y de todas las formas de violencia; una condición ligada a la humanidad desde sus inicios; un valor; una categoría analítica; una vivencia, un sentimiento y por último la paz también es un ideal, una utopía que funciona como guía que orienta la acción de los seres humanos<sup>3</sup>.

Nadie duda de que la paz es una experiencia que se busca y se valora en todas las culturas y en todos los tiempos. No obstante, existe una contradicción difícil de explicar: ¿por qué la historia se ha nutrido de guerras y hechos violentos y la paz está ausente en ese devenir histórico?, ¿por qué si lo que se desea es construir paz, los mayores esfuerzos en las investigaciones han estado dirigidos a cuantificar los hechos de violencias, sus elementos y consecuencias?, ¿por qué los medios de comunicación masiva invaden con escenas de odio y violencia repetidas hasta el cansancio, enfocadas desde la espectacularidad? A estas conductas de buscar y valorar la paz, pero pensar en clave de violencias, Francisco Muñoz<sup>4</sup> las califica como disonancia cognoscitiva a veces cercana a

la esquizofrenia y a esos enfoques los denomina “violentológicos”. Se puede afirmar que vivir desde una “perspectiva violentológica” desarrollando cultura bélica solo precipita acciones violentas. María Montessori afirmaba *“Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz, la gente educa para la competencia y este es el principio de cualquier guerra. Cuando eduquemos para cooperar y ser solidarios unos con otros, ese día estaremos educando para la paz”*.

En general, para hablar de paz durante décadas se partió de lo que NO es, o de la ausencia de guerra o de violencia. Se necesitaba a la violencia como si esta fuera el estado originario de la humanidad y en realidad lo primigenio es la paz y así se han construido sistemas, estructuras e instituciones para la violencia y su máxima expresión, la guerra. La sociedad occidental ha asumido a la “lucha contra” como paradigma de acción en los distintos ámbitos de la vida.

La antropología, la historia, la arqueología y demás ciencias han desarrollado un análisis sesgado de la realidad priorizando como objeto de estudio la violencia, las guerras y los conflictos violentos frente al estudio de la paz y sus dimensiones. Razón por la cual<sup>5</sup>, nos sumamos a los autores que propusieron el abandono de esa perspectiva “violentológica” y la realización de un “giro epistemológico”, o “*inversión epistemológica*” apoyándose en presupuestos antropológicos que den cuenta de las competencias y capacidades de los seres (y por lo tanto de las sociedades) de construir “paces” (en plural) y del reconocimiento de la paz como elemento constitutivo de las realidades sociales. Sabemos, que-remos y podemos construir una convivencia armónica, para ello y siguiendo con la metáfora en el cuento de Nasrudin, el encendido de las luces para encontrar la llave perdida requiere de un cambio de enfoque, una perspectiva “pazológica” o “irenológica”<sup>6</sup>.

Dijo Nasrudin, “mi casa está a oscuras”. Uno de los interrogantes que nos planteamos como trabajadores de la paz es ¿Cómo está nuestra casa? Con una mirada rápida a la sociedad y comenzando con la infancia como sector poblacional que más sufre la violencia, vemos avergonzados que niñas y niños son cosificados para la gratificación sexual de adultos, sacrificados en manos de quienes deberían cuidarlos y protegerlos o violentados por el hambre y la desnutrición. Ese indicador junto a la epidemia de violencia hacia las mujeres, muestra la degradación moral de la humanidad o, en otras palabras, la deshumanización entendida como “el otro” cosificado, la “ajenidad” del semejante y nos interpela para buscar la llave en el lugar correcto, para reflexionar, debatir, encontrarnos desde otro lugar, recorrer otros caminos, otras alternativas.

Durante décadas la intervención ante la violencia (directa) interpersonal, cuando se intervenía, se daba ante el “caso” concreto, limitado a dos actores “el violento versus la víctima” y se analizaba en forma individual y no como un fenómeno de relación dentro de un sistema. La fenomenología de la violencia centra su mirada en los “hechos violentos” (sus causas, desarrollo, y consecuencias); en lenguaje galtoniano<sup>7</sup> sería una perspectiva curativa o correctiva, que implica corregir el error, atacar el hecho puntual corriendo siempre detrás de los acontecimientos. Es recién en la década de los noventa del siglo xx y con el aporte del feminismo que se incorpora la mirada de las violencias en las microestructuras, ya sea dentro de la familia o la escuela y su correlación con la violencia del sistema como es el caso del patriarcado.

Desde las políticas públicas, se parte de un enfoque cuantitativo, (cantidad de víctimas como magnitud del fenómeno), fragmentado (carencia de enfoque holístico/ sistémico,

que dé cuenta de las relaciones y correlatividades entre la violencia directa, estructural y cultural) y la estrategia más utilizada es “la lucha contra la violencia” (hacia las mujeres/ niños/ adultos mayores, otros) que significa la creación de un potente enemigo al que se le declara la guerra y en el mejor de los casos, se destina la gran mayoría de recursos económicos, humanos e institucionales al “rescate de las víctimas”. Una situación semejante ocurre con la violencia urbana, donde el derecho a vivir en una comunidad segura, pasa por el reclamo y sus respuestas de más armas y policías. La seguridad está centrada en la seguridad del Estado que se mide con la posesión y potencialidad bélica y no en la seguridad humana. Las violencias estructurales (pobreza y explotación entre otras) se acrecientan con sistemas económicos y sociales que alientan la alta concentración de recursos y poder a nivel mundial.

Si abordamos un diagnóstico sobre el planeta ¿En qué situación se encuentra nuestra casa común? La Tierra, nuestro hogar, está en peligro. Somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común, pero la violencia ecológica originada por la humanidad desde una concepción de dominación, abuso y explotación de la naturaleza, nos ubica en un punto cercano al ecocidio. Los patrones dominantes de producción y consumo están causando devastación ambiental, agotamiento de recursos y una extinción masiva de especies. En relación a los conflictos armados, en la actualidad (2022) hay decenas de guerras activas, entre Estados e internamente, que tienen lugar en el mundo y que continúan causando muertes violentas, crisis humanitarias y alimentarias, sin contar las consecuencias multidimensionales de la pandemia del Covid 19. Algunos de esos conflictos más notorios son: la invasión de Rusia a Ucrania; en Yemen, país de Oriente Medio con un total de seis años

en guerra y sufriendo una de esas crisis humanitaria citadas; Afganistán con la presencia de los talibanes y el Estado Islámico; Siria en situación de guerra de más de diez años; el histórico conflicto Israelí-Palestina; la guerra civil en Birmania; la guerra contra el narcotráfico en México, Filipinas y Bangladés, entre otras; numerosos conflictos en países de África como Etiopía-Sudán, Camerún, Somalia, Nigeria, o la insurgencia en el Magreb (Argelia/Mauritania/Marruecos); otros conflictos como el turco-kurdo o el de los mapuches originado a partir de los reclamos de comunidades indigenistas mapuches a los Estados de Argentina y Chile.

Por último, con el avance de la tecnología el espacio virtual forma parte de “nuestra casa” donde nos relacionamos y socializamos. Internet y sus aplicaciones es un lugar de experiencia y subjetivación. La violencia comunicativa originada a través de los medios de comunicación masiva y en las redes sociales se acrecienta y alcanza niveles preocupantes. Se crean palabras nuevas para nombrar fenómenos casi desconocidos tres décadas atrás, como “*influencers*-influenciadores” o “*haters*-odiadores”. Las redes sociales brindan la posibilidad de que cualquier individuo con un “usuario” produzca contenidos y lleve su voz a grandes audiencias. Dentro de este universo virtual también existen posiciones de poder, que permiten llegar a ser parte de “las voces más escuchadas” y con más seguidores conocidos como es el caso de los *influencers*. El uso de las redes es variado, dentro de los usuarios que las emplean para opinar se desprenden los *haters*. Según su definición (2019), “*hater* hace alusión a aquella persona que se dedica a discriminar, denigrar u ofender a una persona, organización o producto a través de redes sociales. Su motivación puede variar de un *hater* a otro, pero normalmente se debe al odio racial o el de género. Envían sus críticas destructivas tanto a sus objetivos de odio como

a toda aquella persona que los defienda o sienta simpatía hacia ellos”<sup>8</sup>. Los discursos del odio y el lenguaje procaz se expanden insensibilizando a la audiencia y naturalizándose este tipo de violencias.

Concluyendo, “nuestra casa” ya sea mirada como sociedad local o mundial, como planeta o en el espacio virtual, “está a oscuras” en un clima de violencia. La violencia es sistémica y la construcción de paz también debe serlo. En un primer momento se necesita identificar, reconocer las causas de las violencias para poder deconstruirlas y en forma paralela pero enfocadas integralmente, ir edificando alternativas de paz y justicia. En la oscuridad una vela encendida puede hacer la diferencia y esa es la confianza en el poder creativo de los seres humanos y en sus competencias resilientes para crear paces y superar los retos ambientales, económicos, políticos, sociales y espirituales.

Según la “Carta de la Tierra” para llevar a cabo estas aspiraciones, debemos tomar la decisión de vivir de acuerdo con un sentido de responsabilidad universal, identificándonos con toda la comunidad terrestre, al igual que con nuestras comunidades locales. Todos compartimos una responsabilidad hacia el bienestar presente y futuro de la familia humana y del mundo viviente en su amplitud. Aunque con responsabilidad diferenciada (principio 2.b) que afirma que, a mayor libertad, conocimiento y poder le corresponde mayor responsabilidad por promover el bien común. “El espíritu de solidaridad humana y de afinidad con toda la vida se fortalece cuando vivimos con *reverencia* ante el misterio del ser, con *gratitud* por el regalo de la vida y con *humildad* con respecto al lugar que ocupa el ser humano en la naturaleza”.

Este trabajo, pretende ser un aporte para la reflexión, el conocimiento de la paz multidimensional desde una perspectiva compleja, conflictiva e imperfecta, una contribución



a la construcción de una cultura de la paz y un llamado a la acción conjunta en la edificación de una sociedad más pacífica, inclusiva y justa. Para ello por una parte, se recurre al pensamiento de grandes autores que marcaron hitos en los “Estudios por la paz” como es el caso del gran maestro noruego Johan Galtung<sup>10</sup> con su tríada de las violencias y de la paz; Francisco Muñoz<sup>11</sup>, fundador del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, (España) creador del enfoque de la “paz imperfecta” y defensor del empoderamiento pacifista; Vicent Martínez Guzmán, director del Master Internacional de Estudios para la paz y el Desarrollo de la Universitat Jaume I (España) y fundador de la Catedra UNESCO de “Filosofía para la Paz”, con su propuesta de reconstrucción de las competencias humanas para hacer las paces, su contribución al giro epistemológico sobre la paz y el compromiso de la filosofía en los Estudios de Paz; Federico Mayor Zaragoza, como ex Director de la UNESCO sumando el concepto de cultura de paz basada en la democracia; Irene Comins Mingol y su inmersión en la Filosofía del cuidado; Vicenc Fisas Armengol, que contribuye a la construcción de paz desde la gestión de conflictos; John Paul Lederach con su ABC de la paz y los conflictos; Xesús Jares en Educación para la paz y Pedagogía de la convivencia; Toh Swee-Hin en los contenidos de la educación para la paz, otros autores latinoamericanos y en especial el español Alfonso Fernández Herrería con quien comparto una concepción multidimensional de la paz que incluye a la paz interior y la necesidad de reconceptualizar la paz.

Por otra parte, y continuando con el cuento de Nasrudin, esta es una invitación a encender juntos las luces (comenzando por la interior) de la casa o a esperar un nuevo amanecer para encontrar “la llave” de la paz. No es un llamado a la inacción producto de la indiferencia, es la comprensión

del tiempo que necesitan los ciclos y procesos, como la salida del sol o la madurez del fruto. Asimismo, es una invitación a la construcción de una convivencia cuya base sea la consciencia de la unidad de la vida y la valoración profunda de la diversidad de los seres y los reinos de la naturaleza; es la responsabilidad que emana de esa consciencia unitiva que lo que hago a otra u otro o a la naturaleza, me lo hago a mí misma.

Esta obra se ha estructurado en dos partes. Una primera parte, que sostiene la necesidad de reconstrucción del concepto de paz, adhiriendo a la noción de una paz que siendo multidimensional es mirada desde la complejidad en forma integral, holística y glocal (local, situada, sin perder la visión global) y la segunda parte, busca a través de una análisis y reconocimiento que vivimos en una cultura de violencia, contribuir a la construcción de una cultura de paz, priorizando la educación en y para la paz como una estrategia privilegiada para alcanzar ese objetivo.

La primera parte está constituida por cuatro capítulos. En el primero, se describen sucintamente conceptos básicos sobre la paz, que se amplían en el desarrollo de los distintos capítulos y se sintetiza el pensamiento de los autores que sirven de anclaje del marco ideológico de este trabajo.

Con relación a los fundamentos antropológicos de la paz, que están íntimamente ligados a la búsqueda de una respuesta a la cuestión de la naturaleza del ser humano, se sostiene que la violencia y la guerra no son una fatalidad biológica humana. Apoyados fundamentalmente en Irene Comins, se propone el cambio del modelo antropológico dominante, deconstruyendo la idea de violencia como elemento inherente e ineludible en el ser humano y reafirmando que el ser humano es competente para la paz y capaz de convivir en armonía.

Otros conceptos a los que se adhiere, introducidos a los Estudios de Paz por Francisco Muñoz, son: el de “paz imper-

fecta”, como una alternativa a la paz única y utópica. Imperfecta no en el sentido de defectuosa, sino como inacabada y en proceso permanente (procesual), en construcción, con posibilidades de incidencia en su desarrollo por los seres humanos y el de “empoderamiento pacifista” en un doble sentido: el primero, como la toma de conciencia de las capacidades que tenemos los seres humanos (y por lo tanto las sociedades) para la transformación pacífica de los conflictos; y el segundo, como todos aquellos procesos en que la paz, ocupe el mayor espacio personal, público y político posible. El empoderamiento pacifista es un eje fundamental de este trabajo, razón por la cual se impulsa el desarrollo de las paces personales, grupales, sociales, políticas y sus interrelaciones.

Los siguientes anclajes ideológicos y conceptuales se encuentran en Vicent Martínez Guzmán, quien propone un giro epistemológico de los “Estudios para la Paz”, una “inversión epistemológica” y para analizar este tema utiliza la herramienta filosófica que denomina “fenomenología comunicativa”. Usa la filosofía como forma de entender el conjunto de capacidades humanas de pedirnos y darnos razones a expresar sentimientos sobre lo que nos hacemos a nosotros mismos y a la naturaleza. Otra propuesta enriquecedora de la teoría de Martínez Guzmán, asumida en esta obra es la de configurar las relaciones personales desde el amor, potenciando el cariño, el cuidado y la ternura.

El inestimable valor de los aportes de Johan Galtung a la Investigación para la paz y por lo tanto al desarrollo de este trabajo, se analiza a lo largo de todos los capítulos. La importancia de los medios que se utilizan para alcanzar la paz y la gradualidad en su logro; la redefinición de violencia y de conflicto; la incorporación del concepto de paz positiva, paz estructural, paz cultural y correlativamente violencia estructural y violencia cultural. Incluyendo la visión gandhiana de la no violencia.

El capítulo primero concluye recuperando la propuesta del pensamiento latinoamericano, en cuanto a la necesidad de descolonizar los planteamientos tanto teóricos como prácticos eurocéntricos/norteamericanos sobre la paz y los conflictos, para que se construya en la geografía y contextos del suramericano una paz integral, liberadora, con justicia y democracia.

En el segundo capítulo, se propone la reconstrucción del concepto de paz, a tal fin y en base a la propuesta escalonada de Linda Groff y Paul Smoker<sup>12</sup> –asumida también por Alfonso Fernández Herrería<sup>13</sup>– se ordena el trayecto que ha recorrido el concepto de paz y se analizan otras clasificaciones, proponiendo el concepto de paz multidimensional entendida como integral, ecológica, local, sistémica y desde la perspectiva de la complejidad.

En el recorrido histórico del concepto se distinguen siete estadios: 1) la paz como ausencia de guerra; 2) la paz como equilibrio dinámico de factores sociales, políticos, económicos y tecnológicos; 3) la paz positiva, sin violencia estructural en el nivel macro y con justicia social; 4) la paz con enfoque feminista: distinción de niveles macro y micro de paz; 5) la paz intercultural: paz entre los pueblos y sus diversas culturas y religiones; 6) la paz ecológica o Gaia o Ecopaz y 7) la paz interna o interior/exterior.

Desde Latinoamérica surge el concepto de paz integral y descolonizadora que se sustenta en la descolonización teórica, epistemológica y práctica de la paz y que busca eliminar las violencias, que son integrales y sistémicas: estructurales, directas, culturales, simbólicas, ambientales que impiden condiciones de vida armónicas a las personas, familias, colectivos y población en general. Este trabajo comparte la idea que el proceso dominante de construcción de paz a menudo está atravesado por prácticas colonizantes que niegan

el rol protagónico que debe jugar la comunidad cercana, la población local víctima, en los procesos de edificación de su propia paz, razón por la cual se adhiere a la propuesta de autores latinoamericano de construir la “paz desde abajo” es decir con los grupos subalternos que muchas veces han sido silenciados y respetando además la realidad del territorio.

Por último, en el segundo capítulo se analizan las paces transracionales de Wolfgang Dietrich porque este autor clasifica y agrupa las cinco familias de paz teniendo en consideración un valor vertebrador que la sostiene y que desde este trabajo es prioritario contemplar. A saber: paz energética (valor: armonía) paz moral (valor: justicia), paz moderna (valor: seguridad), paz posmoderna (valor: responsabilidad) y paz transracionales. Dietrich afirma y se comparte, que los valores no están aislados en la vida social por eso es necesarios combinarlos en forma holística buscando un equilibrio dinámico de las cuatro categorías anteriores incluyéndolas en un concepto mayor que Dietrich llama “*paces transracionales*”.

En el tercer capítulo se describen los aportes al concepto de paz y sus interpretaciones, desde las tradiciones culturales y religiosas.

Las visiones sobre la paz en Occidente, Oriente y las culturas indígenas nos permite reflexionar sobre la paz intercultural, sin ánimo de agotar el tema. “Eirene”, la paz en la antigua Grecia es un concepto de armonía y de unidad interior dentro de un territorio, mientras que la “Pax” romana tiene una perspectiva imperial y jurídica (paz y orden) que nos lleva al adagio latino “*Si vis pacem, para bellum*” (“si quieres la paz prepárate para la guerra”). Esta visión occidental, sigue apareciendo como el marco en el cual se sigue moviendo buena parte de la humanidad.

Se acude también al aporte de las culturas orientales a través de religiones tales como el budismo, el hinduismo o

el taoísmo. La paz allí está relacionada con el equilibrio interior, la armonía de las personas con ellas mismas y con su entorno, preparándonos para la comprensión de la paz interior. Conceptos como “*shanti*” (paz) o “*ahimsa*” (*no violencia*) nos introducen en el Ghandismo y el origen de la teoría de la No-Violencia.

En la China milenaria, Confucio, Mo Ti y Lao Tse y su discípulo Chang Tuz, fueron sabios maestros que formaron generaciones de discípulos en las escuelas: confuciana, motista y taoísta y dejaron su impronta relacionada con la forma de entender el mundo, las relaciones entre los seres humanos, y consecuentemente, la paz.

Las religiones abrahámicas (judaísmo, cristianismo e islamismo) nacidas en Medio Oriente, marcan su influencia en la actualidad, allí el concepto de paz está centralizado en la relación con la divinidad, en la alianza con el Creador.

A estas formas descripta de entender la paz, se suman las cosmovisiones silenciadas y desacreditadas de los pueblos originarios de América que incorporan la paz Gaia o paz con la naturaleza y el planeta. Términos provenientes de lenguas indígenas y negras como *Sumak Kawsay*, *Suma Qamaña*, o *Ubuntu*, encierran concepciones y prácticas de mundos plurales, luchas políticas, epistémicas y ontológicas en defensa de la relacionalidad entre ecosistemas de vida naturales y culturales.

El tercer capítulo termina visibilizando y poniendo en valor movimientos pacifistas, mujeres y grupos de mujeres a favor de la paz. Asimismo, se analiza cómo ha sido tratado este tema en las Conferencias Mundiales sobre la Mujer y el enfoque de género en la agenda del programa de Paz y Seguridad de las Naciones Unidas.

En el cuarto y último capítulo de la primera parte, se aborda la paz como ciencia y la evolución histórica de la “In-

vestigación para la Paz”, camino que comenzó con la “polemología” y siguió con la “irenología”. En el recorrido histórico se identifican las tres etapas planteadas por Vicenc Fisas Armengol, identificando una cuarta etapa en la cual la investigación para la paz adopta una perspectiva más integral y completa, que atiende a la importancia de la diversidad (unidad en la diversidad) como un camino para alcanzar y preservar la paz. Es el período donde se desarrolla el concepto de paz cultural y simbólica, y se amplían los aportes del feminismo. También se rescata el pensamiento de Sandoval Forero, quien destaca la ausencia de una real metodología de la investigación para la paz, apostando al método de la investigación acción participante en sentido crítico, es decir como paradigma integral y multidisciplinar en ruptura con el positivismo metodológico y teórico clásico dominante.

Parte de este capítulo final lo constituye el análisis de las características de la investigación para la paz, el aporte desde la filosofía a los estudios de paz planteado por Vicent Martínez Guzmán y los desafíos epistemológicos-normativos en las investigaciones para la paz, propuestos por Irene Comins.

En el estudio de la Agenda para la paz en el siglo XXI aparecen ausencias importantes, razón por la cual en este trabajo se propone incorporar la temática de las niñas/adolescentes con su protagonismo, es decir abandonar la jerarquización de clases de edad, incorporando el enfoque de generación en las investigaciones para la paz.

El núcleo de este trabajo es la segunda parte y está dedicada a la “cultura de la paz y la educación en y para la paz”. Pero se hace muy difícil recorrer un camino si no sabemos con qué medios contamos y que llevamos en las alforjas para alimentarnos. La primera parte del libro, constituye ese insumo básico que permite la coherencia de las propuestas posteriores. La pregunta sobre qué entendemos por paz, la

comprensión de su proceso conceptual progresivo, nos delimita el sendero por el que transitaremos hacia la educación en y para la paz.

Cada fase del proceso evolutivo que va desde el concepto negativo de paz al positivo, de la consideración de las paces en las macro estructuras a las microestructuras, la incorporación del concepto de ecopaz y paz interior/exterior, sirve de fundamento a la propuesta de los distintos componentes de la educación en y para la paz.

La segunda parte consta de cinco capítulos. En los dos primeros capítulos se identifica el tipo de cultura en la cual estamos inmersos, desde la perspectiva de la paz y de la violencia. A través del análisis de sistemas de pensamientos, del lenguaje y la forma de comunicarnos en nuestra sociedad, se reconoce a la cultura bélica o violenta como hegemónica.

La visión del mundo que tengan las personas y los pueblos, el paradigma civilizatorio desde el cual se acciona, tiene una influencia determinante en la construcción de la paz o el imperio de la violencia. Se necesita incorporar conceptos como sistemas complejos, competencias, resiliencias personales y sociales. Mirar con los lentes de la complejidad, para reconocer las interdependencias de los subsistemas dentro de un sistema mayor y las propiedades emergentes. Como trabajadora de la paz sostengo que percibir la unidad en el marco de la diversidad, es una condición de base para construir una cultura de paz.

En el capítulo dos, y con ánimo de aportar elementos que abonen a la construcción de paces, se busca poner en diálogo dos perspectivas: el enfoque ecológico y el de las tríadas de violencia/paz de Johan Galtung.

El tercer capítulo analiza el tratamiento de la cultura de la paz en los documentos internacionales, entre ellos la “Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz”.



Identificando además el estado normativo del derecho humano a la paz.

La propuesta de “Educación en y para la paz” como estrategia privilegiada de construcción de cultura de paz, comienza en el capítulo cuarto con el análisis de conceptos. Desde este trabajo, la educación en y para la paz, es una educación que atiende a los contenidos, las actitudes, las competencias, las estructuras, los contextos y sus interrelaciones, comprometida con valores y con el empoderamiento personal, la transformación social y la preservación ecológica.

Posteriormente se analizaron las olas de educación para la paz, los antecedentes y factores condicionantes para su implementación. Asimismo, se abrazó la propuesta sostenida por Vicent Martínez Guzmán sobre “educación para hacer las paces” quien parte de la base de que la educación para la paz es siempre una educación recíproca, centralizada en la potenciación de las capacidades para articular la convivencia desde las distintas formas que tenemos los seres humanos de vivir en paz con criterio de justicia y cuidado de unos seres humanos por otros.

En cuanto a los enfoques o perspectivas desde las cuales se desarrolla el proceso educativo, se proponen los siguientes: 1) enfoque participativo y horizontal; 2) enfoque de coherencia; 3) enfoque apreciativo; 4) mirada sistémica; 5) enfoque diferencial y 6) enfoque de género e interseccionalidad.

Se analizan además los modelos de educación para la paz: el técnico-positivista; hermenéutico-interpretativo y sociocrítico o comunicativo. Finaliza con los objetivos de la educación en y para la paz.

En el quinto y último capítulo de la segunda parte se analizan los componentes de la educación en y para la paz. En este trabajo se utiliza la metáfora de la flor con seis pétalos propuesta por Swee-Hin Toh como base para seleccionar

los contenidos de la EnpP. A saber: 1. Educación para la paz interior/exterior; 2. Educación para la paz intercultural y la convivencia en la diversidad; 3. Educación para los derechos humanos y la ciudadanía; 4. Educación para el desarrollo sostenible; 5. Educación para la paz Gaia o ecopaz; 6. Desmantelar la cultura de la violencia y construir una cultura de paz. Asimismo, se proponen enfoques para abordar la EnpP, incluyendo la metodología socio-afectiva.

Por último, antes de analizar los tipos de estructuras y organización favorecedoras de construcción de paces, en el ámbito educativo, se hace un recorrido por las violencias estructurales estudiadas por Alfonso Fernández Herrería.

La obra comenzó con el cuento de Nasrudin sobre la llave (la paz) perdida y concluye con otra historia producto de la cultura zulú y xhosa de África. UBUNTU es una antigua palabra que representa una filosofía de vida, la creencia de un enlace universal que conecta a la humanidad, donde la cooperación entre personas, culturas y naciones es la base del crecimiento y la felicidad. UBUNTU es la palabra elegida para terminar este trabajo.


## NOTAS

1. Martínez Guzmán, Vicent: "Saber Hacer las Paces. Epistemologías de los Estudios para la Paz". *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, [S.l.], n. 23, sep. 2000. ISSN 2448-5799. Disponible en: <<https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1814>>
2. Muñoz Francisco en "La Paz" Cap. 1 Manual de Paz y Conflictos-Universidad Autónoma de Nuevo León-Grupo Editorial Patria- México 2016
3. Harto de Vera, Fernando -Capitulo cuarto "La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta". <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832796.pdf>
4. Muñoz, Francisco "La paz imperfecta"- publicación del Instituto de la Paz y los conflictos de la Universidad de Granada- <https://www.ugr.es/documentos/pimunofespañol>
5. Francisco Muñoz; Vicent Martínez, Irene Comins y otros
6. "Perspectiva irenológica o pazológica" terminología utilizada por Irene Comins Mingol y otros autores y que deriva de Eirene la diosa de la paz griega.
7. Johan Galtung -hijo de médico-, comparó la enfermedad con la violencia y la salud con la paz (Cfr. Galtung (1993)
8. INADI\_INFORME Haters-
9. Ver Carta de la Tierra-
10. Johan Galtung considerado el padre de la Investigación para la paz, nació en Oslo, Noruega. Galtung estudió matemáticas y sociología en la Universidad de Oslo. En 1959, fundó el primer instituto de investigación sobre la paz, y fue su director durante 10 años. En 1964 fundó la Revista de Investigación sobre la Paz (*Journal of Peace Research*). Fue profesor de Investigación sobre Conflicto y Paz en la Universidad de Oslo entre 1969 y 1977. Director de Transcend: A Peace and Development Network. Ha participado en más de 40 conflictos como mediador, por ejemplo en Sri Lanka, Afganistán, el Norte del Cáucaso y Ecuador. En 1987, recibió el Premio Nobel Alternativo, en 1993 el Premio Gandhi. Su prodigiosa producción incluye 50 libros y más de 1000 artículos publicados. Su trabajo, como pensador, escritor, conferencista, asesor y activista, tiene un inmenso impacto en los estudios para la paz.
11. Francisco A. Muñoz (Granada, 1953- 2014), historiador, profesor universitario e investigador de la Paz. Gran parte de su investigación está dedicada a la reconstrucción de una Historia de la Paz y las bases teóricas que la sustentan, para llegar a una nueva Cultura de Paz y regulación de conflictos.
12. Groff Linda-Paul Smoker "Creating Global-Local Cultures of Peace. -Peace and Conflict Studies-Volume 3-Number 1-(6-1-1998)
13. Fernández Herrería, A (2015) "Teoría de la paz. Evolución del concepto de paz. Una propuesta de reconstrucción" en Soriano Díaz y Bedmar Moreno (Coords) *Temas de pedagogía social-educación social*-Ed. Universidad de Granada, pp 89-132



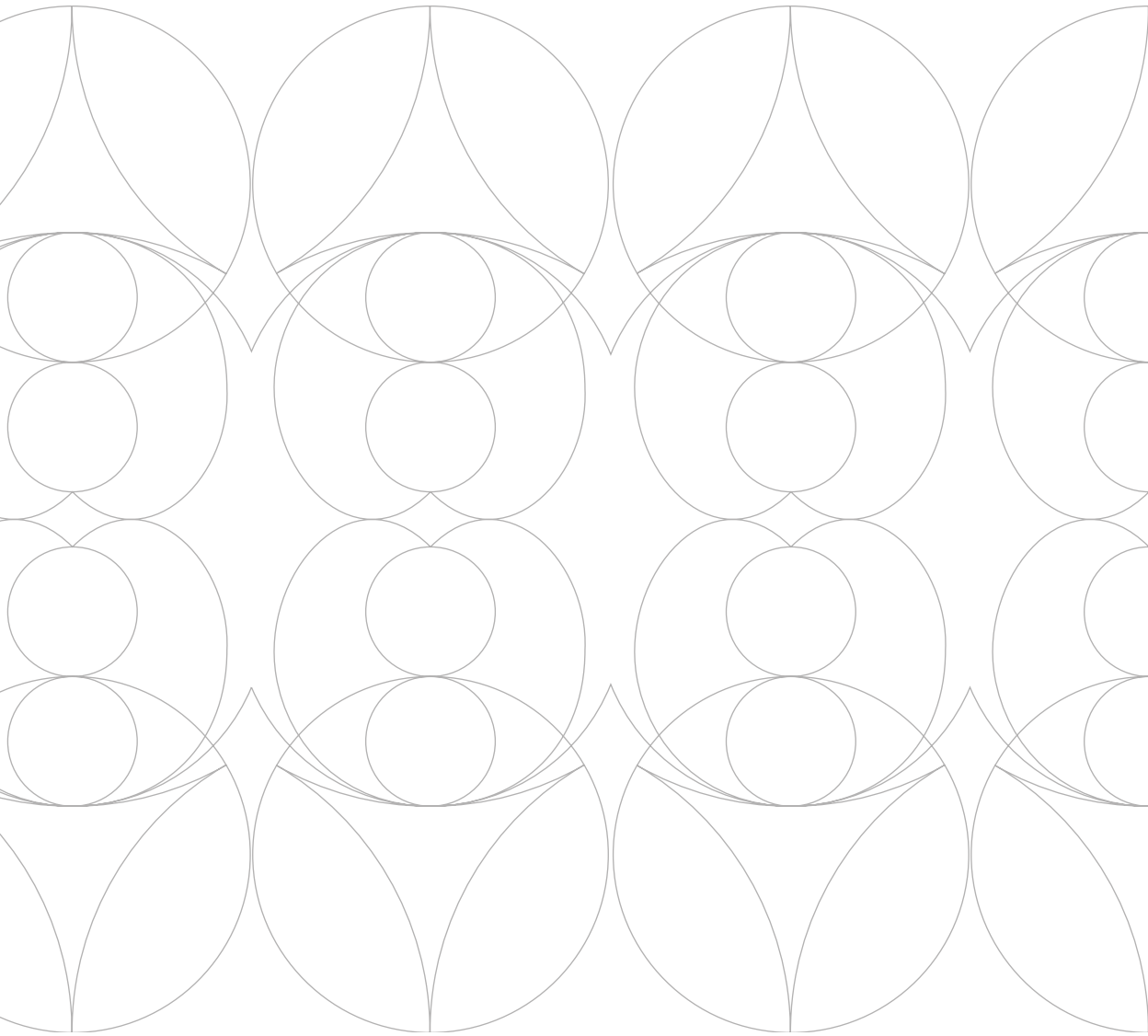
The image features a light gray background with several thin white lines. A prominent diagonal line runs from the top-left towards the bottom-right. Overlapping this are several circles of varying sizes. One large circle is on the left, another is in the center, and a smaller one is on the right. The circles and the diagonal line intersect to create a series of overlapping, lens-shaped regions that taper towards the right side of the page.

**PARTE I**



# Reconstrucción del concepto de Paz

*Paz integral,  
holística y  
multidimensional*





# **CAPÍTULO 1**

Marco conceptual:  
antropológico, filosófico,  
epistemológico



## Definiciones de paz

Definir “paz” implica abordar distintas dimensiones, historiar sus interpretaciones y recoger aportes realizados por las distintas ciencias y autores.

Una mirada rápida a la historia de la especie humana y la aparición del “homo sapiens” –ubicada aproximadamente hace unos 150.000 años– indica que la cultura contiene las experiencias y aprendizajes de millones de individuos y grupos que vivieron etapas de violencias, resaltadas por la historia (fundamentalmente las guerras). Pero también experiencias de intercambio, de interacción recíproca, de cooperación, de solidaridad y de paz; una paz silenciosa y muchas veces “silenciada” en esa historia.

En este devenir a través de los pueblos y civilizaciones hay palabras, símbolos, ideogramas, que hablan de una existencia individualizada de la experiencia llamada paz. Es una vivencia adquirida por distintas vías que permite la identificación de los seres humanos como tales, y que los hace temer la violencia y no al revés.

Es ese deseo profundo el que movilizó el estudio y elaboración de teorías de paz, aunque paradójicamente, al hacerlo se tomaron como punto de partida las teorías de los conflictos (Muñoz 2001)<sup>14</sup>. Pareciera que –como para abordar la paz se necesita conocer la violencia en todas sus dimensiones y complejidad– se termina haciendo teoría de las violencias y de las guerras (polemología).

Por ello, se vuelve imperativo elaborar y construir teorías autónomas de paz, que no sean directamente dependientes de la violencia, aunque para ello haya que sortear los obstáculos que Francisco Muñoz<sup>15</sup> identifica claramente. En primer lugar, la falta de información ordenada y conocimiento sobre la paz, dado que durante muchos años no ha sido ob-

jeto central de estudio e investigación; el segundo obstáculo estriba en la existencia de las variadas formas de violencia (guerra, tortura, pobreza, explotación, discriminación, otras), su protagonismo y la sobredimensión que han tenido esas violencias en la historia; y por último, la perspectiva negativa de nuestra especie y de los conflictos, entendida como el modo de interpretarlos en tanto sucesos violentos.

En la sola evocación de la palabra “paz” se comprende que es un término polisémico. Múltiples expresiones, como felicidad, armonía interior, tranquilidad, necesidades básicas satisfechas, justicia social y otras, aparecen como respuestas a la pregunta: ¿qué se entiende por paz?

Todavía no existe una definición universal y precisa en el ámbito científico<sup>16</sup>, pero se puede afirmar que además de ser un concepto polisémico, es un término polivalente y multidimensional.

Las dimensiones de la paz se abordarán en los siguientes capítulos. Partiendo de los fundamentos antropológicos y de la epistemología para la paz, se dará cuenta del necesario giro que se debe realizar para comprender y producir desde la paz como campo de conocimiento; hasta la evolución teórica producto del desarrollo de doctrinas e investigaciones, pasando por los diversos modos en que, desde distintas culturas y religiones se la percibe, define y vivencia evidenciando ese carácter polisémico y polivalente de referencia.

La cultura, la política y el contexto construyen el concepto de paz y la forma en que se interpreta. La historia de Argentina y la región, están marcadas por la influencia de la visión occidental, producto de la colonización, y el consecuente descrédito y aplastamiento de las culturas de los pueblos originarios de América.

En general, las personas no se expresan en contra de la paz de manera explícita, por el contrario, todo el espectro

político propone paz, el deporte incluye la paz con gestos como soltar palomas, las campañas de publicidad ofrecen sus productos prometiendo paz. En la actual sociedad (neoliberal, consumista, patriarcal) algunas palabras –entre ellas “paz”– se utilizan en ocasiones para ocultar o disimular formas de dominación. A este tipo de paz cotidiana, John Paul Lederach<sup>17</sup> denomina “paz a escala popular”, y la define como un concepto vago, emocional y manipulable, destacando la paradoja de significar un estado ideal deseable por todos, y a la vez, una ilusión indefinible e inalcanzable.

En otro orden, la paz se ha utilizado como uno de los parámetros para evaluar la calidad de vida de países y pueblos: en tiempos de paz emergen más posibilidades de bienestar de las poblaciones, o viceversa, en tiempos de guerra disminuye su calidad de vida.

El Diccionario de la Real Academia Española (RAE), ofrece varios significados asociados a la palabra paz. De los primeros tres, dos están relacionados con la lucha/guerra y uno con la dimensión interpersonal:

- 1. Situación en la que no existe lucha armada en un país o entre países,*
- 2. Relación de armonía entre las personas, sin enfrentamientos ni conflictos,*
- 3. Acuerdo alcanzado entre las naciones por el que se pone fin a una guerra.*

Esta visión de la paz ligada a la ausencia de guerra es la concepción histórica. Las guerras mundiales<sup>18</sup> provocaron la emergencia de la investigación sobre la paz con el objetivo de producir conocimiento científico que contribuyera a prevenir guerras, violencias y a transformar los conflictos de forma activa, pacífica y duradera. Es entonces a partir del si-

glo xx, que comenzó a considerarse a la Paz, como un objeto de estudio científico.

Johan Galtung<sup>19</sup>, fue quien marcó un hito en la historia del concepto y de los estudios sobre la paz, al incorporar la idea de “paz positiva”, en contraposición a esa “paz negativa” entendida como ausencia de guerra. Paz positiva para Galtung, es “ausencia de violencia estructural” o dicho propositivamente, es presencia de justicia social, armonía, y satisfacción de las necesidades básicas, (supervivencia, bienestar, identidad y libertad).

A partir de allí, algunos estudios realizados en distintos centros de investigación definen a la paz como la conjunción o interacción de las cuatro “D”: desarrollo, derechos humanos, democracia y desarme, planteando la importancia de fortalecer estas dimensiones de la realidad social en el proceso de construcción de paz.

## **Antropología y Epistemología para la paz. El giro necesario para la construcción del marco conceptual**

### **1.- Antropología para la Paz**

Los fundamentos antropológicos de la paz están íntimamente ligados a la búsqueda de una respuesta a la cuestión de la naturaleza del ser humano. A las visiones sobre la especie y las teorías de la evolución. Desde una mirada binaria casi maniquea, las distintas culturas, fundamentalmente la occidental, se han preguntado si el hombre es bueno o malo por naturaleza. Es lo que en filosofía se conoce como el “estado de naturaleza”. Filósofos como Locke, Hobbes y Rousseau entendieron ese estado como la situación de los seres humanos antes de la civilización. Es decir, es una reflexión, un mito

según Judith Butler, sobre cómo éramos y cómo nos comportábamos como especie. A partir de la definición de cuál es nuestro “estado de naturaleza” genuino sería posible legitimar una forma de gobierno y una estructura de la sociedad.

Las respuestas también tocaron los dos extremos. Desde una concepción de una naturaleza humana en armonía con el cosmos hasta una especie egoísta donde el “el hombre es el lobo del hombre”.

Por el lado positivo, podemos citar a Juan Jacobo Rosseau y su “contrato social” y por el lado negativo su más claro representante es Tomas Hobbes<sup>20</sup> (1588-1679) y su “leviatán”, metáfora que crea para justificar la existencia de un Estado absolutista que subyuga a sus ciudadanos. Su propuesta de contrato social representa un pacto “para no aniquilarse mutuamente ante la peligrosidad de las condiciones de partida”. Para tal autor, el instinto de conservación es parte de la naturaleza humana al que cada uno tiene derecho, pero su consecuencia es un enfrentamiento entre las personas, es decir, las guerras.

Se destaca también la influencia de Darwin en las concepciones de la historia, ya que además de convertirse en un paradigma explicativo de la evolución de los animales y el hombre, su hipótesis de la lucha por la supervivencia se ha asimilado al desarrollo del individualismo y el libre mercado.

Jiménez Arena y Francisco Muñoz<sup>21</sup> en *La Paz, partera de la historia* describen el darwinismo social como aquella forma de selección que favorece a los actores más fuertes y egoístas. Lleva a pensar que los colectivos humanos deberían transformarse para poseer los atributos más letales frente aquellos otros que pudieran representar una igualdad de consideración entre las personas o cualquier otra forma de altruismo, generosidad o sacrificio hacia los más débiles o los peor adaptados.

Muchos autores en la civilización occidental apoyados en la teoría de Darwin han visto la naturaleza humana como fundamentalmente competitiva y violenta con caracterizaciones como “la lucha por la existencia” o la “supervivencia del mejor”. Para Irene Comins Mingol<sup>21</sup> esta concepción de Darwin tiene mucho que ver con el contexto de la ciencia británica del Siglo xix: mecanización, industrialización, sobrepoblación, pobreza, competencia mercantil y económica, explotación colonial y racismo. Esta es la alternativa más pesimista de la evolución.

Johan Galtung<sup>23</sup> nos invita a mirar más allá de los dualismos y etnocentrismos, habla *del sentido de lo humano* como una categoría más elevada. Profundizando en filosofías orientales concluye que en la historia de la humanidad la trilogía: paz-violencia-humanidad ha sido una constante. Su perspectiva antropológica parte de dos afirmaciones:

- La complejidad humana requiere respuestas igualmente complejas, en consecuencia, es necesario abandonar respuestas simplistas, dualistas, incorporando conceptos triádicos, integradores.
- El hombre es un ser con capacidad de paz (capacidad de sentido). Galtung incorpora conceptos como paz positiva; paz con el entorno y con uno mismo; paz que gestiona los conflictos; paz como ayuda mutua para el desarrollo.

La cuestión es saber si el hombre cumple su destino final, que no es otro que evolucionar a través de la cooperación o si elige la competencia. Galtung llega a esta posición después de analizar críticamente cuatro teorías de la evolución, haciendo una síntesis de todas.

Las teorías analizadas son las siguientes:

1. *Diseño inteligente*. Ideología de carácter dogmático que sostiene que la vida y el destino del hombre es resultado de acciones racionales emprendidas en forma deliberada por uno o más agentes inteligentes superiores. El autor califica esta teoría como demasiado determinista;

2. *Darwinismo*. Ubica en la selección natural, la diversificación y el transformismo, los motores de la evolución humana. Galtung califica a esta teoría como muy pesimista;

3. *Kropotkim*. En la obra “Ayuda mutua” (*Mutual Aid: A factor in evolution*) el autor afirmó la relevancia de la cooperación para la supervivencia de la población. Galtung la califica una teoría demasiado optimista. Sin embargo, para Irene Comins<sup>24</sup> (2008), Kropotkim no rechaza la importancia de la competición en la evolución biológica humana, sino que indica que la competición no es necesariamente siempre violenta y que la cooperación y ayuda mutuas son también factores muy importantes;

4. *Imanishi*. Sostiene que la naturaleza es más armoniosa que competitiva (todo ecológico) y que todos los individuos cambian cuando llega el momento de cambiar. Galtung critica esta teoría por estar demasiado ligada a una concepción religiosa- budista.

Algunos investigadores de la paz como Comins Mingol (2008); recurren a la antropología como la ciencia que está

en mejor situación para aportar un marco conceptual y teórico que favorezca la paz.

Francisco Jiménez Bautista<sup>25</sup> (2009) afirma que la incorporación del respeto al “otro” como eje del conocimiento científico de lo que somos los seres humanos es fruto de la antropología, en este sentido los estudios para la paz primero deberían ser antropológicos o al menos incluir el conocimiento de la antropología a la hora de plantear la investigación para la paz. Y agrega que una antropología para la paz debe tener un “carácter polifónico”, calificación que significa que la antropología debe superar el discurso etnocéntrico, jerárquico y meritocrático de la sociedad occidental, que, además, es androcéntrica y blanca, con un discurso en que las múltiples voces puedan expresarse y ser escuchadas. Una antropología para la paz debe anteponer la comprensión del “otro” como requisito para la producción de conocimiento, algo que desde el discurso científico no se suele contemplar.

En las últimas décadas han aparecido autores que analizan y describen comunidades pacíficas y así han contribuido; en primer lugar, al reconocimiento de una “antropología para la paz” como área específica de estudio y en segundo término, a la determinación de un punto de encuentro con la investigación para la paz. Irene Comins<sup>27</sup> identifica dos pilares estructurales que comparten la Investigación para la paz y la antropología para la paz: el carácter multidisciplinar e interdisciplinar de su metodología, y la aspiración multicultural e intercultural en su perspectiva.

Diversos estudios en ese sentido, abogan por un análisis y redefinición del modelo antropológico dominante. Parten de una crítica de la concepción reduccionista focalizada en las competencias violentas-agresivas del ser humano y proponen un concepto más amplio real y abarcador que reconoz-



ca también las competencias que tienen los seres humanos para hacer las paces.

Irene Comins propone el cambio del modelo antropológico dominante, deconstruye la idea de violencia como elemento inherente e ineludible en el ser humano, y argumenta además su falsedad y peligrosidad. Afirma que esta idea es un obstáculo para la construcción de la paz. Por una parte, porque desmotiva la búsqueda de alternativas de soluciones pacíficas y, por otra, porque justifica un sistema político y social opresor, basado en la desconfianza, que pone a las personas a la defensiva.

El análisis lo hace en el marco de las tres dimensiones de la antropología: la antropología biológica, la cultural y la filosófica, aunque su énfasis está puesto en esta última, en el concepto de ser humano, por el gran poder que tiene para la fundamentación de los sistemas sociales educativos y políticos en los que vivimos y sobre los que se construirá el futuro.

*En relación a la Antropología biológica* Irene Comins afirma que ésta ha reforzado tradicionalmente la visión violenta o agresiva del ser humano. A veces a partir de estudios sobre el comportamiento animal ha tratado de completar la comprensión del ser humano mediante la comparación o paralelismo con el resto de las especies. En esta subdisciplina hay dos grandes formas de entender lo biológico en la condición humana: la que subordina lo cultural a lo biológico y la que subordina lo biológico a lo cultural.

En relación a la disputa sobre si la violencia es natural al ser humano –y en consecuencia no podemos evitarla– han surgido en las últimas décadas diferentes estudios que demuestran que la violencia y la guerra no son una fatalidad biológica. Irene Comins, (citando a Beorlegui, 1999:157) dice: “el ser humano procede por evolución del conjunto de la biosfera, pero no es lo biológico lo dominante en él, sino más bien lo cultural”.

En este tema es atinado recordar la *Declaración de Sevilla* de 1986, que la UNESCO ha convertido en propia en su sesión 25° en París en 1989. Este documento critica posturas seudo-científicas y reafirma otros estudios que dan cuenta de que la violencia y la guerra no son un producto biológico sino una construcción social. En ella se reafirma que el mal uso de datos y teorías con los que se justifica la violencia y la guerra no son nada nuevo, sino que han sido elaborados a partir de la aparición de la ciencia moderna. Por ejemplo: la teoría de la evolución se ha utilizado no solo para apoyar la guerra sino para justificar el genocidio, el colonialismo y la supresión de los débiles. En la Tabla N°1 se sintetizan sus cinco propuestas:

Es científicamente incorrecto sostener	Es correcto afirmar
Que hemos heredado de nuestros antecesores animales una predisposición para hacer la guerra.	La guerra es un fenómeno característico de los humanos y no aparece entre los animales. Es un producto de la cultura. Existen culturas en las que no ha habido guerras, y hay otras que, con frecuencia, han hecho guerras.
Que la guerra u otro comportamiento agresivo está genéticamente programado en nuestro ser.	Los genes están involucrados, en todos los niveles, en la función del sistema nervioso y proveen un desarrollo potencial que solo se activa en conjunción con el medio ambiente ecológico y social. Lo que determina la personalidad del individuo es su predisposición al cambio cuando, por sus experiencias, se ve afectado, y también por la interacción entre su dotación genética y las condiciones de su crianza.
Que en el transcurso de la evolución humana haya habido una selección para el comportamiento agresivo mayor que para otros tipos de conducta.	La violencia no está ni en nuestro legado, ni en nuestros genes. En todas las especies estudiadas, <i>su status</i> , dentro del grupo, depende de la habilidad de cooperación para el desempeño de las funciones sociales que conciernen a la estructura de dicho grupo.
Que los humanos tienen "mente violenta".	Nada, en nuestra constitución neurofisiológica, nos impulsa a reaccionar violentamente. Nuestra manera de actuar se determina conforme hayamos sido condicionados y socializados.
Que la guerra es una consecuencia del "instinto".	La misma especie que inventó la guerra tiene capacidad para inventar la paz. La responsabilidad está en cada uno de nosotros. La biología no condena a la humanidad a hacer la guerra, y la humanidad se podría librar de la esclavitud del pesimismo biológico y tener la confianza necesaria para realizar las tareas de transformación que se necesiten

Elaboración propia en base a la Declaración de Sevilla

En *relación a la antropología cultural* hay realidades comunitarias que dan cuenta de la posibilidad de construir un mundo más pacífico.

Irene Comins recoge los aportes que hicieron a lo largo de décadas distintos autores sobre sociedades de baja conflictividad o sociedades pacíficas. Un ejemplo que resalta es el de la convivencia pacífica de las diferentes tribus que habitan en la cuenca alta del río Xingu en Brasil<sup>28</sup>. Los dos principales factores que han contribuido a la coexistencia pacífica según los antropólogos son: la conexión e interdependencia entre las tribus (a través del comercio, casamientos y rituales) y el sistema de valores. Ese sistema de valores tiene dos características: por una parte, una alta valoración de la paz, la calma y la serenidad personal y, por otra, un conjunto de ideas y creencias de fuerte rechazo a la guerra y la violencia. Este ejemplo pone de manifiesto la centralidad e importancia del sistema de creencias en el que están inmersas las personas. ¿Cuál es la visión que se tiene del mundo? ¿Cuál es el paradigma en el que se ubica cada sociedad y cuál es el sistema de valores que lo sustenta?

Según datos y estudios de la antropología cultural es posible construir un mundo más pacífico. Fry<sup>29</sup> (2006: 252-261) indica cinco aspectos relevantes a considerar: a) el papel de los lazos entre las culturas. b) La interdependencia y la cooperación entre aquellos grupos que se necesitan, c) los beneficios del gobierno y la política frente a la anarquía, d) los mecanismos para gestionar conflictos (hay múltiples y variadas formas de transformar los conflictos pacíficamente, desde la propia evitación, al humor o la participación de terceros entre otros) y e) el importante rol que cumplen los valores, actitudes y creencias.

En *relación a la antropología filosófica*, vale mencionar que través del análisis de las dos subdisciplinas anteriores

(antropología biológica y cultural) se confirma que el ser humano es competente y capaz de convivir pacíficamente y se ha destacado la importancia del sistema de creencias favorable a la paz. También se analiza de qué manera un sistema de creencias que entiende a la naturaleza humana fundamentalmente como competitiva y violenta y desprecia de la cooperación y la solidaridad, concluye siendo una sociedad violenta. Al decir de Comins Mingol: la profecía autocumplida. Esta autora nos convoca a una profunda reflexión, y a asumir la responsabilidad por el sistema de creencias que contribuimos a construir y los valores que las sustentan.

En los discursos, incluidos los de occidente, están presentes el amor, la paz, la cooperación. Pero la paz no puede ser una expresión de deseo, necesita de la comprensión, la internalización y de la vivencia. Un valor en el que se eduque y socialice desde la niñez y a lo largo de toda la vida, reconociendo que la propia identidad –personal y colectiva– se hace desde la interacción con otras identidades y grupos humanos (Martínez Guzman,2005).

Concluyendo con su propuesta Irene Comins afirma que este cambio antropológico se debe dar en tres niveles: Pasado-Presente -Futuro (Tabla N° 2)

Tabla N° 2. Niveles del cambio

Pasado	Presente	Futuro
<p>Los estudios históricos, antropológicos y arqueológicos demuestran que el ser humano ha sabido transformar pacíficamente los conflictos en muchas y variadas oportunidades. Estos datos recogidos de la realidad sirven de modelo y espejo para reproducir la paz en el presente y en el futuro.</p>	<p>Los medios de comunicación enfatizan y magnifican el fenómeno violento. En lo cotidiano la paz es lo ordinario y el escándalo y la violencia lo extraordinario, no obstante, las noticias de hechos violentos se multiplican, se repiten hasta que se invierte la relación y lo ordinario es la violencia.</p> <p>El mundo globalizado es complejo, con paces imperfectas y eso deberían representar los medios y no sólo reproducir engañosamente la violencia.</p>	<p>El ser humano tiene un gran poder para la construcción del futuro, pues como una “profecía que se autocumple” el ser humano construye su mundo en base a esa expectativa sobre el concepto de ser humano y de identidad que su cultura dibuja.</p>

Elaboración propia

## 2.- La paz imperfecta: perspectiva procesal de la paz

En 1997 en la reunión constitutiva de la “Asociación Española de Investigación para la Paz”, Francisco Muñoz propone el concepto de “paz imperfecta” para contemplar en la noción de paz y también en los Estudios para la paz.

Muñoz eligió un concepto amplio de Paz como “todas aquellas realidades en las que se regulan pacíficamente los conflictos, en las que se satisfacen al máximo las necesidades y los objetivos de los actores implicados, sean cuales sean estos, o los momentos o los espacios donde se producen “. Introduce a partir de esta definición la acepción de “paz imperfecta”, como una alternativa a la pretendida “paz única”, utópica, perfecta, absoluta e impuesta, que muchas veces ha servido para ocultar dominación, explotación y violencias de unos seres humanos por otros. Imperfecta no en el sentido de defectuosa, sino como inacabada y en proceso permanente (procesual), en construcción, con posibilidades de incidencia en su desarrollo por los seres humanos.

Según López Martínez<sup>30</sup> en el concepto de paz imperfecta se incluirían todas aquellas situaciones en las que se consigue el máximo de paz posible, de acuerdo con las condiciones sociales y personales de partida. Se podrían “agrupar en esa expresión todas las experiencias y espacios en los que los conflictos se regulan pacíficamente, es decir, en los que las personas optan por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros”. Es imperfecta porque, a pesar de gestionarse pacíficamente las controversias, convive con los conflictos y algunas formas de violencia. Esa imperfección destaca nuestra humanidad, esa conjunción de aspectos positivos y negativos que nos habitan. También permite el reconocimiento de la conflictividad del ser humano y de su calidad

de protagonista ligado a la incertidumbre de la complejidad del universo.

Las características principales de la paz imperfecta se dan en torno a dos ideas: a) el reconocimiento de las experiencias de paz que se dan en todas las realidades sociales y que nos pueden servir de guía e inspiración en la construcción de la paz; y b) y en relación con lo anterior, la comprensión de la paz como un proceso inacabado, siempre en desarrollo. (Comins, Irene 2002)<sup>31</sup>.

Según Francisco Muñoz es hora de abandonar la “violentología” y asumir la “pazología” y la alternativa es hacer fenomenología de la paz, descubrir, reconocer las prácticas pacíficas donde se produzcan. La paz se construye día a día, paso a paso como un proceso inconcluso. Dice el autor: *“Uno de los primeros pasos para rescatar las realidades, “fenómenos” de la paz, puede ser reconocer todas las acciones en las cuales está presente, todas las predisposiciones individuales, subjetivas, sociales y estructurales que en nuestros actos de hablar, pensar, sentir y actuar estén relacionados con la paz”*<sup>32</sup>. Afirma, además, que la paz positiva (de Galtung) fue entendida en muchas oportunidades como una utopía, una pretendida paz total y perfecta que pierde su fuerza al tornarse inalcanzable frente a la omnipresente violencia estructural que se evidencia en las sociedades.

La paz imperfecta surge, según Muñoz, con la necesidad de contemplar el amplio abanico de situaciones intermedias entre los dos extremos; enfrentamiento violento y statu quo cooperativo y pacífico. También hace referencia a los espacios o instancias donde se detectan acciones que crean paz a pesar de estar en contextos que existen conflictos o violencias.

De este modo, la “paz imperfecta” es una categoría de análisis que reconoce los conflictos en los que las personas o los grupos han optado por potenciar el desarrollo de las



capacidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido. Como categoría analítica abarca mecanismos que permiten una salida pacífica a los conflictos. Comprende la paz negativa y la paz positiva, pero su foco de atención se sitúa en los instrumentos de prevención de las manifestaciones de violencia directa y en los mecanismos de reducción de los niveles de violencia estructural.

En definitiva, sostiene Muñoz, la paz imperfecta podría servir para proporcionar una vía intermedia entre el utopismo maximalista y el conformismo conservador. Lo que se busca es ir cambiando la realidad a partir del conocimiento de las limitaciones y capacidades humanas y de los escenarios presentes, sin renunciar a planear el futuro, ni a tener un objetivo: *la paz imperfecta*.

### **3.-Paz, conflictos y empoderamiento pacifista**

Otro rasgo distintivo de la teoría de Muñoz es el lugar y el tratamiento que tienen los conflictos. Desde el punto de vista antropológico, entiende que el ser humano es conflictivo, a veces violento y otras altruista, cooperativo y solidario, y que es posible promover en las personas procesos de empoderamiento pacifista. Ese “empoderamiento pacifista”, concepto central en la construcción de paz de Muñoz, es entendido en un doble sentido: el primero, como la toma de conciencia de las capacidades que tenemos los seres humanos para la transformación pacífica de los conflictos; y el segundo, como todos aquellos procesos en que la paz, la transformación pacífica de los conflictos; la satisfacción de necesidades humanas en condiciones de equidad y sostenibilidad, o el desarrollo de capacidades para la paz, ocupan el mayor espacio personal, público y político posible.<sup>33</sup>

Una de las principales acciones a la que deben comprometerse los pacifistas (personas o grupos que construyen paz) es a rescatar las realidades “fenómenos” de la paz, y reconocer todas las acciones en las cuales ella está presente, todas las predisposiciones, actitudes y acciones que en los actos de hablar o expresar, pensar, sentir y actuar estén relacionados con la paz.

El conflicto forma parte consustancial de la naturaleza humana y puede ser funcional al desarrollo, es decir, operar como motor de progreso de las sociedades; o también puede ser disruptivo y destruir las comunidades en que se produce.

Una de la característica resultante de los procesos –expansivos y evolutivos– del universo es la complejidad y según Muñoz<sup>34</sup>, la paz es una respuesta que los humanos le damos a la complejidad, una condición, porque garantiza óptimamente nuestra existencia. Todas las actividades humanas se desarrollan en el marco de esa complejidad y la conflictividad es el resultado de la forma como las gestionamos.

#### **4.- Filosofía para la paz. Epistemología comunicativa-crítica**

Vicent Martínez Guzmán<sup>35</sup> fundador de la Cátedra Unesco de Filosofía para la Paz<sup>36</sup>, estableció los fundamentos epistemológicos de la filosofía para la paz en torno a un “giro lingüístico” según el cual el lenguaje codifica tanto el pensamiento como la acción, y a un “giro pragmático”. La aplicación de ambos giros a la filosofía ética y política permitió la emergencia de la epistemología comunicativa-crítica.

Martínez propone una nueva manera de ver y actuar, un cambio epistemológico de los Estudios para la paz, una “inversión epistemológica” y para analizar este tema utiliza la herramienta filosófica que denomina “fenomenología

comunicativa” que en palabras de Irene Comins se puede definir como “*el estudio de la experiencia de lo que nos hacemos unos a otros, a través de lo que nos decimos sobre lo que nos hacemos*”.

Este autor en lugar de fundamentar la investigación en la guerra o la violencia, pone el énfasis en destacar los momentos de paz asumiendo sus imperfecciones, investigando las características de esos momentos, reconociendo su carácter procesal y por consiguiente imperfecto. Significa pensar, reconocer y analizar la paz desde la paz misma. Un giro copernicano, porque ya no se trata de aprender sobre la paz porque sabemos lo que no es, sino de reconstruir las distintas maneras de hacer las “pases” que, aunque sean pases imperfectas, constituyen parte de nuestra condición humana. Es decir, somos capaces de denunciar las diferentes versiones de no vivir en paz, porque sabemos lo que es construir la paz.

Martínez Guzmán afirma que no hay una sola paz –siguiendo a Francisco Muñoz– razón por la cual habla de pases en plural y dice: “los seres humanos, si queremos hacer las pases, podemos organizar nuestra convivencia de manera pacífica”, lo que significa otorgar un carácter activo a la paz y de participación protagónica a las personas, como agentes de transformación social. La paz no es una utopía, existe la posibilidad concreta de construirla, por eso el autor de referencia afirma “*nosotros los pacifistas somos los realistas*” y ser pacifista es una forma de ser y estar en el mundo. Otra propuesta enriquecedora de la teoría de Martínez Guzmán<sup>37</sup> es la de configurar las relaciones personales desde el amor, potenciando el cariño, el cuidado y la ternura.

Lo que se llamaría académicamente el estatuto epistemológico de los Estudios para la Paz, “lo constituiría el reconocimiento de las múltiples y diversas competencias humanas

para transformar positivamente los conflictos, desaprender las guerras y todo tipo de violencias, afrontar las relaciones internacionales, ejercer la ayuda humanitaria e ir más allá del desarrollo” (Martínez Guzman,2001).

Viramonte<sup>38</sup>, recordando a Leonardo Boff, afirma que si bien los saberes que necesitamos para hacer las paces están presentes en todas las culturas formando parte de la *noo-fera*<sup>39</sup>, la pertenencia a una sociedad con enfoques, procesos y estructuras de violencia nos demandará un esfuerzo intelectual más riguroso. Serán necesarias teorías que amplíen la forma convencional de entender la paz, las distintas manifestaciones de la violencia, los conflictos y el poder, y a partir de allí interpretar cuáles son las condiciones que favorecen el desarrollo de capacidades y el empoderamiento de las personas.

Martínez Guzmán<sup>40</sup> aclara que subvierte aquella noción inicial de considerar a la Epistemología de los Estudios para la Paz, como la pregunta sobre en qué se acerca y en qué se aleja del modelo de cientificidad, occidental, moderno y de las ciencias naturales; porque este mismo modelo está situado en un determinado período, en el marco de unas determinadas creencias, potencia unas competencias específicas y rechaza y margina otras de género, raza, clase y somete otros tipos de saberes, como por ejemplo los de los pueblos originarios de América.

Las características específicas del giro epistemológico que plantea Martínez Guzmán parten de un concepto básico: la investigación para la paz no es neutral, ni son objetivos los saberes que produce. En su propuesta combina saberes de otros enfoques y teoría de otros autores. Por ejemplo, los estudios de género y de los pueblos originarios, la racionalidad comunicativa, el carácter performativo del lenguaje, de la teoría de los actos de habla de John Austin. En este aspecto

aclara: las palabras no solo sirven para describir el entorno sino que “hacemos cosas con las palabras”, por esa razón se trata de observar cómo utilizamos las palabras en nuestras experiencias de comunicación en la que nos pedimos y damos razones por lo que nos decimos y hacemos unos seres humanos a otros (Comins, Irene 2002)<sup>41</sup>.

Austin comenzó hablando de “emisiones” o actos de habla, por ejemplo, el de prometer, que no consiste en describir hechos. Decir “yo prometo” significa “realiza, ejecuta, performa” la acción de prometer. Por eso la paz se construye a través de lo que nos decimos, hacemos o callamos entre los seres humanos y en relación a la naturaleza, porque “todo decir es hacer” se asume la responsabilidad de lo que nos hacemos unos a otros y se deja abierta la posibilidad de pedirnos cuentas por eso que nos hacemos<sup>42</sup>.

En relación a la Teoría de Austin citada, cabe destacar tres aspectos: la *fuerza ilocucionaria*, que es la fuerza con la que decimos algo (promesa, amenaza, etc.); los *efectos ilocucionarios*, como la aprehensión o la comprensión (la fuerza ilocucionaria nos vincula con los interlocutores a partir de estos efectos ilocucionarios); y el *acto perlocucionario* que se relaciona con las consecuencias que tienen los mensajes transmitidos. Sobre esta base, Martínez Guzmán elaboró la expresión “solidaridad comunicativa”, que se da cuando el receptor comprende la fuerza ilocucionaria con la que se le ha dicho algo, y cuando el emisor se compromete con lo que ha dicho y con los efectos que de ello se derivan<sup>43</sup>.

Los quince ejes del giro epistemológico propuesto por Martínez Guzmán son los que se sintetizan en la Tabla N°3.

**Tabla N° 3. Quince ejes del giro epistemológico de Martínez Guzmán**

<b>Viejo paradigma</b>	<b>Nuevo paradigma</b>
Objetividad	Intersubjetividad
Perspectiva del observador	Perspectiva del participante
Relación: sujeto/objeto	Relación entre personas con derecho a opinar
Hechos vs. valores	Valores e inexistencia de “hechos puros”
Neutralidad	Compromiso con valores
Paradigma de la conciencia	Paradigma de la comunicación
Idealismo de los estudios de paz	Realismo en los estudios de paz
Unilateralización de la razón	Relación entre razón, sentimiento, emociones, cariño, ternura.
Justicia neutra	Justicia solidaria y con “cuidado”
Mundo como espacio abstracto	Mundo formado por diversidad de lugares
Naturaleza distante y objetiva	Unión entre naturaleza y ser humano
Dicotomía entre naturaleza y cultura	Construcción social de la naturaleza
Perspectiva masculina	Perspectiva de género
Énfasis en mecanismos de agresión humana	Énfasis en la capacidad humana de ternura y cuidado
La paz es “cosa de santos” -visión lejana	La paz es para la “gente como nosotros”- visión realista

Elaboración propia

Gloria María Abarca Obregón (2013)<sup>44</sup> en su tesis destaca el carácter integral, activo, dialógico, real y práctico de la propuesta de Vicent Martínez Guzmán, no solo en cuanto a las acciones referentes a la transformación social citadas con anterioridad, sino también en cuanto al compromiso con la transformación por medios pacíficos del sufrimiento que los seres humanos nos generamos a nosotros mismos y a la naturaleza. Al respecto, citando al autor dice: *“es cierto que podemos hacer la guerra, provocar la marginación o la exclusión y generar miseria. Sin embargo, también es cierto que podemos crear instituciones de gobierno con justicia, reconocer derechos, potenciar la ternura y el cariño, y cuidarnos unos y unas a otros y otras y de la naturaleza”* (Martínez Guzman, 2005 a:108). Se está referenciando al amor, y parte esencial de ese amor es el “reconocimiento”. Esta conducta es un factor importante tanto en la transformación pacífica de los conflictos como en la transformación de las personas razón por la cual este reconocimiento debe ser mutuo. Reconocer al otro/otra/otro en su capacidad, su poder, y competencias; significa además admitir estilos de vida y puntos de vista diferentes con los que hay que dialogar y comprender. Y, por último, este reconocimiento está asistido por el “empoderamiento” entendido como la recuperación de los poderes, capacidades, y potenciación de las competencias de las personas, sintiéndose valoradas.

## **5.-Johan Galtung. Paz por medios pacíficos: experimentada, racionalizada, teorizada y gradual.**

Johan Galtung, al igual que autores ya citados, propone un giro epistemológico mediante el cual sería posible compren-

der el carácter activo, científico, factible y práctico de la anhelada paz. La paz es una realidad que puede ser experimentada, racionalizada y teorizada. Este autor insistirá, refiriéndose a la ciencia en general y a los Estudios para la paz en particular, que “no hay nada más práctico que contar con una buena teoría” (Galtung, 2003)<sup>45</sup>. Una teoría que permita observar no únicamente la violencia y la destrucción, sino también la posibilidad de justicia y de paz.

En este sentido la propuesta de Galtung es “*si vis pacem para pacem*” si quieres la paz, prepárate para la paz” (Galtung, 2003), convencido de que la paz puede ser enseñada y aprendida. Y así proclama: La paz es posible, “pensad, discutid, actuad, las alternativas existen” (Galtung, 1984).

Johan Galtung ha enriquecido su teoría, modificando algunos conceptos a través de su profusa obra. No obstante, se pueden identificar ejes vertebradores de su proyecto:

1) *La importancia de los medios que se utilizan para alcanzar la paz.* La paz se alcanza solo por medios pacíficos y así produce un giro profundo en relación con posturas históricas de justificación de la violencia como forma de alcanzar la paz. Esta perspectiva orienta las investigaciones y las acciones y se presenta como una antropología de profunda confianza en el ser humano con capacidades para construir paz (idealismo humanista).

2) *La segunda idea fuerza de su postura es la gradualidad en el logro de la paz.* Influenciado por la teoría gandhiana de la Noviolencia en la cual “no hay camino para la paz, la paz es el camino” entiende que “*en vez de mirar a la paz como el ideal distante, tenemos que actuar de modo que cada paso en su dirección represente la paz*” (Galtung e Ikeda, 2007)<sup>46</sup>. La paz es un *continuum* y la violencia será un elemento a extinguir o disminuir paulatinamente. En ese sentido, los fines y los medios siempre deben estar sujetos a los mismos princi-



pios éticos, (dimensión axiológica de la paz) sabiendo que la violencia solo puede generar violencia y la no violencia generará no violencia (Mohandas Gandhi,1973).

Asimismo, Galtung<sup>47</sup> aporta dos definiciones compatibles con la paz: por un lado, la ausencia/reducción de todo tipo de violencia; y por otro, la transformación creativa y no violenta del conflicto. El camino hacia la paz pasa a través de la teoría y la práctica de la resolución de conflictos (transformación y trascendencia). En ambos casos, el trabajo por la paz es trabajo para reducir la violencia por medios pacíficos y las ciencias de la paz son el estudio de las condiciones del trabajo por la paz.

Como se observa, la primera definición está orientada hacia la violencia, porque al decir del autor, para conocer la paz hay que conocer la violencia; mientras que la segunda conceptualización hace referencia al conflicto, y el contexto donde se despliegan y transforman en forma creativa y no violenta los conflictos. Las dos definiciones se centralizan en seres humanos en un medio social. Esto convierte a la ciencia de la paz en una ciencia social, y más precisamente en una ciencia social aplicada, con orientación explícita hacia los valores (Galtung 2003:31).

La base epistemológica sobre los estudios de la paz en Galtung, se caracteriza por esquemas tripartitos o triangulares<sup>48</sup>. Uno de sus puntos de partida, es distinguir tres ramas de investigación para la paz:

1. *Investigación empírica* sobre la paz, la sistemática comparación de teorías con la realidad empírica (datos). Revisa las teorías y su coincidencia con los datos, donde los datos tienen más peso que la teoría.

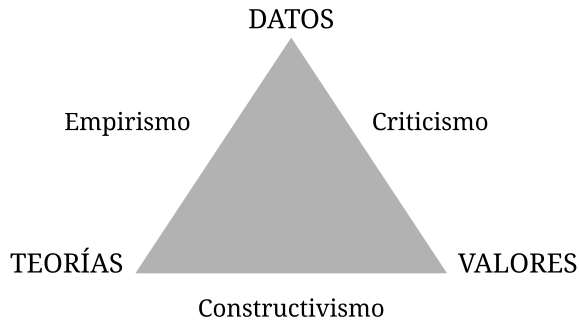
2. *Investigación crítica* sobre la paz, la sistemática comparación de la realidad empírica (datos) con los valores. Intenta, mediante palabras o acciones, cambiar la realidad si no coincide con los valores. Es decir, los valores tienen más peso que los datos.

3. *Investigación constructiva* sobre la paz: compara las teorías con los valores. Busca ajustar las teorías a los valores, produciendo visiones de una nueva realidad. Los valores tienen más peso que la teoría.

Para Galtung, las tres ramas son importantes y complementarias, por una parte, los datos (empirismo) proporcionan la evidencia de una sociedad patológica, con los costes de las guerras (tanto humanos como materiales) visibles y menos visibles, la violencia estructural; por otra parte, los valores (criticismo) muestran el cambio del pasado al presente y pronostican un futuro pendiente de confirmar y, por último, la investigación constructiva (teorías) construye visiones futuras de una nueva realidad.

Estas categorías (empirismo-criticismo-constructivismo) son representadas por Galtung en una figura que combina con los tres lados del triángulo de las ciencias de la paz, que son: Datos-Teorías-Valores. Los datos dividen el mundo entre lo percibido y lo no percibido; las teorías, entre lo previsto y lo imprevisto y los valores dividen al mundo entre lo deseado y lo rechazado.

Figura N°1. Triángulo de las ciencias de la paz



Fuente: Galtung (2003)

Galtung afirma que, la lógica del empirismo es la de ajustar las teorías de manera que lo percibido se convierta en lo previsto y lo imprevisto en no percibido. La lógica de la crítica, ajusta la realidad de tal forma que el futuro produzca datos en lo que lo percibido sea lo deseado y lo rechazado sea no percibido. Y la lógica del constructivismo es dar con nuevas teorías, ajustadas a valores, es decir, de forma a que lo deseado sea previsto y lo rechazado imprevisto (Galtung 2003:34).

Los valores tienen un papel fundamental en la postura galtungiana. Analiza cinco tesis:

Primera tesis sobre valores. *“Sin valores los estudios sobre la paz se convierten en estudios sociales en general y estudios sobre el mundo en particular”*. La dimensión “valores” es lo que posibilita a las ciencias de la paz ser una disciplina especial.

Segunda tesis sobre valores. *“El valor esencial, la paz, debe estar definido, pero no demasiado definido”*. Gal-

tung afirma que si el valor “paz” es un faro que guía las ciencias de la paz, se necesita definir ese término (paz) con precisión, con especificaciones, con indicadores. Definir es también refinar, hablar de gradaciones, introducir tipologías, entre otras cosas. El valor paz es un patrón que divide los posibles estados de cosas en deseables y rechazables permitiendo una tercera categoría, de indiferentes /indecisos.

Tercera tesis sobre valores. *“Conocer valores no es lo mismo que tener valores”*. Para conocer realizar y comprender los estudios de paz y para evaluar una situación o proceso es condición indispensable el conocimiento del valor /valores de la paz. Aquí es necesario plantear algunos interrogantes ¿es posible conocer un valor sin encarnarlo?, ¿es factible tener conocimientos sobre la paz sin ser una persona pacífica, sin creer en la paz o sin siquiera desearla en el sentido de haber interiorizado el valor? Ante estas preguntas Galtung afirma que el “*valor*” es un patrón conocible, sabido desde el momento que ha sido comunicado y recibido. El saber es un proceso cognitivo, lo que se necesita identificar es si fue recibido correctamente o no. La interiorización es parte de un proceso emocional: la prueba en este caso a aplicar es si la falta de paz, incluida la propia, duele o no.

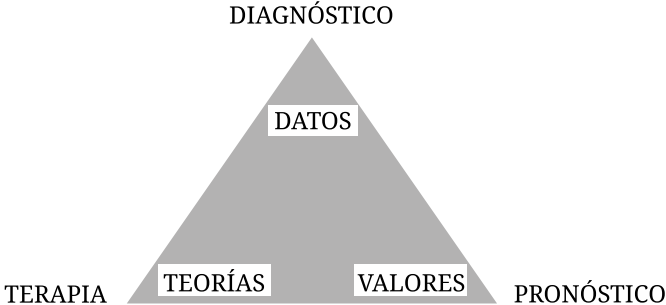
Cuarta tesis sobre valores. *“Se necesita un mínimo de consenso sobre valores: un máximo consenso sobre valores no deseables”*. Es necesario un mínimo de consenso sobre valores, para establecer un discurso para el pensamiento, la palabra y la acción; pero en relación a la comunicación tiene menor importancia. Cuanto

más refinado y enriquecido esté el valor “paz”, más situaciones se van tachando y menos probable es que nos encontremos con situaciones empíricas en las que todos los criterios hayan sido satisfechos, así pues, es mejor pensar la paz en plural como “paces”. A modo de ejemplo Galtung dice: muchas pueden ser las personas que estén de acuerdo con la definición de paz negativa como ausencia de violencia directa, pero no estarían necesariamente de acuerdo con una definición adicional de paz (positiva) como la presencia de simbiosis y equidad en las relaciones humanas, ni con la tesis de que la paz positiva es equivalente a ausencia de violencia estructural y cultural.

Quinta y última tesis sobre valores. *“La objetividad es intersubjetividad; la condición para la intersubjetividad es lo explícito.”* El primer interrogante que emerge ante esta afirmación es: ¿puede ser objetivo un campo tan saturado de valores? Galtung sostiene que esa pregunta parte de la consideración de la ciencia como algo que revela una realidad objetivamente existente, suponiendo además que no existe interacción entre observador y realidad. Esa postura puede ser válida en las ciencias naturales, pero no se aplica a los estudios sociales/humanos. El supuesto de interacción cero no puede defenderse como sostenible, salvo que se cree una distancia artificial entre observador y observado, cosificando (objetivando) al otro, observado. Concluyendo, se rechaza la objetividad como reflejo de una realidad subyacente inalterable, y se argumenta a favor de la objetividad como un diálogo intersubjetivo basado en premisas explícitas.

La Ciencia aplicada de la paz en Johan Galtung está sostenida en algunos paradigmas básicos que –por la trascendencia del autor en la temática– es necesario analizar. El primero es el paradigma de las ciencias de la salud, representado en la figura geométrica del triángulo con sus tres lados: Diagnóstico-Pronóstico– Terapia. (D\_T\_P).

Figura Nª 2. Triángulo DPT



Fuente: Galtung (2003)

El autor, hijo de médico, observa un gran parecido entre las ciencias de la paz y las ciencias de la salud. En ambos casos conforman un sistema y la díada salud/enfermedad y la de paz/violencia requieren de un diagnóstico (o análisis). Una condición para la paz sería la existencia de una relación equitativa, pero también puede existir violencia en un sistema que no es explotador (violento) si algo falla en un actor. De la misma manera, y a modo de ejemplo una condición para la salud es un equilibrio estable de los parámetros claves del cuerpo humano; no obstante, una célula o un grupo de ellas puede fallar, y crecer desproporcionadamente. El estado de equilibrio es fundamental y puede ser estable o inestable.

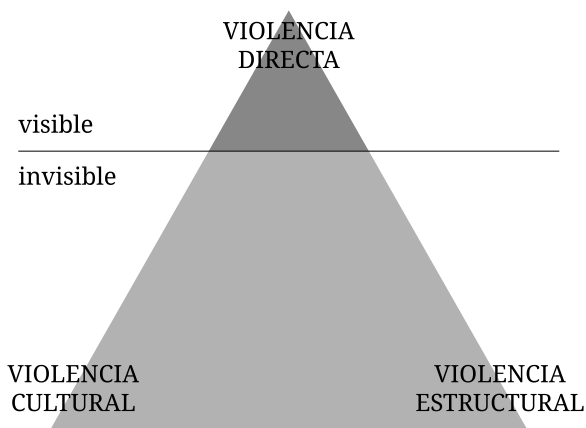
Si el sistema sale de su estado de bienestar y muestra síntomas de malestar, con un pronóstico correcto la pregunta que se debe hacer es ¿tiene capacidad el sistema para restablecer el estado de bienestar o se necesita alguna intervención de otro? Galtung afirma que el intervencionismo podría acabar empeorando el sistema, porque puede que sea capaz “por sí mismo” de restablecer el estado de bienestar. El sistema puede cuidarse a sí mismo y lo que se debería hacer es proporcionar condiciones positivas para esas funciones restauradoras.

La terapia hace referencia a los esfuerzos intencionados del propio agente o de otro por mover el sistema hacia algún estado de bienestar.

Este triángulo (D-T-P) funciona en espejo con otro triángulo anteriormente citado: Datos-Teorías-Valores. El diagnóstico es un análisis basado en datos; una parte de los datos es conocida como síntomas, otra como anamnesis, la historia clínica del paciente y la información del contexto. El pronóstico se sustenta en predicciones sobre la probable evolución de la enfermedad del paciente, basadas en las variables del contexto y, por último, la terapia que se trata de una intervención apoyada en valores y teorías, generalizando a partir de otros casos.

El otro Triángulo base en el paradigma galtungniano es el de las violencias: Para Galtung la violencia tiene una triple dimensión: Directa-Estructural-Cultural (D-E-C)<sup>49</sup>.

Figura N° 3. Triángulo DEC



Fuente: Galtung (2003)

Contemplando estas tres dimensiones se llama violencia “a la afrenta evitable a las necesidades humanas”, son la negación a la supervivencia, el bienestar, la identidad y la libertad. Cada tipo de violencia impacta de manera especial en las necesidades humanas.

Continuando con el razonamiento del paradigma de la salud se puede afirmar que la construcción de paz está relacionada con la reducción de la violencia (cura) y con su evitación (prevención). Galtung sostiene que, si la violencia es dañar o herir, estamos ante la presencia de algo que puede ser dañado y herido, identificando ese algo como la vida. Alude al pensamiento budista, y agrega que la vida puede sufrir (*dukkha*) o sea la violencia infringida al cuerpo y a la mente, (violencia que más adelante define como violencia física y mental) o experimentar la felicidad (*sukha*) el placer del cuerpo y de la mente.



Una observación esclarecedora de la violencia, surge en un cambio de mirada de Galtung<sup>50</sup>. Los análisis de la violencia se hacían desde la perspectiva de quien la recibía y este autor pone el énfasis en el emisor o productor de la violencia. Si hay un autor intencionado sobre las consecuencias de esa violencia estamos ante la presencia de violencia directa, que es visible en forma de conductas. Violencia que puede manifestarse en forma física, verbal o psicológica<sup>51</sup>.

La violencia estructural o indirecta proviene de la propia estructura de los sistemas sociales, económicos y políticos que gobiernan las sociedades, los Estados y el mundo. Su relación con la violencia directa es proporcional a la parte del iceberg que se encuentra sumergida en el agua. Se manifiesta en las desigualdades del poder y las desigualdades de oportunidades de la vida. Este proceso opera en forma de pobreza en general y hambre en particular (represión-explotación-negación de los derechos humanos) y se corresponde con la injusticia social.

Las dos formas principales de violencia estructural externa que emanan de la política y la economía son: la represión y la explotación. Asimismo, según este autor, en los seres humanos existe violencia indirecta, no intencionada, interna, que surge de la estructura de personalidad del individuo.

Hasta 1969, momento en el cual Galtung incorpora el concepto de violencia indirecta o estructural, la idea de paz, como se ha dicho, estaba asociada a la ausencia de guerra o violencia, es decir una paz negativa, definida por la falta o ausencia de algo. En 1972 este autor escribió lo siguiente:

*“La idea de que la paz negativa era mera ausencia de violencia directa no fue satisfactoria. Si una persona mata a otra, y más particularmente si un grupo de personas ataca a otro, estos son casos claros de violencia direc-*

*ta. Pero ¿Qué pasa si la estructura social, dentro y entre naciones, está hecha de tal forma que algunas personas pueden vivir una vida completa, llena, larga y creativa, con un nivel elevado de autorrealización, mientras otras mueren lentamente debido a la mala nutrición, deficiencia de proteínas, a la falta de cuidados médicos, a la privación de todo tipo de estímulos mentales, etc.?*

Este tipo de reflexión condujo a la distinción entre violencia directa y estructural: la distinción entre violencia que está causada por personas concretas que cometen actos de destrucción contra otras, y la violencia que forma parte de la misma estructura social. Cualquier énfasis en un tipo de violencia sin considerar el otro no puede denominarse científico, debido a su clara parcialidad política” .

Con base en estos interrogantes y razonamientos Galtung reformula el concepto de violencia entendiendo que la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas o mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales. La violencia es la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo. Para ejemplificar dice: si una persona moría de tuberculosis en el siglo XVIII resultaría difícil considerarlo como un hecho de violencia puesto que su muerte era casi inevitable, pero si muere hoy, a pesar de los recursos médicos existentes, sí existe violencia de conformidad con esta definición<sup>53</sup>. El nivel potencial de realización es aquello que es posible con un nivel dado de conocimientos y recursos. Fernando Harto de Vera reafirma que, si el conocimiento o los recursos están monopolizados por un grupo o una clase o si se utilizan para otros propósitos, entonces el nivel efectivo cae por debajo del nivel potencial, y existe violencia en el sistema.

Los altos niveles de concentración de la riqueza en pocas manos, la pobreza, el hambre y la explotación en el mundo nos hablan de la vigencia de un sistema de violencia. En la actualidad y a causa de la pandemia Covid 19 y la guerra en Europa, se agrava la situación mundial, se calcula que 150 millones de personas caerán en la pobreza extrema, definida como la situación de quienes viven con menos de USD 1,90 al día. Sabido es que la mayoría de esos pobres son niñas y niños, condenados a no poder desarrollar sus potencialidades.

Según Vicenc Fisas<sup>54</sup> la violencia no es solamente un acto o una forma de “hacer” sino también de “no dejar hacer”, de negar potencialidad. Por eso define la violencia como “el uso o amenaza de uso de la fuerza o de potencia, abierta u oculta, con la finalidad de obtener de uno o varios individuos algo que no consienten libremente o de hacerles algún tipo de daño (físico, psíquico o moral)”. La amenaza de violencia también es violencia. La centralidad está en las consecuencias de los actos, más que en la culpa del actor. La violencia puede ser manifiesta o latente, pero es siempre un ejercicio de poder (abuso), sean o no visibles sus efectos y como tal puede manifestarse en cualquier esfera de nuestra vida.

En la violencia también se pueden distinguir expresiones básicas, Adela Cortina (Fisas, 2002) identifica tres funciones: a) *expresiva*, considerada patológica porque lo que persigue es hacer daño; b) *instrumental*, cuando se ejerce para conseguir algo, e incluye la violencia del Estado; y c) *comunicativa* que es utilizada para transmitir un mensaje.

Galtung, en su desarrollo de una teoría sobre el imperialismo identificó dos tipos de violencia estructural: 1) vertical: entendida como la represión política, la explotación económica o la alienación cultural que violan las necesidades de libertad, bienestar e identidad, respectivamente; y 2) horizontal, que es la que separa a la gente que quiere vivir junta,

o junta a la gente que quiere vivir separada. Es una violación a la necesidad de identidad.

En el tercer vértice del triángulo de Galtung se ubica la violencia cultural. “Son aquellos aspectos de nuestra cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia (materializado en la religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales –lógica, matemáticas– símbolos: cruces, medallas, media lunas, banderas, himnos, desfiles militares, etc.) que pueden utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural” (Galtung, 2003 b)<sup>55</sup>. Supone una visión interesada de la realidad favorable a los grupos de poder que hace que parezcan naturales o inevitables situaciones de desigualdad. La violencia estructural y cultural causan violencia directa, es decir, que los triángulos de las violencias analizados se vinculan en círculos viciosos integrados.

La complejidad de la realidad indica que se deben ampliar los conceptos de violencia y de paz. Para Galtung ese término es *el poder* y establece cuatro campos: poder cultural; que tiene la capacidad de mover los actores convenciéndoles de lo que está bien o mal; el poder económico, concentrado en la actualidad a niveles alarmantes; el poder militar (incluido el poderío nuclear) y el poder político, mediante la producción de decisiones. Asimismo, esa gran complejidad de problemas, peligros y oportunidades que surgen de las violencias requiere de respuestas también complejas y multidimensionales. Galtung propone la *reconstrucción* (tras la violencia directa) la *reconciliación* (de las partes en conflictos) y fundamentalmente la *resolución* (del conflicto subyacente). Las tres categorías operadas contemporáneamente.

De las díadas a las tríadas es el símbolo que caracteriza a Johan Galtung, sin duda uno de los autores más importantes a escala mundial en el campo de la Paz, que incluso nos

entrega también las “3R”, (reconstrucción, reconciliación, resolución) citadas anteriormente, para aplicar después de la violencia evitando que vuelva otro episodio de violencia que se convierta en un “antes de una (nueva) violencia”. Para ello es necesario saber que por debajo de la violencia directa y visible hay siempre violencia estructural (conflictos, injusticia, contradicción) y una cultura de la violencia o “violencia cultural” que no desaparecen espontáneamente con la firma de un convenio y que puede seguir siendo el origen de la violencia visible. Como ejemplo se puede citar la violencia de género interpersonal (violencia directa) que no se debe analizar separada del sistema patriarcal, de sus estructuras de dominación, de la cultura machista y de la educación sexista.

Conclusión: la respuesta, para Galtung se centra en la “Reconstrucción; la “Reconciliación” y la “Resolución” del conflicto ( su transformación creativa y no violenta)<sup>56</sup>.

## **6. Epistemologías del Sur: Reconocer la paz de manera heterogénea**

Los Estudios de paz latinoamericanos se resisten a producir o reproducir una mirada desde el Norte Global y buscan crear conocimiento de una manera contra hegemónica. Impulsan el reconocimiento de la paz de manera heterogénea<sup>57</sup> desde las epistemologías del Sur Global con la clara intención de reposicionar los saberes no científicos de la paz como fundamento para una liberación epistémica. Sabido es que en el Norte Global no se reconocen los métodos locales indígenas, ancestrales o de otros colectivos sociales como parte del proceso de construcción del conocimiento sobre la paz.

En general los autores del Sur, denuncian la existencia de una matriz de dominación (eurocéntrica) sobre el conocimiento y su administración, en la cual el tema de la paz es

un reflejo de un sistema mayor, lo que significa que tanto a nivel macro como micro existen dominaciones desde y sobre la producción de conocimiento de paz.

Juan Daniel Cruz<sup>58</sup>, rescata algunos teóricos y centros de investigación que han avanzado en una epistemología latinoamericana, a saber: Eduardo Sandoval en México, con aportes fundamentales para la investigación sobre categorías de etnografía para la paz (2013) y la paz integral decolonial (2016); Felipe Estanislao Mac Gregor en Perú (1989), creador del concepto “Cultura de paz” de acuerdo a la realidad andina; Esperanza Hernández Delgado en Colombia (2002), quien analiza la “paz desde abajo” con comunidades indígenas, campesinas y víctimas. También destaca la revista virtual mexicana *CoPaLa Construyendo Paz Latinoamericana*, que pretende “desde una perspectiva del pensamiento crítico latinoamericano, impulsar la descolonización de la paz, de la justicia, de la democracia, de la libertad, del racismo, del feminismo neoliberal, y de la interculturalidad vertical y dominante”.

Nos obstante Cruz recuerda que también desde el Norte Global han surgido autores (Richmond, 2011; Fontan, 2013) con miradas críticas hacia las propuestas clásicas de paz analizadas en este trabajo y han acudido a otros marcos de referencias para crear nuevos conceptos de paz, como por ejemplo la “paz liberal”, “paz postliberal”, “Paz híbrida” y la “descolonización de la paz”.

Boaventura de Sousa Santos<sup>59</sup> analizando el concepto “Sur” afirma que no se debe entender desde el punto de vista geográfico, sino que necesita ser comprendido desde la geopolítica. Es una metáfora, un intento de contar otra historia de aquellos pueblos que sufrieron sistemáticamente las injusticias del capitalismo neoliberal, el colonialismo, y el patriarcado. Tampoco significa una inversión de términos, del

debate Norte/Norte a otro, Sur/Sur, sino tomar al Sur como sujeto epistemológico. Se trata de la importancia del Sur desde un conocimiento emancipador y analizado dentro de una geopolítica hegemónica, que demuestre la necesidad de una ecología del conocimiento del saber del Sur Global. La ecología de saberes es una propuesta de diálogo horizontal entre los saberes científicos dominantes y otros tipos de saberes sociales o populares que no han tenido la posibilidad de ser reconocidos, por lo tanto, se requiere examinar los contextos y las prácticas, para que se pueda percibir como cada forma de saber entiende la paz.

Sandoval Forero<sup>60</sup>, reconoce el aporte del “giro epistemológico” de los autores europeos (Galtung-Martínez Guzmán-otros) en cuanto al estudio de la historia de la realidad desde la perspectiva de la paz y no desde las violencias, no obstante afirma que ese “giro” no trascendió a la dimensión metodológica rompiendo con el método positivista hegemónico en la investigación. El desarrollo formal de los estudios de paz tiene su origen en el pensamiento occidental del Norte, los cuales, según este autor, son una extensión de las ciencias sociales colonizadora y colonizantes; del pensamiento y de las prácticas que los poderes hegemónicos han impuesto como la paz, asociada al desarrollo desde las perspectivas eurocéntricas-norteamericana. Es decir, negando e invisibilizando las voces, las geografías, los contextos y las prácticas colectivas, comunitarias y de convivencialidad producidas históricamente en el Sur por “los de abajo”.

Sandoval, analiza también la necesidad de descolonizar los planteamientos tanto teóricos como prácticos eurocéntricos/norteamericanos sobre la paz y los conflictos para que se construya en la geografía y contextos del suramericano una paz integral, liberadora, con justicia y democracia. Este desafío implica deconstruir los paradigmas hegemónicos y

convencionales de la “paz liberal”, para lo cual se requiere la recuperación y reapropiación de las cosmovisiones ancestrales, y las culturas locales, nacionales y latinoamericanas.

La “paz liberal” considerada hegemónica y nacida al final de la Guerra Fría cuando las políticas internacionales de consolidación de la paz se orientaron a promover la comprensión de la paz en contextos de posconflicto, se basa en los principios liberales de: Estado moderno, democracia representativa, economía de mercado y resolución de conflictos (formal, estatal y no basada en la transformación). Oliver Richmond<sup>61</sup> individualiza cuatro generaciones en los enfoques liberales: los de *primera generación* podrían denominarse “gestión de conflictos”, en los que un conflicto fue meramente suspendido en el limbo (como en el mantenimiento de la paz) con el fin de mantener el Estado existente; los enfoques de *segunda generación* fueron destinados a hacer frente a las necesidades humanas o de construcción de paz “top bottom” (de arriba hacia abajo), argumenta que los conflictos pueden ser resueltos; la *tercera generación* de enfoques intentó lograr esto último a través de la construcción de un Estado liberal. Y los enfoques de *cuarta generación* tienen que ver con la emancipación y la justicia social más allá del Estado. Afirma Richmond que la última generación no fue alcanzada y que los estudios críticos de investigación para la paz, relativamente nuevos, han demostrado que la paz liberal ha resultado inquietantemente desviada, se han dirigido hacia los Estados, las élites, los actores internacionales, las cuestiones de seguridad y las instituciones y normas liberales, dejando de lado los contextos locales, las comunidades.

Esto es consecuencia de la hegemonía de una paz liberal dirigida por un núcleo occidental de Estados y organizaciones internacionales. Richmond<sup>62</sup> examina cómo las prácticas de la paz liberal no pudieron conectar con la población obje-



tivo y como esta se ha dispuesto a transformarlas de acuerdo a sus necesidades, surgiendo de este conflicto una “*paz híbrida o postliberal*”. El autor propone un enfoque de construcción de paz derivado de la promoción social y la acción ciudadana del sector informal y los sectores más marginados, que quedaron arrinconados a favor del Estado, la elite burocrática y las clases política y empresarial.

## NOTAS

14. Muñoz, Francisco “La paz imperfecta”- publicación del Instituto de la Paz y los conflictos de la Universidad de Granada- <https://www.ugr.es/documentos/pimunofespañol>
15. Muñoz, Francisco y Mario López Martínez en “Historia de la Paz” Cap. 2 del Manual de Paz y Conflictos-Universidad Autónoma de Nuevo León-Grupo Editorial Patria- México 2016
16. Xesús Jares, Educación para la paz. Su teoría y su práctica (2ª ed.) Popular, España 1999, p. 97.
17. Lederach, Johan Paul (2000) El abecé de la paz y los conflicto-Educación para la paz. Edupaz 10-Editorial-Los libros de la Catarata- Madrid
18. La primera, de 1914 a 1918, que tuvo su fin con la Paz de Versalles y París; y la segunda de 1939 a 1945, que terminó con los acuerdos de Yalta y Potsdam.
19. Galtung, Johan, Peace by Peacefull Means (1996) citado por Fisas, Vicent “Cultura de paz y gestión de conflictos “Ediciones Icaria Antrazyt-Unesco-Barcelona.2002.-
20. “De esta igualdad de capacidades surge la igualdad en la esperanza de alcanzar nuestros fines. Y, por ende, si dos hombres cualesquiera desean un mismo bien social que no puede ser gozado por ambos, devienen enemigos y en su camino hacia el fin (que es principalmente su propia conservación, y a veces solo su delectación) se esfuerzan mutuamente en destruirse o subyugarse [...]. Es por ello manifiesto que, durante el tiempo en que los hombres viven sin un poder común que los obligue a todos al respeto, están en esa condición que se llama guerra, y una guerra como de todo hombre contra todo hombre.” Hobbes, Leviatán, capítulo XIII. Edición de C. Moya y A. Escotado, Editora Nacional. Madrid, 1980.
21. Muñoz Francisco y Juan Jiménez Arena La paz, partera de la historia Editorial de la Universidad de Granada (2012)
22. Comins Mingol, Irene “Antropología filosófica para la Paz: Una revisión crítica de la disciplina” Revista Paz y Conflictos N°1 año 2008-
23. Percy Calderón, C. (2009). “Teoría de Conflictos de Johan Galtung” Revista de Paz y Conflictos. N°2, 60-81. España: Universidad de Granada. <https://www.prodialogo.org.pe/sites/default/files/blog/files/revista-de-paz-y-conflicto>.
24. Comins Mingol, Irene “Antropología filosófica para la Paz: Una revisión crítica de la disciplina” Revista Paz y Conflictos N°1 año 2008-España. Universidad de Granada- E-ISSN: 1988-7221-<http://www.redalyc.org>
25. Francisco Jiménez Bautista “Hacia una antropología para la Paz” (2009) Instituto de paz y conflictos-Universidad de Granada. Gazeta de Antropología (at. 43-<http://hdl.handel.net>
26. Douglas Fry (2006) Estudia la comunidad Semai de Malasia
27. Comins Mingol, Irene “Antropología filosófica para la Paz: Una revisión crítica de la disciplina “Revista Paz y Conflictos N°1 año 2008-
28. Estas tribus fueron estudiadas por Buell Quain (1938) y por Thomas Gregor (Fry-2006)
29. Fry, Douglas P. (2006) The Human Potential for

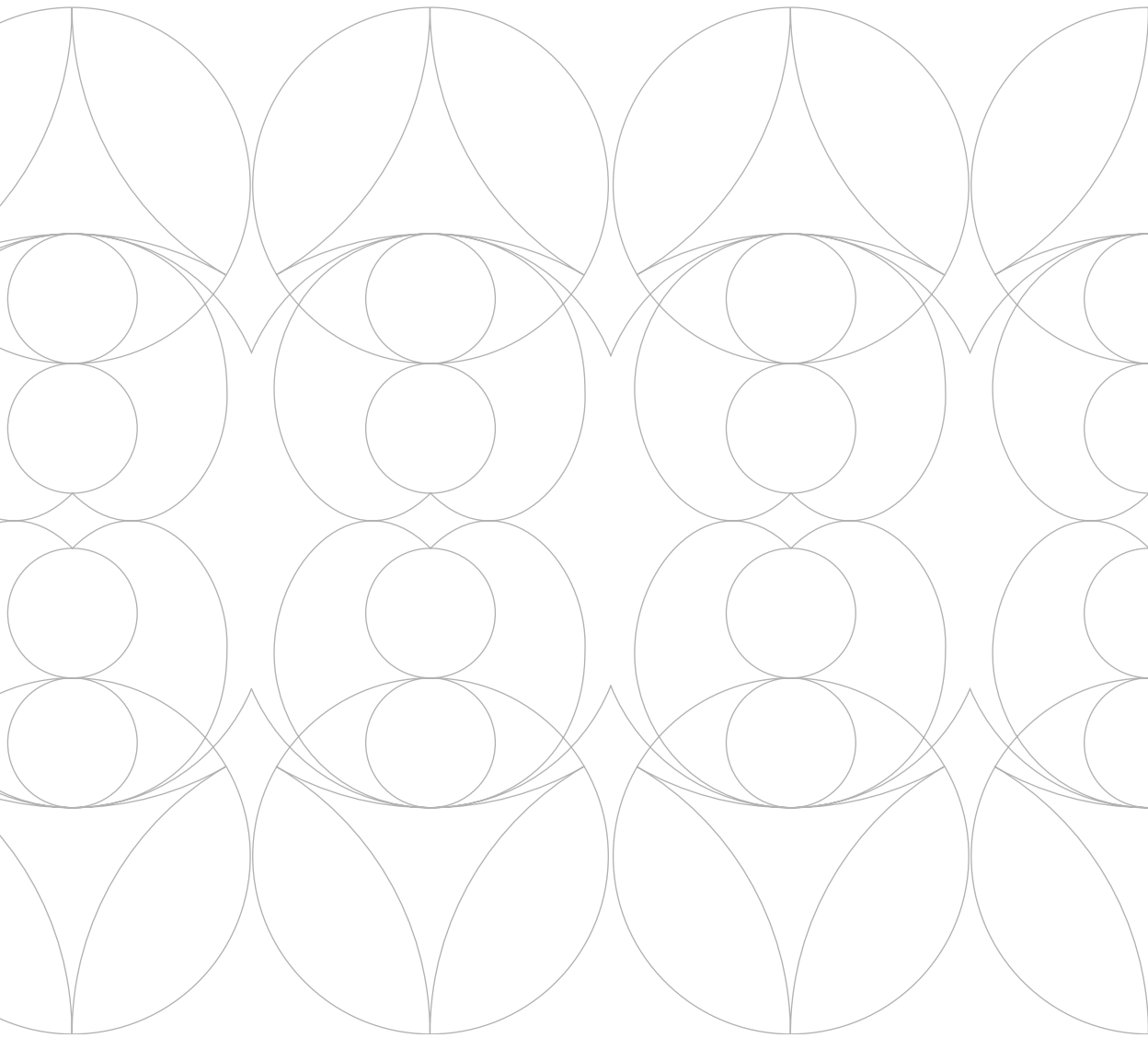
- Peace. An Anthropological Challenge to Assumptions about War and Violence. Oxford, Oxford University Press.- Citado por Irene Comins en obra citada
30. López Martínez, M. (2004). Enciclopedia de Paz y Conflictos. España: Editorial de la Universidad de Granada.
  31. Comins Irene –Reseña “Construyendo la Paz una perspectiva Interdisciplinar y Transdisciplinar”. - Convergencia mayo-Agosto 2002-V.N | 9-Numero 029-Universiad autónoma del Estado de México. Toluca México
  32. Francisco Muñoz citado por Irene Comins en “Reseña de la paz imperfecta de Francisco Muñoz”. - Convergencia mayo-agosto 2002-V. N | 9-Numero 029-Universiad Autónoma del Estado de México. Toluca México-
  33. Muñoz Francisco y Jiménez Arena Juan (2015) “Paz imperfecta y empoderamiento pacifista” Diversas miradas. Un mismo sentir: Comunicación ciudadana y paz como retos del siglo XXI-49-65. México. Universidad Autónoma de Coahuila
  34. Ídem
  35. Martínez Guzmán, Vicent “Saber Hacer las Paces-epistemologías de los estudios de Paz” Universitat Jaume I de Castello, España-Convergencia N°23,2000 -<https://convergencia.uaemex.mx/articula>
  36. Vicent Martínez Guzmán (1949-2018) La Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz fue creada por convenio entre la UNESCO, Bancaja-Fundación Caja Castellón y la Universitat Jaume I de Castellón (UJI) en octubre de 1999 para fomentar un trabajo constante de construcción y difusión de culturas para hacer las paces
  37. Martínez Guzmán, Vicent: (2005a) “Podemos hacer las paces-Reflexiones éticas tras el 11 S y el 11 M-Bilbao-citado por Gloria María Abarca Obregón en tesis (2013) “La praxis de educación para la paz desde la paz holística” publicación del Instituto universitario de desarrollo social y paz—Universidad Jaume I-Internet-
  38. Pérez-Viramontes, G. (2018). Construir paz y transformar conflictos. Algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/5417>
  39. Leonardo Boff explica el concepto de Noosfera que originariamente fue planteado por Teilhard de Chardin en su obra El fenómeno Humano:” En otro tiempo, a partir de la geosfera surgió la litosfera (rocas), después la hidrosfera (agua), luego la atmosfera (aire), posteriormente la biosfera (vida) y por último la antroposfera (ser humano). Ahora la historia ha madurado hacia una etapa más avanzada del proceso evolutivo, la de la noosfera. Noosfera como dice la propia palabra (nous en griego significa mente e inteligencia), expresa la convergencia de mentes y corazones, originando una unidad más alta y más compleja.
  40. Ídem obra citada
  41. Comins Irene –Reseña “Construyendo la Paz una perspectiva Interdisciplinar y Transdisciplinar”. - Convergencia mayo-agosto 2002-V.N | 9-Numero 029-Universiad Autónoma del Estado de México. Toluca México.

42. Martínez Guzmán, Vicent. - Obra citada "Saber hacer las Paces..."Convergencia N°23
43. Martínez Guzmán Vicent, Comins Mingol Irene y otros. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: Los estudios para la paz-Convergencia revista de Ciencias sociales. Vol. 16.2009 pp 91-114- disponible en [www.redaly.or/articulo.oa?id=10512244005](http://www.redaly.or/articulo.oa?id=10512244005)
44. Abarca Obregón Gloria (2013) "La praxis de educación para la paz desde la paz holística" publicación del Instituto Interuniversitario de desarrollo social y paz—Universidad Jaume I- <https://www.tesisenred.net/bistream>
45. Galtung Johan (2003) Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos, México Transcend-Citado en Calderón Percy Concha "Teoría de conflictos de Johan Galtung-Teoría de paz y conflictos"-N°2-2009-Universidad de Garana-España-[www.redalyc.org](http://www.redalyc.org).
46. Galtung Johan e Ikeda Daisaku (2007) Scegliere la pace, Milano, Esperia-Citado por Concha Calderón en obra citada-
47. Galtung Johan "Paz por medios pacíficos-Paz y conflictos, desarrollo y civilización" 2003- Edición: Gernika Gogoratz pag.31-
48. Nota: Johan Galtung expone generalmente sus conceptos en base a triángulos que, modelos heurísticos y más allá de una función modélica, buscan lograr transformaciones culturales, pues suponen una superación de las polaridades, reductivas, maniqueas y simplistas comunes en el pensamiento occidental.
49. Galtung, Johan (2003) "Paz por medios pacíficos-Paz y conflicto-desarrollo y civilización"- obra citada.
50. Finales de la década del 60 del siglo XX.
51. Cuando Galtung analiza espacios donde se da la violencia, dice: Violencia directa/paz: a la naturaleza y al cuerpo, mente y espíritu (1998). Tras la violencia, 3 R reconstrucción, reconciliación, resolución. -Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bakeaz Bilbao: Gernika Gogoratz
52. Galtung Johan: Violence, peace and peace research" citado por John Lederach (2000) en el Abecé de la paz y los conflictos-Educación para la paz. Obra citada
53. Ídem (Galtung en Fernando de Harto)
54. Fisas, Vicenc. Cultura de paz y gestión de conflictos 3era edición –Barcelona 2002- Icaria-Antrazyt-UNESCO.
55. Galtung Johan (2003) citado por Calderón Concha "Teoría de los conflictos de Johan Galtung" Revista Paz y Conflictos N 2-2009-Universidad de Granada-[www.redalicy.org](http://www.redalicy.org).
56. Galtung Johan (1998) Tras la violencia, 3 R reconstrucción, reconciliación, resolución.-Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia Colección Red Guernika Gogoratz– Traducción del Inglés :Teresa Toda. Bakeaz Bilbao –España-
57. Paz heterogénea es la "coexistencia simultánea de sujetos, iniciativas y colectivos históricos que se localizan en espacios concretos con temporalidades atravesadas por sus identidades y sus razas.

Esta paz guarda en si misma visiones múltiples y en ocasiones contrarias y conflictivas de la paz, pero en gran medida conectadas entre sí por sus luchas, resistencias y experiencias en el campo práctico y comunitario” (Juan Daniel Cruz) obra citada.

58. Cruz Juan Daniel “Los estudios de paz latinoamericanos en la encrucijada: producir o reproducir una mirada desde las epistemologías del Sur” Revista CoPaLa-Ano 3, número 5, 2018 Disponible en <http://www.revistacopala.com>
59. Universidad Autónoma de México-Seminario “Rumbos de la descolonización, retos del pensamiento crítico” (2013) YouTube
60. Sandoval Forero, Eduardo Andrés:” La educación para la paz integral-memoria, interculturalidad y decolonialidad”-Internet-
61. Richmond, Oliver P., “Maintaining Order, Making Peace”, Palgrave, Londres, 2002- citado en Revista relaciones Internacionales N°16Febreo 2011Articulo: “Resistencia y paz posliberal”
62. Idem.







# **CAPÍTULO 2**

La Paz Integral,  
Holística,  
Multidimensional



## La Paz: un concepto en evolución. Alcance y dimensiones

Tomando como base la propuesta escalonada de Linda Groff y Paul Smoker<sup>63</sup> –asumida también por Alfonso Fernández Herrería<sup>64</sup> para quienes las distintas definiciones y visiones de paz pueden ser analizadas en niveles que van asumiendo una complejidad creciente, en este capítulo se ordenará el trayecto que ha recorrido el concepto de paz, su evolución, alcance y dimensiones que lo integran. Esos distintos estadios no se sustituyen ni se anulan, sino por el contrario, se refuerzan sostenidamente, basados en el anterior.

Linda Groff<sup>65</sup> afirma que una persona puede ver la paz, al menos de tres formas:

- 1) como *visiones/metas* para crear una sociedad y un mundo más pacíficos en el futuro.
- 2) como los *medios/procesos* utilizados para crear esas visiones transformadas en objetivos incluye varias formas de la no violencia, la resolución, gestión y transformación de conflictos; la negociación, el arbitraje y la mediación; los diálogos en lugar del debate o confrontación; la no violencia estratégica, así como la no violencia de base espiritual y
- 3) como un sentimiento, como un *estado interior*, referido a la vivencia de la persona cuando está en paz consigo misma.

Las visiones de cómo podría verse una sociedad y un mundo más pacíficos han progresado a través del tiempo

hasta incluir al menos siete aspectos en la evolución del pensamiento para la paz, que conducen a una visión holística e integradora de seis tipos de paz externa y una de paz interior y que Linda Groff agrupa en tres (3) grandes etapas (Groff Linda)<sup>67</sup>.

A – *Prevención de la guerra*: Centrada en la prevención y eliminación de la guerra y de la violencia física y el mantenimiento de esta situación por el sistema internacional. Incluye: 1) ausencia de guerra y violencia física -llamada más adelante paz negativa por Johan Galtung-; y 2) equilibrio de fuerzas.

B – *Condiciones estructurales para la paz*: 3) Noviolencia estructural, o sea paz como no guerra y noviolencia estructural a niveles macro, -llamada paz positiva por Johan Galtung- y; 4) paz feminista: Incorpora la noviolencia estructural a niveles micro, suma la paz comunitaria y familiar, junto con lo nacional e internacional y elimina los valores e instituciones patriarcales en todos los niveles.

C– *Modelos holísticos complejos*: Son visiones de la paz que se centran en la unidad en la diversidad; comprende definiciones negativas y positivas de la paz en múltiples áreas y niveles de los sistemas, incluida la paz interior. Entre los modelos holísticos se encuentran la “Paz intercultural”, entre todos los seres humanos y sus diversas culturas, civilizaciones y religiones; la “Paz Global-Gaia”, entre todos los seres humanos y la Tierra y su red diversa de la vida; y la última es la “Paz interior/exterior”, que contempla la dimensión espiritual de los seres humanos en relación con el mundo.

Las siete dimensiones citadas tienen las siguientes características identitarias:

## **1- Paz como ausencia de guerra**

En particular como ausencia de guerra entre Estados y dentro de los Estados: guerra y guerra civil. La paz se instaura cuando se dan por terminadas las hostilidades entre los Estados o grupos.

Después de las dos conflagraciones mundiales y la aparición de la “Guerra Fría”, donde las dos superpotencias (EE-URSS) intervinieron en conflictos locales como Vietnam y Afganistán, se fortaleció la carrera armamentista y aumentó el peligro nuclear, el tema de la paz se centralizó en evitar otro choque mundial, o sea paz como ausencia de guerra.

Desde esta dimensión, la paz necesita de la existencia del hecho bélico para su definición. Este tipo de paz analiza áreas como seguridad nacional, control de armamento, acuerdos nucleares. Las seis definiciones o conceptos de paz externa citadas anteriormente incluyen la ausencia de guerra, pero solo esta postura la toma como único eje. No obstante, se puede ver como condición previa o necesaria para cualquiera de los otros tipos de paz. Johan Galtung la definió como “*paz negativa*” término que amplió más tarde, incorporando a la ausencia de la guerra la eliminación de la violencia física o directa.

## **2- Paz como equilibrio dinámico de factores sociales, políticos, económicos, tecnológicos**

En este estadio sigue la guerra teniendo la centralidad, que aparece como el desequilibrio de factores (políticos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos); fue planteado en

1941 por Quincy Wright, reconocido investigador del fenómeno. Este modelo sostiene que cualquier cambio significativo en uno de los factores requiere los cambios correspondientes en el resto para restaurar el equilibrio.

Esta es una visión de la paz que incluye el sistema internacional, analiza los distintos actores involucrados que han crecido a través del tiempo: Estados-nación, organizaciones gubernamentales internacionales, organizaciones no gubernamentales, corporaciones multinacionales y comunidades locales de base. Este tipo de paz propone reformas del sistema internacional y de las Naciones Unidas. En las últimas décadas la discusión sobre la paz desde esta dimensión se ha centralizado en las cuestiones de la gobernanza global, debido a que el mundo es más interdependiente y sus complejidades requieren de la cooperación global.

### **3.- Paz positiva, sin violencia estructural en el nivel macro y con justicia social**

En un análisis muy general se podría definir la “paz negativa” como ausencia de guerra y violencia directa<sup>68</sup> y la “paz positiva” como ausencia de guerra y violencia directa, con la presencia de justicia social.

Johan Galtung, como se ha dicho con anterioridad, introdujo por primera vez (1964) la distinción entre paz positiva y paz negativa movido por la postura limitada de la paz y de la violencia en esos momentos<sup>69</sup>, definiendo a la negativa como ausencia de violencia y guerra, y a la positiva como “integración de la sociedad humana”. En 1969, Galtung en un texto publicado con el título de “*Violence, Peace and Peace Research*” completa su pensamiento de distinción de paz, también reconceptualizando la violencia, distinguiéndola en “violencia directa” y “violencia estructural”.

Galtung propuso considerar la “Paz positiva” como la presencia de una interacción e interrelación positiva, el apoyo mutuo, la confianza, la reciprocidad y la cooperación, como una dinámica constante y no un punto temporal y estático. En tal sentido dijo: *“Los aspectos positivos de la paz nos conducirían a considerar no solo la ausencia de violencia directa y estructural sino la presencia de un tipo de cooperación no-violenta, igualitaria, no explotadora, no represiva entre unidades, naciones o personas, que no tienen que ser necesariamente similares.”*<sup>70</sup>

La Paz positiva será ausencia de violencia estructural y presencia de justicia social entendida como distribución igualitaria del poder, de los recursos y vigencia de los derechos humanos. La paz también se relaciona con el desarrollo.

Johan Galtung define la paz como *“la capacidad de manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad”*, expresada en la siguiente fórmula: Paz=empatía + No violencia + Creatividad. Asimismo, se lo relaciona con la justicia a todos los niveles: internacional, social e interpersonal; con el desarrollo (la satisfacción de necesidades básicas del ser humano), con los derechos humanos; con el equilibrio de poderes; con la igualdad de géneros; con la paz con el planeta y con la paz interior.

Johan Paul Lederach<sup>71</sup>, (2000) sintetiza su concepto de paz y recupera una serie de elementos que se han venido analizando en este trabajo:

- En primer lugar, la paz es un Valor, uno de los más altos y deseados por la humanidad; es un concepto multidimensional conectado con todos los niveles de la existencia humana. Se puede agregar que como todo valor se vivencia, se contagia, pero no se predica teóricamente;

- En segundo lugar, para poder comprender la paz, es necesario entender y ser consciente de la *multidimensionalidad de la violencia*. No quedar atrapado en la violencia directa, en los actos violentos o en la violencia interpersonal sino analizar la violencia en las estructuras: económicas, políticas, sociales, militares y otras. Dice Lederach (en el mismo sentido que Galtung) que para que la violencia no sea totalmente subjetiva, es preciso enfocarla como la causa de la diferencia entre lo que las personas podrán ser, pero no son: entre lo actual y lo potencial; en cuanto a lo que se refiere a la realización de una vida mínimamente humana. Razón por la cual, hay que enfocar la violencia y por consiguiente la paz en términos de “*autorealización*”. Es decir, la liberación de la persona de todo lo que le impide gozar de los distintos aspectos de la vida, sea debido a la violencia directa (homicidio, feminicidio, guerra) o a la violencia estructural (pobreza/hambre, racismo, explotación, marginación);

-En tercer lugar, es preciso enfocar la paz como un orden de reducida violencia y elevada justicia, en cuanto a las relaciones e interacciones humanas. Para que haya justicia en las relaciones –no puede haber dominio, superioridad o marginación– se requiere *igualdad, sobre todo en cuanto al control y distribución del poder y los recursos*;

-En cuarto lugar, *la paz es un proceso*, una dinámica, una construcción. No es un punto estático. Se puede decir que es quietud en el sentido de estar en tu centro, estar presente, y obrar desde allí, pero no es pasividad.

Finalmente, Lederach concluye afirmando que la paz es la ausencia (paz negativa) de condiciones o circunstancia no deseadas (hambre, guerra, marginación, etc.) pero también es la presencia de condiciones y circunstancias deseadas. La paz positiva es la cooperación, (la colaboración, la mutua asistencia, el mutuo entendimiento y confianza), es una asociación activa, caracterizada por el mutuo beneficio.

#### **4. Paz con enfoque feminista: distinción de niveles macro y micro. (Década 70 y 80)**

A finales de la década de los setenta y principio de los ochenta del siglo xx surge una ampliación del concepto de paz por corrientes feministas, fundamentalmente de la mano de Betty Reardon (1985) y Birgit Brock Utne (1989). Desafían a la cultura de la violencia, identificada con el sistema interestatal y patriarcal incluyendo niveles micro sociales e intersubjetivos. Este enfoque sostiene que la guerra como forma de solucionar los conflictos, es una manera masculina de enfrentarlos.

Birgit Brock Utne, plantea que las definiciones de paz y violencia que se venían construyendo respondían a una visión masculina y patriarcal que solo contenían dimensiones macro, general y abstractas del tema. Por ello, su aporte principal consiste en incorporar modalidades concretas y el nivel micro de la paz. Es decir, la “paz negativa” no solo es ausencia de violencia organizada a nivel macro (guerra), sino también ausencia de violencia no organizada a nivel micro (ejemplo: la abolición de violaciones de mujeres en la guerra o en la casa, ausencia de violencia hacia las niñas, niños y mujeres dentro del hogar, o de violencia callejera).

En el ámbito de la “paz positiva” el feminismo incorporó la distinción entre “organizada y no organizada” y la defi-

nió como ausencia de desigualdades y de represión en las microestructuras. En el mismo sentido, el concepto de “violencia estructural” también fue extendido de las “macroestructuras” hasta incluir las estructuras a nivel personal, planteando su abolición porque discriminan y dañan a grupos y a personas. La ampliación del abanico de violencias, con acento en la subjetividad, en lo micro y en el individuo fue un gran aporte del feminismo.

Mario López Martínez<sup>72</sup> identifica cuatro aportes fundamentales de la propuesta feminista:

-En primer lugar, la postura feminista desafía el orden social dominante y de la guerra, explicando la violencia desde la naturaleza jerárquica de la sociedad, donde la construcción estatal es ella misma un proyecto masculino, patriarcal; un conjunto de creencias y valores apoyados por las instituciones sociales y políticas dominantes y sostenido por la amenaza de la punición.

Betty Reardon afirma que el sistema patriarcal fue el que produjo las guerras y no al revés, ya que los aspectos violentos del sistema patriarcal impregnan las vidas y las relaciones tanto interpersonales como internacionales.

-En segundo lugar, además de la visibilización y denuncia de las diferentes caras de la violencia (machista-patriarcal), la paz feminista incluye la transformación de la sociedad por métodos no violentos, y como consecuencia una revisión y reconceptualización del poder. Reemplazar la noción de “poder sobre” entendido como la capacidad de obligar y dominar por el “*poder con*” en tanto responsabilidad y empoderamiento, es decir relacionado con la transformación social y la emancipación.

-Otra contribución importante de la mirada feminista es la que se ha proyectado a la visión sobre la seguridad. Los niveles de análisis microsocial que incorporó el feminismo



en el tema de la paz han reforzado la visibilidad de la insuficiencia del modelo de seguridad tradicional, que mira el poder militar como mecanismo utilizado para mantener el orden mundial jerárquico en un sistema exclusivamente estatocéntrico. Para este feminismo, el paradigma vigente de la seguridad interestatal refuerza y perpetúa la violencia y la inseguridad a nivel personal. En tal sentido, la militarización de la sociedad es entendida como una manifestación visible del patriarcado, como modo de gobernanza y de dominación. Se necesita romper con el *statu quo* y sustituir el paradigma tradicional expresado en la Carta de las Naciones Unidas por una perspectiva que garantice la disminución o ausencia de inseguridad individual. (López Martínez. 2004). En tal sentido, vale recordar la Resolución N°1325 “Mujer, Paz y Seguridad” adoptada en el año 2000 por el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas que incorpora la perspectiva de género, promueve el respeto y la defensa de los derechos de las mujeres y niñas, en toda su diversidad, así como el fortalecimiento de la participación de las mujeres en los procesos de paz y seguridad internacionales<sup>73</sup>.

-Por último, el citado autor sostiene que el concepto de paz feminista no implica la aceptación del esencialismo estereotipado, o sea la aceptación de un vínculo natural entre mujeres y prácticas pacíficas y una conexión natural entre hombre y prácticas violentas. Estos estereotipos han sido rechazados por las investigadoras feministas de la paz, en especial las que sostienen una perspectiva constructivista. Precisamente para ellas, esa sedimentación de estereotipos son un producto de las estructuras patriarcales que promueven categorías conceptuales binarias.

En la Argentina, la paz en la vida de las mujeres está relacionada, además de con la igualdad de derechos, trato y oportunidades entre los géneros, con la erradicación de los

distintos tipos de violencias y sus modalidades. Al respecto la ley 26.485 de *“Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales”* define la violencia como *“toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes.”*

## **Pensamientos de paz que enfatiza lo holístico. Sistemas Complejos**

Las últimas tres dimensiones de paz en análisis parten de una visión holística y sistémica-compleja, basada en la interdependencia de los factores y de la unidad en la diversidad. La “Paz Intercultural” celebra y revaloriza la diversidad cultural que los seres humanos exhiben en este planeta y la “Paz Gaia o ecológica” honra la diversidad de las formas y sus interdependencias en el sistema vivo de la Tierra. El último tipo de paz en el modelo de Groff y Smoker, es la “Paz interior/exterior” que basado en las tradiciones espirituales de oriente y occidente se suma a las paces exteriores citadas.

## **5. Paz Intercultural: paz entre los pueblos y sus diversas culturas y religiones**

Linda Groff<sup>74</sup> sostiene que la paz intercultural requiere del reconocimiento de que toda mezcla cultural global es una causa de fortaleza para la humanidad, de la misma forma que la rica diversidad de plantas y criaturas vivientes se ve

como una fuerza para el ecosistema. Es el reconocimiento positivo de las diferencias y de la importancia del diálogo intercultural.

La paz está ligada a los aprendizajes que realizan los distintos grupos humanos a través de los procesos de socialización. La paz y la violencia forman parte de la herencia cultural que se trasmite de una generación a otra.

El aporte que las diversas tradiciones culturales y específicamente las religiones, han hecho a lo largo del tiempo a la paz están descrita detalladamente en el siguiente capítulo.

## **6. Paz ecológica global o Gaia. (década de los 90)**

Este enfoque representa la dimensión ecológica o natural de la paz. Forma parte de la paz global u holística conjuntamente con la paz interior y la paz social.

A esta dimensión natural de la paz, López Martínez<sup>75</sup> la fundamenta en cuatro factores: 6.1) una nueva percepción o paradigma ecológico; y los aportes de, 6.2) la Ecología Social; 6. 3) la Teoría Gaia y 6.4) la Ecología profunda.

### **6.1 - Paradigma ecológico.**

La epistemología antiecológica tradicional, basada en la racionalidad, el aislamiento y la separación, con gran influencia en todos los aspectos de nuestra cultura ha llevado a la sociedad y a los seres humanos a una gran fragmentación y confrontación. La fragmentación es el símbolo de estos tiempos de crisis civilizatoria y la forma en que se ha manifestado la violencia profunda. En primer lugar, fragmentación

interna, vivimos separados de nosotros mismos, las distintas dimensiones del ser (biopsicosocioemocioespiritual) y, en segundo término, la fragmentación en lo social, político, económico y ético.

El viejo paradigma basado en la división y segmentación de los seres humanos entre sí y su aislamiento del entorno y como consecuencia el desconocimiento de su interdependencia, también excluye la importancia del observador. En las últimas décadas la ciencia (cuántica) ha demostrado que formamos parte del mundo en que vivimos y que el proceso de observación modifica la cosas que observamos. Ejemplo, si contemplamos un electrón de una determinada manera se comporta como una partícula, y ese mismo electrón puede aparecer como onda que vibra y oscila. El electrón, más que una cosa es un evento que se ve afectado por la intervención del observador. Esa interrelación, sostenida antiguamente en oriente, ha sido probada científicamente en occidente, no obstante, la fragmentación (el binarismo y la dualidad como opuestos irreconciliables) es el símbolo de esta época. Vivimos divididos internamente, separados de nosotros mismos, de los demás seres humanos, de las otras especies y de la naturaleza, muchas veces con pérdida de sentido. Esa fragmentación es uno de los elementos fundacionales de la violencia cultural y simbólica.

El paradigma emergente, según Francisco Jiménez Bautista<sup>76</sup>, surge de la ecología como paradigma y es la expresión de una nueva intelegibilidad sistémica y compleja que se basa en la interrelación y la interdependencia de todas las dimensiones/ aspectos de la realidad. Esta visión nos permite ver y ejercitar una nueva solidaridad entre todos los seres y entre estos y sus ecosistemas, en la cual cada acción tiene impacto en toda la red de ecosistemas naturales/culturales que se integran entre sí y se interfecundan con otras

acciones y huellas que están en el sistema y regresan (retroalimentación) transformados hacia la red de ecosistema y hacia nosotros mismos. Al respecto, Salvador Paniker<sup>77</sup> sostiene que ninguna de nuestras acciones tiene consecuencias totalmente previsible, que para actuar en un mar dinámico de interdependencias, necesitamos sabiduría sistémica. Asimismo, en relación a una nueva visión del mundo afirma que se busca sustituir el viejo esquema darwiniano de la “supervivencia del más apto” por el esquema ecológico de la “supervivencia del más cooperativo” ya que la supervivencia humana depende de que abandonemos el principio dominante de conquistar y dominar la naturaleza y lo sustituyamos por la cooperación creativa.

## 6.2 - La ecología social

Con reflexiones críticas a las relaciones del hombre con la naturaleza, la ecología social también ha hecho aportes a esta concepción de la paz Gaia. Es una postura deconstructiva, develadora de la violencia en el sistema. Frente a corrientes ambientalistas que buscan cambiar “algo”, colocar un parche, a través de correcciones técnicas (legislativas, tecnológicas, otras) para que no existan modificaciones de fondo en las relaciones entre el mundo económico y la naturaleza, incluida su consideración como bien tasable y transable, aparece la ecología social como fuerza crítica que busca transformar las causas raíces, la ideología de base que ha llevado a la crisis ambiental. La postura gatopardista que reduce el problema ecológico mundial, a un simple asunto técnico y económico es denunciada por la ecología social. Esta corriente también destaca la importancia de la tierra, del suelo, que es el alma del pueblo y no un mero factor de producción. El suelo personifica el hogar espiritual y religio-

sos de gran parte de las culturas, como es el caso de las poblaciones originarias de América.

López Martínez<sup>78</sup> sostiene que la responsabilidad ecológica no se reduce a la esfera individual, sino que tiene que ver con los modelos productivos,<sup>79</sup> con las desigualdades sociales y con opciones políticas en un planeta en el que los recursos no son ilimitados, como consecuencia propone la organización en formas de vida menos competitivas, más grupales, participativas y cooperativas a fin de que el proceso de concientización crítica nos lleve a culturas más pacíficas con la naturaleza.

Alfonso Fernández Herrería propone dos conceptos, que se comparten, para enriquecer esta dimensión ecológica de la paz: a) no separar la naturaleza de los seres humanos, porque existe una mutua interrelación entre ellos y además porque las personas son también naturaleza y b) develar las auténticas identidades y perspectivas de la Tierra y de los seres humanos.

Estas dos afirmaciones interpelan la siguiente reflexión: En primer término y con relación al planeta, a la naturaleza en general, es necesario pasar de una visión mecanicista a un modelo sistémico. Es en el cambio hacia el paradigma ecológico citado con anterioridad, donde se libera al planeta y a la naturaleza de la dominación y cosificación manipulable de los seres humanos para pasar al reconocimiento y respeto profundo de la vida en todas sus formas.

En segundo lugar y referido a la identidad del ser humano la pregunta que surge como base del razonamiento es ¿quién soy? ¿cuál es el límite o frontera entre lo que soy y lo que no soy? Según Ken Wilber<sup>80</sup> la persona se identifica básicamente con una sola faceta de la totalidad de su organismo, y esta faceta, que siente como su auténtica realidad, se conoce con distintos nombres: la mente, la psique, el ego

o la personalidad. La respuesta a la pregunta ¿quién soy? dependerá del nivel de consciencia del individuo.

Edgar Morin<sup>81</sup> señala que el interrogante “¿quiénes somos?” es inseparable de un “¿dónde estamos?” de “¿de dónde venimos?” y “¿adónde vamos?”. Por lo tanto, interrogar nuestra condición humana requiere preguntarse primero nuestra situación en el mundo. Cuando Morin analiza los siete saberes necesarios para la educación del futuro, señala la importancia de enseñar “la condición humana”. El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esa “unidad compleja” está desintegrada y necesita ser restaurada de manera tal que cada uno tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su “identidad común a todos los seres humanos”. Se necesita mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano. El concepto de desarrollo humano incluye, el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana. Es decir, el carácter ternario de la condición humana, cual es el de ser a la vez: individuo-sociedad-especie.

El otro saber que Morin considera indispensable adquirir es “el reconocimiento de la identidad terrenal”. Es pertinente reflexionar sobre la complejidad de la crisis planetaria que enmarca el siglo xx y comienzos del xxi, escenario en el cual todos los humanos confrontados con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino.

Al respecto la Carta de la Tierra sostiene que somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común, por eso se necesita extender el sentido de pertenencia a una misma especie por encima del sentido de pertenencia a una nación o etnia, sin que esto signifique des-

conocerla, someterla, o desvalorizarla. Sobrellevar los retos que nos demanda la compleja realidad requiere de un sentido de responsabilidad universal derivada de un sentido de pertenencia que trasciende “mi comunidad” o “mi país”.

### *El ecofeminismo como parte de la ecología social*

Una especificidad dentro de la ecología social es el ecofeminismo que trata la relación entre feminismo, ecología y paz. Este es un concepto de finales de los setenta del siglo xx, nombrado por primera vez por la socióloga francesa D'Eaubonne, para referirse a la conexión ideológica que existe entre la explotación de la naturaleza y la de las mujeres, en un sistema dominado por hombres.

Tomando fundamento en la llamada “Nueva ciencia” (la microbiología, la física cuántica, la cibernética la teoría de sistemas y la teoría del caos), el *ecofeminismo* proporciona una visión más holística del cosmos, más próxima a la cosmovisión indígena, que concibe a la Tierra y al universo como un tejido, un todo interconectado.

Según Vandana Shiva<sup>82</sup>, pionera del ecofeminismo, el patriarcado y sus sistemas de jerarquías someten, explotan y aniquilan de la misma manera a la Tierra y a la mujer. Por lo que propone una alternativa: la biocivilización que reconoce los derechos de todas las especies y los derechos de la naturaleza. Esta autora sostiene: “La Tierra está viva, es sagrada y es la conexión entre todos los seres vivos” La Gaia griega, la Pachamama americana, la Diosa madre de los minoicos está viva, nos sustenta y nos contiene.

Vandana Shiva y María Mies<sup>83</sup> muestran el *ecofeminismo* como una potente corriente de pensamiento y un movimiento social que liga el ecologismo y el feminismo. Se trata de una filosofía y una práctica activa que afirma que el modelo económico y cultural occidental “se constituyó, se ha cons-



tituido y se mantiene por medio de la colonización de las mujeres, de los pueblos 'extranjeros' y de sus tierras, y de la naturaleza". Asimismo, sostiene que la subordinación de las mujeres a los hombres y la explotación de la naturaleza son dos caras de una misma moneda y responden a unas lógicas comunes: la ilusión de poder vivir al margen de la naturaleza, el ejercicio del poder patriarcal y del sometimiento de la vida a la exigencia de la acumulación.

Esta visión de estar en un momento crítico de la historia de la Tierra, donde se encuentra comprometida no solo la paz sino la supervivencia de los seres humanos, también es sostenida por la ya citada "Carta de la Tierra" documento de alcance mundial que establece principios, valores y pautas para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza; los derechos humanos, la justicia económica y una cultura de paz.

### **6.3 - Teoría Gaia**

James Lovelock (1979) en su conocida obra Gaia-una nueva visión de la vida sobre la tierra, establece una línea de pensamiento relacionada con una concepción de la Tierra como un conjunto integrado y autorregulado para permitir la vida, sabiendo que la Tierra está permanentemente y para siempre cambiando. Gaia, nombre que le dieron los griegos a la diosa Tierra, también conocida como Gea, se define como un macro sistema interactivo compuesto por componentes físicos, químicos, biológicos y humanos.

La importancia y realce dado en estos últimos años a la relación de los seres humanos con la naturaleza y el planeta, obedece a la crisis ambiental (erosión de los suelos, cambio climático, presión demográfica, reducción de la biodiversidad, otros) que ha llevado a la sociedad global a un "punto

crucial” o “dilema de la bifurcación” entre el colapso civilizatorio (ecocidio) o el avance hacia una nueva sociedad sostenible, responsable con las generaciones futuras y con capacidad de resiliencia.

La propuesta de Lovelock completada posteriormente por la microbióloga norteamericana Lynn Margulis, da una perspectiva ecológica a la teoría de la evolución (de Darwin), al hablar de evolución de las especies y de la evolución de su entorno. Margulis desarrolla la teoría de la endosimbiosis (simbiosis en la evolución celular) donde se describe la relación entre organismos que viven uno dentro del otro en una relación de beneficio mutuo afirmando una evolución cooperativa. Estos dos investigadores pudieron demostrar la vinculación en redes complejas de los sistemas vivos con los no vivos. Es decir, la indisoluble interrelación entre microorganismos, plantas y animales (lo vivo) con el suelo, océanos y atmosfera (no vivo) uniendo entre sí a la microbiología, geología, química atmosférica, y otros. Para mayor claridad, cuando Lovelock dice: *“el conjunto de seres vivos de la Tierra (...) puede ser considerado como una entidad viviente capaz de transformar la atmosfera del planeta para adecuarla a sus necesidades”* está afirmando que la vida no encuentra por casualidad las condiciones adecuadas para su evolución en la Tierra, sino que es la vida misma la que crea las condiciones favorables para su propia existencia, hace el entorno, lo conforma y cambia y este a su vez retroalimenta a la vida que se desarrolla y cambia en él. Gaia, que es mucho más que la suma de los sistemas que la constituyen, es una totalidad viva autorregulada y autorregulante que se comporta como un organismo único para mantener la vida. (López Martínez y Alfonso Fernández Herrería)

## 6.4 - Ecología profunda

El último factor citado por López Martínez es la “*ecología profunda*” (*Deep Ecology*) una corriente social que promueve pautas y prácticas ecológicamente sostenibles, en oposición al paradigma ecológico “superficial” que es el dominante. Fue Arne Naess, filósofo noruego, quien le dio el soporte teórico conceptual a esta doctrina, cuya importancia radica en el reconocimiento del valor inherente de la vida, humana y no humana. Se denominó ecología “profunda” para diferenciarse de la ecología superficial de corte antropocéntrico. Algunas de las características distintivas son:

a) la ecología superficial tiene una visión de centralidad del hombre dentro de la naturaleza (“el humano en el ambiente”) a diferencia de la ecología profunda que, no los concibe como dos entidades separadas sino en una situación de honda interrelación;

b) la preocupación principal de los sostenedores de la ecología superficial está direccionada a conservar las especies vegetales y animales que constituyen reservas para el hombre, mientras que la ecología profunda busca proteger a todos los seres vivos por su valor intrínseco y

c) la ecología tradicional propone evitar que la especie humana corra peligros, fundamentalmente de extinción y por su parte a la ecología profunda le preocupa la vida del planeta en su totalidad.

Fernández Herrería destaca dos intuiciones básicas de la conciencia ecológica profunda de Arne Naess:

a) la “*igualdad biocéntrica*” por la cual afirma que todas las cosas tienen el mismo derecho a vivir, crecer, y alcanzar sus propias formas de expresión y autorrealización y

b) la “*autorrealización omniinclusiva*” relacionada con las grandes tradiciones espirituales de la humanidad. Es la propuesta de una identidad que se extiende más allá de la identidad egoica (estrecha, aislada, nuclear) hacia una más amplia, expandida, participativa que incluye abrazar lo no humano, la naturaleza. Trascender el concepto del “*self*” como el de un ego aislado para abrirse a la identificación con los otros/otras. Estos dos conceptos están relacionados con la paz y la violencia, en el sentido de que la persona que daña a la naturaleza y ejerce violencia, se daña a sí misma, porque todo forma parte de la trama, de la urdimbre de la vida, de la comunidad y del planeta.

## **7 -Paz interna o interior/exterior.**

La paz interna, más conocida como “paz interior” o “paz consigo mismo” que incluye la paz exterior, es el último estadio que analiza Alfonso Fernández Herrería siguiendo a Groff y Smoker. *La teoría de la paz basada en la espiritualidad hace hincapié en la centralidad de la paz interior, en la creencia de que todos los aspectos de la paz exterior, desde lo individual a los niveles medioambientales deben basarse en la paz interior* (Groff y Smoker, 1996, 106)<sup>84</sup>.

Según este autor el concepto de paz global que incluye la dimensión social y la dimensión ecológica no se completa sino con una dimensión interna. Analizando estas tres face-

tas de la poliédrica paz surge que occidente se centralizó en los aspectos sociales de la paz, (paz social); las prácticas de los pueblos indígenas hunden sus raíces en la paz natural o ecológica; y las experiencias internas de paz fueron desarrolladas por las filosofía y religiones orientales. En el encuentro de la tradición hindú con la modernidad occidental nace el movimiento *neohinduista*. Figuras que son revalorizadas Yogananda, Ramakrishna, Ramana Maharshi, Sri Aurobindo, o Krishnamurti. Este último considera a la paz como una transmutación radical de la consciencia por disolución del yo separativo, que obra como origen de toda violencia. En ese sentido, no hay separación porque el bienestar global y pleno de la persona es el bienestar del planeta, la armonía de la ecología interna del ser humano se expresa en una armoniosa ecología externa, natural y social. (Fernández Herre-ría-2004-2005)<sup>85</sup>.

La psicología transpersonal investiga y propone aplicaciones terapéuticas que sirven de base para cimentar una dimensión transpersonal a través del desarrollo de las etapas más profundas del ser humano, trascendiendo los límites habituales de la propia identidad y experiencia de la cultura occidental.

Ken Wilber<sup>86</sup> afirma, existen muchos niveles de identidad, es como si ese fenómeno llamado “consciencia” fuera un espectro, una especie de abanico compuesto por bandas o niveles de identidad y analiza cada una de las cinco que identifica. Cada nivel sucesivo del espectro representa un tipo de estrechamiento o de restricción de lo que el individuo siente que es “él mismo”, su verdadera identidad, su respuesta a la pregunta ¿quién eres? En la base del espectro, la persona siente que es una con el universo, que su verdadero yo no es solamente su organismo, sino la totalidad de la creación. En el nivel siguiente el individuo siente que no es uno con el

Todo, sino más bien uno con la totalidad de su organismo. Su sentimiento de identidad se ha desplazado y reducido, desde la totalidad del universo a una faceta de este, a saber, su propio organismo. En el próximo nivel la identidad vuelve a estrecharse, porque el individuo se identifica principalmente con su mente o ego, que no es otra cosa que una faceta del organismo. Y, por último, el individuo puede incluso reducir su identidad a facetas de su mente, alienando y reprimiendo la “sombra”,<sup>87</sup> es decir los aspectos no aceptados de su psique. En ese caso se identifica solamente con una parte de su psique, que es lo que se llama “persona” (máscara). Los diferentes niveles descriptos representan no solo diferencias en la identidad, sino también en aquellas características que están ligadas con la identidad. Lo que significa que, habiendo diferentes niveles del yo, hay diferentes niveles de conflictos consigo mismo.

Wilber afirma que cuando un individuo dibuja los límites de su alma, establece al mismo tiempo las batallas que esa alma dará. Desde este trabajo se entiende que los límites de la identidad de un individuo demarcan qué aspectos del universo han de ser considerados “uno mismo” y cuáles son considerados lo “que no soy”, “lo extranjero”, “lo diferente” “la ajenidad” y toda línea limítrofe o frontera es una potencial línea de batalla.

Según Fernández Herrería esa expansión de la identidad, analizada por Wilber en el primer estadio, puede describirse como un viaje de autodescubrimiento, es decir un proceso de aprendizaje, en el que el “viaje interior” es un “viaje exterior” (también puede ser a la inversa), que conlleva un compromiso con la solidaridad y la responsabilidad global y que se vivencian de una manera simultánea y no secuencial.

En definitiva, el bienestar del planeta está unido a la realización personal total o, dicho de otra forma, la evolución

de la conciencia personal está relacionada con la transformación de la sociedad y el cuidado del planeta. La ética de la autorrealización y la ética ecológica son dos caras de la misma moneda<sup>88</sup>. Asimismo, la evolución de la conciencia de los seres humanos influye en el nivel de conciencia total de la humanidad.

Se puede afirmar que la concepción del humano aún vigente en la sociedad es la de un animal psicobiológico y a veces sociocultural, negándole en la mayoría de los casos una dimensión mayor, trascendente, espiritual, por una mala identificación de estos aspectos con la religiosidad<sup>89</sup>. Advierte Wilber la incredulidad de la persona corriente ante el señalamiento de que en lo más profundo de su ser alberga un ser transpersonal, un “uno” o un “yo soy” que trasciende su individualidad y la conecta con un mundo más allá del espacio y el tiempo convencional.

La dimensión de la paz intrapersonal es la dimensión menos desarrollada, incluso desconocida por quienes abogan por la paz solo en su expresión social. Hay una desacreditación de la paz interior por la cultura occidental arrinconándola en espacios privados o religiosos, como consecuencia del endiosamiento de la razón, ensanchamiento del “ego” y por la negación de los aspectos transpersonales o espirituales del ser humano. Por otro lado, algunas corrientes que abonan la postura de un trabajo interno de transformación para lograr la paz interior, se muestran indiferentes ante una sociedad que se debate entre el sufrimiento por la inequidad, la injusticia y la posibilidad de su fracaso civilizatorio. Una vez más se cae en el viejo dilema antagónico de la dualidad existencial que separa lo de “adentro/ interior” con lo de “afuera/ exterior”, el yo y el otro, nosotros y los otros. Nos preguntamos: ¿es posible separar el desarrollo social, político, económico de la sociedad o la sostenibilidad eco-

lógica de la fuerza inmanente hacia la autorrealización y la trascendencia de los seres humanos?, ¿es factible separar la vida individual de la colectiva, o desarrollarse integralmente como persona siendo indiferente a la injusticia social? Esa visión fragmentada es tan falsa y perjudicial para la construcción de la paz, como la de separar cuerpo, emociones, mente y espíritu en los individuos.

Afirmamos desde aquí, con otros autores<sup>90</sup>, que la sociedad es lo que nosotros somos, la relación de cada uno con las personas, las ideas, las cosas y la naturaleza se proyecta y esa proyección y cristalización, es el mundo. En consecuencia, la sociedad y el individuo no se desarrollan como dos procesos separados e independientes, esa división es ilusoria, porque los individuos producen a la sociedad que produce a los individuos. Solo existe un movimiento total, integral, único, un flujo y reflujo inseparables. La vieja discusión entre las llamadas fuerzas progresistas, focalizadas en ideologías y acciones dirigidas a la sola transformación de lo externo, ya sea por medios pacíficos como por revoluciones violentas y las ideologías “espiritualistas” encaminadas a la sola transformación del individuo, comparten una misma base: la concepción de que la sociedad y el individuo son realidades separables. Fernández Herrería sostiene que en realidad no son dos cosas ni tampoco una sola como dos caras de una misma moneda; el mundo es la expresión externa de lo que uno es internamente y solo hay un proceso con dos facetas (interna y externa) que son inseparables pero distinguibles. Al respecto dice Krishnamurti<sup>91</sup>: *“los problemas del mundo son vuestros problemas meramente aumentados y multiplicados (...). Son los mismos problemas de alimentación y vivienda, de afecto y libertad, de paz y felicidad. Sois una parte y una expresión del mundo y este se refleja en vosotros plenamente”* y continúa: *“cuando se comprenden a ustedes mismos como*



*proceso total, no como proceso separado, opuesto (...) a lo colectivo (...) puede haber una transformación radical”.*

Ante este panorama de complejidad de la realidad, la siguiente pregunta es ¿por dónde comenzamos la transformación? Se comparte con Fernández Herrería que, si el mundo está en nosotros, constituyéndolo y simultáneamente proyectándose influenciado por la propia subjetividad y experiencia, la comprensión del mundo supone el conocimiento de sí mismo o autoconocimiento. Dice López Martínez: *“cuanto más nos acercamos a nuestra naturaleza más profunda (transpersonal) trascendiendo el yo ilusorio, más expandimos nuestra identidad en un proceso de transformación de la conciencia... Cuando la consciencia penetra profundamente en sí misma, más allá de nuestro yo separativo e insolidario, más nos sentimos implicados y comprometidos con el mundo...Es una experiencia vital y no solo intelectual de la interrelación y la interdependencia.”* Es decir, que, en el proceso de identificación desde “la apariencia” hacia “la esencia”, la conciencia se amplía hacia la interdependencia y la unidad con el Todo.

Norberto Bobbio<sup>92</sup> (1982) hizo una distinción entre “paz interna” como ausencia (o finalización) de un conflicto interno, entendiendo “interno” como un conflicto entre comportamientos y actitudes del mismo actor; y paz “externa” que sería la ausencia (o finalización) de un conflicto externo, esto es un conflicto entre individuos o grupos. Bobbio explica que el nexo entre las dos concepciones ha sido objeto de las filosofías espiritualistas, para las que la paz interior es una condición necesaria para la existencia de la paz exterior.

## **Paz integral y descolonizadora-Una propuesta Latinoamericana**

La “paz integral” y descolonizadora es una propuesta desde Latinoamérica de Eduardo Sandoval Forero<sup>93</sup> que se sustenta en la descolonización teórica, epistemológica y práctica de la paz y que busca eliminar las violencias, que son integrales y sistémicas: estructurales, directas, culturales, simbólicas, ambientales que impiden condiciones de vida armónicas a las personas, familias, colectivos y población en general.

Ante la paz universalista y homogeneizante del Norte Global surgen enfoques alternativos del Sur de América, enmarcados en los discursos críticos anticoloniales y decoloniales y que tienen como fin el desarrollo de conocimientos endógenos.

Este autor argumenta que se deben tomar como punto de inicio los contextos propios, (país/región) tanto históricos como socioculturales, así se generan conceptualizaciones decoloniales que sirven de base para impulsar procesos culturales, sociales y educativos con valores de paz, también propios. Y que una vez que las apropiaciones de esos valores impacten en los sistemas y subsistemas sociales, familiares y educativos, se podrá trabajar por una “paz integral”, sustentable y duradera.

Esta posición de la paz sostenida por la decolonialidad también es sustentada por Daniel Cruz y Victoria Fontan<sup>94 95</sup> quienes sostienen que el proceso dominante de construcción de paz a menudo está atravesado por prácticas colonizantes que niegan el rol protagónico que debe jugar la comunidad cercana, la población local víctima, en los procesos de edificación de su propia paz. Estos autores proponen la “paz desde abajo” correspondiente a los grupos subalternos que muchas veces han sido silenciados. Desde esta mirada sub-

alterna de la paz, emerge la voz de los que trazan su propio camino como protagonistas de su historia y a la comunidad como tejedora de sus procesos.

Este marco conceptual y contextual de la paz demanda un enfoque integral, sistémico que genere sus propias teorías, categorías, análisis, reflexiones y que sirvan para construir procesos con valores de paz que ya existen de manera manifiesta o latente en los sistemas y subsistema (sociales, familiares, educativos) en ese territorio. Para construir la paz integral tendrán que participar el Estado con sus instituciones, la sociedad civil, todas las culturas y en general, toda la población siendo propia de su ADN la calidad participativa y sistémica.

Sandoval Forero sostiene que para alcanzar la paz integral, sustentable y duradera que él propone se necesita, por una parte, revertir las condiciones estructurales de la violencia, al igual que las violencias subjetivas construidas social y culturalmente en la mente de las personas, y también la eliminación de la violencia armada directa y por otra parte, un proceso de deconstrucción, construcción y re-construcción de paz –con justicia, libertad, dignidad y democracia– en todas sus dimensiones.

## **Paces Transracionales**

**Las paces transracionales son transpersonales, sistémicas, ecológicas y espirituales.**

A los siete estadios citados y descritos por Groff/Smoker y Fernández Herrería, y la propuesta latinoamericana de Sandoval Forero, vale sumar una clasificación de paces, nacida a principio de este milenio de la mano de Wolfgang Dietrich y la Cátedra UNESCO de Estudios de Paz de Innsbruck, y es la de las “Paces transracionales”<sup>96</sup>.

Tras el estudio y la investigación de la paz en la historia y en distintas culturas, Dietrich agrupa en cinco familias las prácticas de paz con un valor vertebrador que sostiene a cada uno: energéticas (valor: armonía) morales (valor: justicia), modernas (valor: seguridad), posmodernas (valor: responsabilidad) y transracionales. En este último caso, afirma que los valores no están aislados en la vida social por eso es necesarios combinarlos en forma holística buscando un equilibrio dinámico de las cuatro categorías anteriores incluyéndolas en un concepto mayor que Dietrich llama “*paces transracionales*”.

El punto inicial es que no existe una sola manera legítima de pensar la paz y además los distintos contextos socioculturales han derivado en distintas maneras de construir paces (en plural).

#### *a-Paces energéticas,<sup>97</sup>*

Según el autor, las experiencias energéticas de paces son de carácter espiritual, con sentido comunitario y transmitidas desde que el ser humano como especie goza de conciencia sobre sí mismo. Afirma que en cada uno de nosotros está presente esa energía originaria que nos ha dado la vida, a partir de la cual cada persona debe entender el lugar que ocupa en el mundo y en función de eso orientar su vida.

Las paces energéticas tienen su génesis en una visión holística donde la unión de los opuestos y del todo interconectado deriva de esa energía originaria en constante transformación, por lo que los principios absolutos no funcionan y las culturas donde se gesta este tipo de paz creen en el reequilibrio constante, que se construye a partir de una relación armónica entre la humanidad, la naturaleza y el cosmos. Aclara Dietrich que, bajo complejas condiciones, la paz energética se experimenta y describe como unión de lo femenino

y lo masculino, tal como lo encontramos en el taoísmo en la relación de *Yin y Yang*, y en el hinduismo como *Shiva y Shakti*. Este tipo de paz también se observa en las culturas ancestrales, en los grupos indígenas como los maorí, los hopi, y en los pueblos andinos a través del “*Sumak Kawsay*”.

Desde el punto de vista filosófico, Dietrich (2014) entiende que el taoísmo ofrece la interpretación más clara, sencilla y, al mismo tiempo, la más profunda de conceptos energéticos de paz, en especial de los fundamentos energéticos que describe el Tao como la “Triada cósmica” por medio de cual se hace referencia al balance energético entre sociedad, naturaleza y supranaturaleza.

#### *b.-Paces morales*

El elemento principal es la justicia. Según Dietrich, citando a Karl Jasper, la aparición del concepto de verdad en la filosofía griega, conjuntamente con la emergencia de nuevas instituciones (Imperio-Iglesia-Polis-Estado) provocaron la desaparición de las paces energéticas, que sobrevivieron en algunos círculos pitagóricos. Así aparece una imagen de paz fundamentada moralmente. Es decir, hay que obedecer las normas y acatar lo estipulado por las instituciones para alcanzar la paz. El autor afirma que no toda norma es moral, pero la transformación de cosmovisiones energéticas en morales trae consigo una revaloración inmediata de las normas en sí, porque en tales construcciones las instituciones juegan un papel fundamental y para ellas la norma, que inicialmente es una herramienta para la dominación, luego se convierte en su razón de ser. Hilda Vargas Cancino<sup>98</sup>, sostiene que este concepto de paces morales se fundamenta en una lógica bivalente de separación de los opuestos: bueno/malo, correcto/incorrecto, guerra/paz; por lo que es necesaria la imagen de un dios materializado desde el exterior a través de normas, código o leyes, que ayuda a cumplir su voluntad.

### *c.-Paces modernas*

La Modernidad separó al hombre de la naturaleza y le confirió una visión mecanicista del mundo, cuya metáfora de funcionamiento es una máquina.

Según Francois Lyotard<sup>99</sup> la modernidad como proyecto social se basa en la física de Newton, en el reduccionismo cartesiano y en la noción del Estado-Nación de Thomas Hobbes. Estas ideas le dan el sustento y significado a todo lo moderno. Razón por la cual, los conceptos de paces resultantes solo pueden ser comprendidos dentro del marco de estas especificaciones. Seguridad, justicia, verdad, derechos, penetran también la paz moderna de obligada observancia a nivel mundial. Las normas morales están subordinadas a las normas de la razón. Es decir, las paces modernas se relacionan con la etapa en la que la razón sustituye a Dios considerándola una verdad absoluta, donde el materialismo y la objetividad son los valores más requeridos, en consecuencia, desaparecen los sacerdotes como especialistas en las interpretaciones de las leyes absolutas y aparecen los científicos, quienes aseguran entender y prever los movimientos en un mundo mecanicista.

Dietrich<sup>100</sup> afirma que, a partir de ese momento, las normas seguían principios calculables que debían regular las interacciones entre los individuos y la sociedad. Las normas tendrían plena validez porque al entenderse como la mejor forma de estructura el bienestar, eran percibidas como obligatorias.

### *d-Pases posmodernas*

La posmodernidad hace referencia a una época histórica de la humanidad donde se reflexiona y cuestiona lo que sucede en la modernidad, su estructura, propuestas y valores. No se propone un nuevo modelo de verdad a seguir –cerra-

do y exclusivo– sino que, por el contrario, incluye la diversidad y sobre todo visibiliza a las personas o grupos excluidos. La posmodernidad interpela las promesas que ofrecía la modernidad como posibilidades únicas y accesibles para todo el mundo, cuestionando la idea de una paz exclusiva y perpetua. Propone avanzar más allá de los universalismos a partir de los conceptos de pluralidad de la paz o paces. La paz es vista de diversas maneras, se considera un proceso y además imperfecta.

Son paces locales, contextualizadas, pequeñas o transitorias, que abdican de su carácter universal. Reivindican la pluralidad y la responsabilidad personal de definir lo que es paz en cada encuentro con los demás<sup>104</sup>.

“Las paces postmodernas solo se forman como relaciones incompletas e inacabables, como equilibrios dinámicos, que de forma temporal y perspectivista pueden ser percibidos y definidos como paz...”. Apenas uno pareciera alcanzarlas, ellas desaparecen otra vez y nuevas tareas se vuelven necesarias.

*e.-Paces transracionales.* Son transpersonales, sistémicas, ecológicas y espirituales.

Se llaman transracionales porque, por una parte, entienden y aplican la racionalidad de las ciencias modernas y, por otra parte, y conjuntamente, traspasan sus límites y aceptan holísticamente todos los aspectos de la naturaleza humana para su interpretación de paz. - Adoptan tanto el pluralismo de las paces postmodernas como la visión holística de las energéticas. Se enmarcan en el post-estructuralismo, alejándose de los discursos de la justicia o la verdad y enaltecen la naturaleza energética del ser humano (somos energía) y las redes e interrelaciones que construyen.

En síntesis: las paces energéticas son experiencias espirituales; las paces morales se caracterizan por acatar las

normas y mandatos institucionales; las paces modernas promueven el desarrollo, el progreso y la ciencia ligados a la justicia, seguridad y los derechos; las paces posmodernas son paces contextualizadas, territoriales, locales y múltiples; y paces transraciales: son<sup>106</sup> transpersonales, sistémicas, ecológicas y espirituales.

La teoría de Dietrich, que incluye la transformación “elicitiva de los conflictos”, también ofrece alternativas metodológicas que apuntan a la corresponsabilidad de todos los actores en las estrategias para la paz destacando la importancia de contar con trabajadores de paz altamente capacitados. Este autor, basándose en la pirámide de Abraham Maslow<sup>107</sup>, propone trece virtudes que deben formar parte del perfil del trabajador por la paz:

- 1) tolerancia a la incertidumbre y al estrés, 2) aceptación de sí mismo y de los demás; 3) ausencia de protagonismo (poca necesidad de elogios o de popularidad); 4) capacidad de concentración; 5) sentido del humor; 6) empatía; 7) paciencia; 8) autosuficiencia y autonomía; 9) mantenimiento de estándares éticos fuertes; 10) capacidad para desapegarse de su propia cultura; 11) capacidad para comparar culturas sin juicio o fiscalización; 12) capacidad para refinar energías y cualidades constantemente y 13) vivencias de experiencias cumbres.

Comparando la propuesta de Fernández Herrería (Groff/Smoker) y la de Dietrich se puede afirmar que no son contradictorias, ambas se asientan en procesos que se pueden identificar en la historia del pensamiento humano en relación a la paz, aunque mirada desde distintos ángulos. El primero, en la ampliación y enriquecimiento del concepto de paz en las distintas visiones/metapas para crear una sociedad



o un mundo más pacífico en el futuro y el segundo con una perspectiva axiológica, pone el énfasis en los valores prioritarios en cada una de las etapas que identifica.

## **Multidimensionalidad de la paz- Propuesta: Modelo de paz integral, ecológica, glocal y sistémica**

En este trabajo se comparte la postura teórica sostenida por varios autores, en cuanto a la necesidad de reconstrucción del concepto de paz, en especial la de Fernández Herrería.

Reflexionando sobre la propuesta de Sandoval Forero, Dietrich y los siete aspectos diferentes de la paz propuestos por Fernández Herrería (Groff/Smoker) donde cada uno se basa en el anterior, incorporando dimensiones no contempladas con anterioridad, hasta llegar a una visión holística de la paz y analizando las prácticas cotidianas en los territorios donde se despliegan las acciones de paz y violencias, se observa:

-En primer lugar, si bien se reconocen las distintas facetas o el carácter multidimensional de la paz, las facetas aparecen fragmentadas, por lo que se propone su integración a través del estudio de las interdependencias de las paces ; del fortalecimiento de la visión sistémica del mundo en el sentido analizado por Edgar Morín<sup>108</sup> y lo propuesto por la “Carta de la Tierra” donde la centralidad esta puesta en la vida y su cuidado en toda sus formas.

-En segundo lugar, la neutralidad en algunos casos y la adhesión a valores colonizadores en otros, (Ejemplo: el desarrollo o la justicia entendidos desde una concepción neoliberal y eurocéntrica) interpela la reafirmación de la perspectiva axiológica rescatada por Dietrich y al carácter activo, vivencial, comprometido y transformador de la paz, tanto personal como socialmente.

-En tercer término, en el caso de los autores que entienden a la paz como un proceso de emancipación de las violencias que amenazan la satisfacción de las necesidades básicas de los seres humanos, se observan distintas clasificaciones de necesidades y negación de algunas de ellas como es el caso de las necesidades con base en los sentimientos y las espirituales. Al respecto, se entiende que cada modalidad de violencia afecta de manera directa o primordial un tipo de necesidad, pero que se interrelacionan y se potencian: la violencia directa produce dolor físico o emocional, amenaza y afecta la necesidad de “supervivencia”; la violencia estructural en su fase económica produce miseria, amenaza y afecta la necesidad de “bienestar” y en su dimensión política, produce opresión, dominación, amenaza y afecta la necesidad de “libertad” ; la violencia cultural simbólica produce alienación, amenaza y afecta la necesidad de “identidad”; la violencia transpersonal espiritual, produce desintegración, dificulta la autorrealización, amenaza y afecta la necesidad de “trascendencia y evolución de la consciencia ”. Y la violencia ecológica, produce destrucción de los sistemas de vida, amenaza y afecta la necesidad de supervivencia de la especie, del planeta, de la naturaleza y de la madre tierra.

-Por último, se concibe a la paz relacionada con la armonía y el equilibrio definida en una triple dimensión: armonía con los otros/ otras/otres (desde lo local/comunidad hacia lo global/humanidad, enunciada como glocal); con la naturaleza (desde un enfoque cercano/ territorio hasta lo global/ planeta- madre tierra); consigo mismo desde una perspectiva de integralidad: la persona en sus dimensiones “biopsicoemociosocioculturalespiritual”.

*Conclusión*, junto con Fernández Herrería se sostiene que la paz es un proceso basado en el desarrollo humano integral y sostenible, de los individuos y de los pueblos, gestado

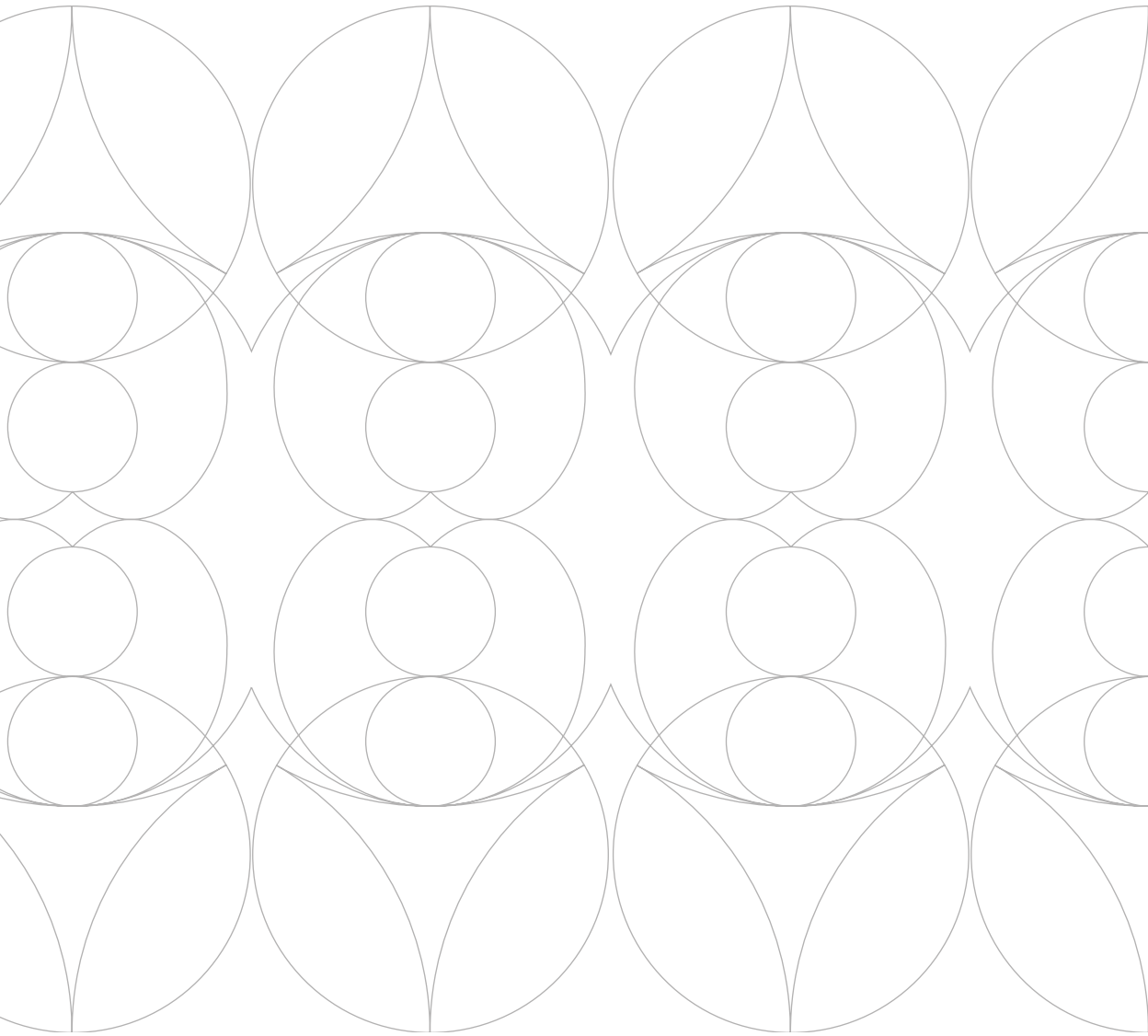
desde las distintas vivencias culturales de paz, constituido por un movimiento con tres aspectos indisolublemente unidos: el de la transformación de la consciencia (paz transpersonal), como condición de la formación de sociedades armónicas integradas y pacíficas (paz social y holística: directa+estructural +cultural) y de equilibrio planetario, (paz ecológica) es decir el “dentro” y el “fuera “ de nosotros mismos, entre las personas ,con la comunidad, con la naturaleza, y con el planeta.

## NOTAS

63. Groff Linda y Paul Smoker "Creating Global-Local Cultures of Peace". "Peace and Conflict Studies"-Vol 3-Number 1-(6-1-1996). Available
64. Fernández Herrería, A (2015) "Teoría de la paz. Evolución del concepto de paz. Una propuesta de reconstrucción" en Soriano Díaz y Bedmar Moreno (Coords) "Temas de pedagogía social-educación social"-Editorial Universidad de Granada, pp 89-132
65. Groff Linda: "Contributions of Different Cultural-Religious Traditions to Different Aspects of Peace – Leading to a Holistic, Integrative View of Peace for a 21st Century Interdependent World "Future Takes-Transcultural Futurist Magazine V.7 N°1
66. (6) ambiental, intercultural, transnacional, interaccional, entre Estados o interestatal, dentro de un Estado o Intraestatal, comunitaria y familiar.
67. Groff Linda: "Contributions of Different Cultural-Religious Traditions to Different Aspects of Peace – Leading to a Holistic, Integrative View of Peace for a 21st Century Interdependent World" "Future Takes-Transcultural Futurist Magazine V.7 N°1
68. El referente es el autor norteamericano Kenneth Boulding
69. Galtung formula por primera vez la distinción entre paz positiva como integración de la sociedad humana y paz negativa ausencia de violencia y guerra en 1964 en el editorial del primer número del "Journal of Peace research" (Fernando Harto de Vera -Cap. 4. La construcción...obra citada.)
70. Galtung J."Violence peace and Peace Research "P.110 citado por Lederach J en El ABC de la paz y los conflictos-educación para la paz .Editorial Cataratas 2000-Madrid
71. Lederach, Johan Paul (2000) El ABC de la Paz y los conflictos -Educación para la Paz. Editorial Cataratas- Madrid-
72. López Martínez, Mario Enciclopedia de paz y conflictos-Editorial de la Universidad de Granada-a-k Tomo I- Granada 2004.
73. DECRETO NACIONAL 1.895/2015- Aprobación del "Plan Nacional de Acción de la República Argentina para la Implementación de la Resolución 1325 (2000) del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas y Subsiguientes".
74. Groff Linda –Obra citada.
75. López Martínez, Mario Enciclopedia de paz y conflictos-Editorial de la Universidad de Granada-a-k Tomo I- Granada 2004
76. Jiménez Bautista, Francisco "Paz ecológica y paz Gaia: Nuevas formas de construcción de paz" .<https://revistaculturadepaz.com>.-Edita cátedra UNESCO de cultura y educación para la paz- Ecuador
77. Paniker, Salvador (1982) "Aproximación al origen" Barcelona Kairos-, citado por López Martínez en la enciclopedia referida
78. Obra citada
79. Con un modelo económico como el neoliberalismo, el concepto de desarrollo limitado al crecimiento económico o "mal desarrollo" , el extractivismo, etc.

80. Wilber Ken. La conciencia sin fronteras. Aproximaciones de oriente y Occidente al crecimiento personal. 3era Edición-Editorial Kairos S.A. 1989-Barcelona-España
81. Morin, Edgar: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro elaborado para la UNESCO-Ediciones Nueva Visión-Buenos Aires 2009.
82. Shiva Bandana- Reportaje. <http://periodistas-es.com>
83. Shiva V. y Mies: "Ecofeminismo teoría, crítica y perspectivas" Icaria Antrazyt-<https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/9788498886924.pdf>
84. Fernández Herrería, A. (2015). En Soriano Díaz, A. y Bedmar Moreno, M. (coords). Temas de Pedagogía Social-Educación Social, Ed. Universidad de Granada, pp 89-132- <https://www.researchgate.net/publication/300556688>
85. Idem.
86. Idem.-obra citada de Ken Wilber-
87. Sombra, concepto acuñado por Carl Gustav Jung (1875-1961)
88. Roszak, Theodore (1985) "Persona/planeta-Kairos" citado por Fernández Herrería en Enciclopedia de paz y Conflictos. Obra citada-
89. Alfonso Fernández Herrería (2015). En Soriano Díaz y Bedmar Moreno (Coord) Temas de Pedagogía Social-Educación Social- Editorial de la Universidad de Granada (pp89-132)
90. Fernández Herrería; Krishnamurti ; Emilio Carillo, otros
91. Krishnamurti, Jidu ("Una nueva manera de vivir-Más allá de la violencia-Vivir de instante en instante") citado por López Martínez y Fernández Herrería en Enciclopedia de paz y conflicto ,obra citada.
92. Bobbio Norberto. "El problema de la guerra y las vías de la paz"-citado por Vicen Fisas Armengol en Introducción al estudio de las paz y de los conflictos Editorial Lerna S:A.Barcelona 1987-
93. Sandoval Forero, Eduardo. Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad
94. "La descolonización de la paz implica que la paz que ya existe a nivel local, no tiene que ser construida de acuerdo con los valores y el entendimiento que no son propios de ese entorno" razón por la cual para Victoria Fontan hay que descolonizar los supuestos desde, para y sobre la paz, que el Norte se ha encargado de imponer. Obra: Descolonización de la paz Autor: Victoria Fontan Editorial: Pontificia Universidad Javeriana Cali / Sello Editorial Javeriano-
96. Cruz Juan Daniel y Victoria Fontan Una mirada subalterna y desde abajo de la cultura de la Paz RAIMHAI Volumen 10 Numero 2. enero 2014-Edición Espacial -Pág. 135-152
97. [www.uibk.ac.at/peacestudies](http://www.uibk.ac.at/peacestudies).
98. Imágenes de paces de Dietrich extraídas de Internet. Completar cita
99. Imágenes de paces de Dietrich extraídas de Internet
100. Wolfgang Dietrich "La paz como concepto cultural. Experiencia energética y reconocimiento transracional" [loshilosdelmundo.files.wordpress.com/2012/](http://loshilosdelmundo.files.wordpress.com/2012/)

101. Vargas Cancino, Hilda: "Las paces transracionales desde el derecho a la paz: un camino hacia la calidad de vida no violenta" Dignitas 34-enero-junio 2018-internet-
102. Jean-Francois Lyotard 2008, La posmodernidad (explicada a los niños) Editorial Gedisa-Barcelona-España.
102. Ídem.
103. Dietrich Wolfgang: -"La Paz como concepto cultural Experiencia Energética y Reconocimiento Transracional" Por Wolfgang Dietrich. [https://loshilosdelmundo.files.wordpress.com/2012/11/dietrich\\_la-paz-como-concepto-cultural-copy.pdf](https://loshilosdelmundo.files.wordpress.com/2012/11/dietrich_la-paz-como-concepto-cultural-copy.pdf)
104. Viramonte, Construir paz y transformar conflictos" Iteso. obra citada
105. Dietrich- obra citada- "La Paz como concepto cultural Experiencia Energética y Reconocimiento Transracional" Por Wolfgang Dietrich. [https://loshilosdelmundo.files.wordpress.com/2012/11/dietrich\\_la-paz-como-concepto-cultural-copy.pdf](https://loshilosdelmundo.files.wordpress.com/2012/11/dietrich_la-paz-como-concepto-cultural-copy.pdf).
106. Transpersonales (derivan de la psicología humanística/transpersonal), sistémica (adhieren a la teoría de sistema), ecológicas (asociadas a la ecología profunda) y espirituales (asumen aspectos de las tradiciones orientales y occidentales)
107. La pirámide de Maslow, o jerarquía de las necesidades humanas, ubica a las necesidades desde la base de la pirámide hacia la cúspide de la siguiente forma: fisiológicas, de seguridad, de afiliación, reconocimiento y autorrealización. Esta teoría afirma que conforme se satisfacen las necesidades más básicas (parte inferior de la pirámide), los seres humanos desarrollan necesidades y deseos más elevados (parte superior de la pirámide).
108. Morin Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. Teoría de Von Bertalanffy 1989





## **CAPÍTULO 3**

Las culturas y las religiones  
como fuentes  
de comprensión  
del concepto paz



En este recorrido sobre el concepto de paz se pueden identificar dos fuentes de comprensión, –al solo efecto pedagógico–, que se complementan y entrecruzan. Una que está relacionada con las formas de entender la paz en las distintas tradiciones culturales y religiosas y la otra, –analizada en el próximo capítulo– hace referencia al aporte realizado desde el desarrollo de la “Investigación para la paz”. Es una forma de responder a las preguntas: en primer lugar ¿Cómo definieron o interpretaron la paz las distintas culturas y religiones?, y en segundo lugar ¿Desde cuándo y con qué alcance, la paz fue objeto de estudios científicos? ¿Cómo se desplegó ese camino que comenzó con la Polemología y siguió con la Irenología?

## **Enfoque cultural**

A partir de los estudios científicos donde se descarta el origen genético de la violencia (Manifiesto de Sevilla sobre la violencia)<sup>109</sup>, de la antropología y otras disciplinas donde se relaciona la violencia y la paz con el aprendizaje social, el enfoque cultural adquiere relevancia al igual que los procesos de socialización y como consecuencia la educación en y para la paz.

Desde esta perspectiva, el origen y desarrollo de la idea de la paz, junto con los primeros símbolos y otras representaciones se relacionan históricamente con la cultura occidental (Grecia-Roma) y con las religiones orientales: el hinduismo, el taoísmo y el budismo, así como también las religiones monoteístas o abrahámicas nacidas en Medio Oriente: el judaísmo, el cristianismo y el islam.

Tanto las culturas como las religiones no son realidades aisladas y desconectadas. El hecho religioso afecta a los integrantes de la comunidad a la que pertenecen, independien-

temente de que sean creyentes o no, porque la religión, además del aspecto espiritual, forma parte de la cultura.

La “*Declaración sobre el papel de la religión en la promoción de una cultura de paz*” (Barcelona, España- 1994)<sup>110</sup> organizada por la UNESCO, parte del reconocimiento de que la religión es importante en la vida humana, y que existe diversidad religiosa y cultural en el mundo, y afirma: “*Las culturas dan a las religiones su lenguaje y las religiones ofrecen a cada cultura su significado esencial*”. La paz no será posible si no se reconoce el pluralismo y se respeta la diversidad. En el mismo documento se define la cultura: “como un modo de ver el mundo y de vivir en él”. Ello supone cultivar valores y formas de vida que reflejan una visión del mundo propia de cada cultura. Por otra parte, cada religión le otorga al grupo humano que la asume un conjunto de creencias, valores, actitudes y comportamientos que van conformando su cosmovisión y cultura. En toda sociedad existe una interrelación entre aspectos culturales y religiosos.

Las distintas concepciones de paz, tanto de occidente, como de oriente han influido en las visiones del mundo y en los “Estudios para la paz”, razón por la cual ambas perspectivas deben ser contempladas.

## **a. Perspectiva de la antigua cultura occidental**

Hablar de occidente significa ubicarse en la visión greco-romana, y en ese camino es bueno profundizar de manera etimológica, cultural y política en dos conceptos clave: el griego “*Eirene*” y el romano “*Pax*”.

*Eirene* en griego antiguo significa “aquella que trae la paz” es una diosa de las tres hijas de Zeus y Temis (la diosa de la balanza), hermana de *Diké*, la justicia y *Eunomía*, la equidad y buen gobierno. Pertenecen al grupo de las Horas

o Estaciones y están entre ellas muy relacionadas, mientras que la guerra está representada por el dios “Ares”.

En el arte, Eirene está simbolizada por una joven y bella mujer que lleva una cornucopia, símbolo de la riqueza y el desarrollo de los pueblos que permite la paz o con un niño en sus brazos representando la fertilidad. La paz como abstracción ha sido considerada mujer, tomó de ella su fisonomía y sus símbolos, pero quienes estaban llamados a defenderla, a suscribir los pactos de paz o decidir la guerra, eran los varones. Es decir, si bien las diosas hermanas tenían atributos del orden social, es la comunidad masculina quien las hacía operativas.

De la Diosa Eirene deriva el vocablo “Irenología” que es el nombre con el que se llama a las Ciencias de la Paz, estudios e investigaciones sobre la paz, con aparición histórica posterior a la “polemología”<sup>111</sup> que es el estudio científico de las guerras. En la Grecia antigua al término “*eirene*” también se lo consideraba sinónimo de “*homonoia*” que se traduce como armonía, ambos conceptos representaban la tranquilidad y la armonía –producto de la búsqueda de la perfección en la cultura griega– y que se vivía en los grupos o interrelaciones específicamente griegas. Es decir, dentro de una ciudad o entre las ciudades Estados. Se lo asimilaba con la ausencia de hostilidad y de conflicto violento y abierto.

“Eirene” se desarrollaba en la estructura socio-política griega y hacía referencia a un equilibrio de poder entre varios centros de actividad sociopolítica. (Lederach-2000). Se puede concluir diciendo que “*eirene*” es lo opuesto al conflicto violento y bélico, es el “estado entre guerras”; un término para describir la unidad y orden social interior<sup>112</sup> (intragriega, dentro del pueblo griego y su cultura).

La guerra y la paz fueron objeto de estudio por grandes filósofos griegos, en primer lugar, Sócrates partidario de la

paz y la justicia quien interrogando a los ciudadanos atenienses les recriminaba no dedicarse al cuidado del alma y al mejoramiento de sus cualidades y virtudes. Sus tres lemas principales, recogidos por su discípulo Platón, eran: 1) nadie hace mal voluntariamente, a sabiendas, 2) es mejor padecer la injusticia a cometerla y 3) hay que acatar las leyes, aunque sean injustas. En el pensamiento de Platón expresado en sus obras, “La República” y “Las leyes” y de Aristóteles en su teoría desarrollada en “La Política,” la guerra contra los bárbaros (extranjeros) era una situación natural y vista como medio para alcanzar la paz.

Cuando los romanos conquistan Grecia se ven influenciados por su cultura y allí aparece la diosa Pax (paz en latín) equivalente griego de Eirene.

Cándida Martínez López<sup>113</sup> analizando la paz en la época de Augusto, en el siglo I D. C afirma que la paz llega a convertirse en un valor deseable, hasta el punto de convertirse en una virtud imperial. El emperador asimila un principio abstracto de carácter femenino como la fertilidad para hacer más universal su poder. La Diosa Pax reafirma su valor social y asegura su entrada al panteón de los dioses, “*Ara Pacis*” el altar de la Paz, reservado para aquellos cuyas virtudes o características jugaban un papel protagónico a lo largo de la historia de Roma.

El concepto “*pax*” está ligado etimológicamente con la idea de mantener y respetar la legalidad y además define las relaciones humanas. Es una perspectiva legal jurídica, la paz de la “ley y el orden” que se une a la fecundidad y se impone en el Imperio. El centro del poder era Roma de allí la expresión “todos los caminos conducen a Roma” y si bien esa “*pax*” significaba ausencia de violencia según la ley, no incluía a la justicia, igualdad y prosperidad para todos. Asimismo, el imperio necesitaba asegurar orden y tranquili-

dad para extender sus dominios y expandir el comercio; en consecuencia, junto al orden interior estaban los aparatos armados que garantizaban todos sus objetivos. Así nace el adagio latino: *Si vis pacem, para bellum* (“si quieres la paz prepárate para la guerra”).

Si bien “*pax*” al igual que “*eirene*” es un concepto de orden y unidad interior dentro de un territorio, hay matices que las diferencian. En primer lugar, mientras *eirene* significa equilibrio de poder entre varios centros de actividad sociopolítica (ciudades Estado), la *pax romana*, era unicéntrica, nace, se desarrolla y se aplica en un imperio. Todo beneficia al centro de la estructura política y al Imperio; en segundo lugar, junto con el mantenimiento de la paz y el orden interior en la “*pax*” hay una preparación exterior bélica militar para defensa y ampliación del imperio. En palabras de Lederach (2000) podemos decir que la *pax romana* es el mantenimiento del statu quo interior (ley y orden), junto con la superioridad de dominación exterior para que la comunicación y el transporte se potencien y desarrollen libremente, todo ello realizado mediante aparatos armados que “aseguran”, “defienden” y “mantienen” la paz.

Johan Galtung<sup>114</sup> reconoce dos tendencias en los conceptos grecoromanos, que han marcado el pensamiento de occidente. La primera, busca la definición de paz como la “unidad interior contra una amenaza exterior” y viceversa la amenaza exterior fomenta la unidad y el orden interior. Esta idea según Lederach<sup>115</sup>, fundamenta la concepción de “nosotros contra ellos” y justifica hacer la guerra para conquistar la paz. La segunda tendencia busca definirla en función de un “universalismo que nace y tiene su centro en el occidente” se podría decir euro-céntrica.

Esta visión occidental aparece como el marco en el cual se sigue moviendo buena parte de la humanidad. Los Esta-

dos desarrollan sus aparatos armados para mantener la ley y el orden o establecen alianzas con otros Estados contra los “enemigos” comunes. En la misma lógica a nivel personal, se considera que la vida es una lucha, una competencia descarnada, una guerra y en consecuencia hay que armarse y estar preparado para ganar todas esas batallas. Las lógicas de que el “otro” es mi enemigo y que para que alguien gane, “otro”–que no soy yo– tiene que perder, y los modelos mentales donde se proyecta la responsabilidad de lo que acontece en el otro, siguen vigentes en las relaciones dentro de los distintos ámbitos donde las personas viven y se desarrollan.

Esta concepción negativa de la paz entendida exclusivamente como ausencia de guerra, y de violencia o como el tiempo de la no guerra, fue potenciada por la educación. En el sistema educativo se concibe y se naturaliza a la guerra como una forma válida de resolver conflictos. Tiene sus programas centralizados en la historia de las guerras y confrontaciones. Nadie niega el valor de la memoria para que los pueblos no repitan sus errores, el problema es que no está enfocada a rescatar experiencias para su aprendizaje, sino para destacar y enaltecer a los “héroes triunfadores” de esas confrontaciones violentas. Las efemérides escolares están basadas en fechas de batallas o el día del fallecimiento de sus vencedores. Es difícil encontrar en el currículo de las distintas carreras enfoques de construcción de paz o la valoración de heroínas como Madame Curie, la Madre Teresa de Calcuta, María Montessori o Rigoberta Menchu. La educación en muchos aspectos potencia y propaga la conceptualización de paz que sirve a los intereses dominantes<sup>116</sup>.

## **b. Perspectiva de la cultura oriental y de las religiones**

En las culturas orientales y en sus religiones como el budismo, el hinduismo o el taoísmo, la paz está relacionada con el equilibrio interior; la armonía de las personas con ellas mismas y con su entorno.

En la “Declaración sobre el papel de la religión en la promoción de una cultura de paz” (UNESCO) citada con anterioridad, se afirma: “Buscamos una armonía que es la esencia misma de la paz.” con un compromiso que establece en primer lugar: *“estar en paz con nosotros mismos, tratar de conseguir la paz interior mediante la reflexión personal y el crecimiento espiritual, cultivando una espiritualidad que se concrete en la acción.”*

### **b.1 China: taoísmo, motismo y confucionismo**

En la China milenaria, Confucio, Mo Ti y Lao Tse y su discípulo Chang Tuz, fueron sabios maestros que formaron generaciones de discípulos en las escuelas: confuciana, motista y taoísta dejando su impronta relacionada con la forma de entender el mundo, las relaciones entre los seres humanos, y consecuentemente, la paz<sup>117</sup>.

Durante el período de los Reinos Combatientes, se destaca Mo-ti o Mo-zi<sup>118</sup> un filósofo chino que vivió aproximadamente entre los años 479 AC a 376 AC cuyas enseñanzas morales enfatizaban la autorreflexión sobre el mundo. Sostenía que, si cada persona analiza sus propios éxitos y fracasos, se alcanza un auténtico conocimiento de sí mismo, en lugar de una mera conformidad con el ritual. Su doctrina más famosa es el “*Amor Universal*”. Para Mo-zi el peor de los males es la guerra constante entre los Estados y los individuos ya

que tiene como consecuencia el desorden en el gobierno y la opresión de los pueblos por los poderosos. Esta pugna se ve reflejada en las relaciones estatales, familiares e individuales. La razón principal es el egoísmo que hace que cada individuo consciente únicamente de su propio bienestar, perjudique a los demás con su actitud. El origen de los desórdenes de diferente naturaleza que analiza este filósofo, es la falta de amor mutuo. El remedio propuesto por Mo-zi es el “amor universal”, en el sentido de un amor que abarca a todos e incluye el amor a uno mismo. En su doctrina del amor mutuo, universal y benéfico, sostiene que la utilidad de esta postura es evidente; si todos aman a los demás como se aman, asimismo, atacar a los otros será como atacarse uno mismo. El resultado del “amor universal” es el bienestar colectivo, la paz y el buen gobierno, entre otras cosas.

En el siglo VI AC, también en China, fue el fundador del taoísmo, Lao-Tse, quien en sus máximas conocidas como *Tao-Te-King*, expuso su concepto de Tao (camino) con una fuerte impronta pacifista. Dicho camino está basado en la paz que se puede lograr al situarse en armonía o consonancia con las fuerzas de la naturaleza. Es a partir de la mística del tao y del concepto de la no acción como acción, o “Wu-Wei” que esta filosofía se vincula con el rechazo de la violencia y de la guerra. Así dice: *“El que está en el camino del Tao no refuerza el imperio con armas. Toda acción provoca reacciones. Solo zarzas y espinos nacen en el lugar donde acampan los ejércitos”*. La esencia del Tao es la paz y la armonía. La guerra es la imagen invertida<sup>119</sup>.

Esta corriente influyó mucho sobre la doctrina del sociólogo y matemático Johan Galtung y como consecuencia en las Ciencias de la Paz. Una de sus perspectivas sobre la teoría en estas ciencias hace referencia al yin/yang del taoísmo, como una percepción mejor de la realidad al indicar la



violencia que hay en la paz (por ejemplo, siendo demasiado pasivos) y la paz que hay en la violencia (por ejemplo, siendo excesivamente activos). Existe la presencia del yin en el yang, y del yang en el yin; del yang en el yin del yang y así *ad-infinitum*. Afirma Galtung<sup>120</sup>, que la dicotomía como tal, generalmente maniquea, es algo muerto, no hay proceso. La oposición yin/yang tiene mucha más vida. Yin y yang son principios polares complementarios, más que opuestos, es ser el uno en el otro, no en el sentido de triunfar uno sobre el otro. Solamente el desequilibrio entre ellos determina la falta de armonía.

En la cultura occidental, la vida se presenta como un par de opuestos. Así se observan, las dimensiones espaciales y direccionales (arriba/abajo-dentro/fuera) y también los valores sociales y estéticos (éxito/fracaso-fuerte/débil), en tanto la naturaleza aparentemente no comparte ese universo de opuestos en que vive el ser humano.

Ken Wilber<sup>121</sup>, sostiene que la causa de la creación de opuestos es la demarcación como tal, trazar fronteras es fabricar opuestos y este mundo de los opuestos es un mundo de conflictos. Cada demarcación es un potencial frente de batalla (nosotros/ellos) y cuando más firmes son nuestras fronteras, más encarnizadas son nuestras batallas. Ejemplos: cuantos más éxitos se busca, mayor será el miedo al fracaso; cuanto más se aferra uno a la vida, la muerte aparece como más aterradora, cuanto mayor valor se le asigna a una cosa, más obsesionará la posibilidad de su pérdida. Wilber afirma que la forma que comúnmente tenemos de resolver estos problemas es tratar de eliminar uno de los opuestos. Suponemos que la vida sería placentera con solo aferrarnos a las mitades positivas y anular todos los opuestos negativos e indeseables de todos los pares de opuestos. Es decir, consideramos los opuestos como irreconciliables, divorciado uno de

otro. El autor cita el siguiente ejemplo para obtener una conclusión: comprar y vender son acontecimientos diferentes, pero también son completamente inseparables. En el mismo momento que alguien compra existe otro que vende, son aspectos diferentes de la transacción, pero un hecho único que ambos representan. Termina diciendo, exactamente de la misma forma, todos los opuestos comparten una identidad implícita, por más que nos puedan impresionar las diferencias entre tales opuestos. Esta visión sostenida por los sabios chinos Lao Tse y Chuang Tse y los místicos orientales, es confirmada en cierta medida por la física actual, por ejemplo, la vieja separación entre masa versus energía, se desplomó con la ecuación  $E=mc^2$  de Einstein. Lo que se consideraban opuestos totalmente separados e irreconciliables resultan ser, según Von Bertalanffy, “aspectos complementarios de una y la misma realidad”.

También en China, será Confucio quien establece un modelo de existencia ético-cívico. El confucianismo, es una filosofía y un sistema de creencias basado en un humanismo tradicionalista con fuertes y rígidos principios éticos, entre los cuales se pueden encontrar también el rechazo de la violencia y el repudio de la guerra. Ambos pacifismos (taoísmo y confucionismo) no eran comprendidos solamente como actitudes mentales y psicológicas sino incluían formas de vida que involucraban el cuerpo, el alma y la relación con su entorno<sup>122</sup>.

Confucio fue un filósofo chino nacido en 551 A DE C, una de las grandes figuras de la historia del pensamiento humano, un pionero de la pedagogía, crítico social e investigador de la política. Se propuso recuperar las antiguas normas de buenas costumbres morales, sociales y de convivencia. Sus enseñanzas han sido transmitidas a través de las *Analectas 1* que contiene aforismos y reflexiones de Confucio con sus discí-

pulos y en las cuales se encuentran diversos temas: como el autoconocimiento y las relaciones básicas que se dan entre: a) el soberano y sus súbditos, b) padres e hijos, c) marido y mujer, d) el hermano mayor y el menor y e) amigo y amigo.

Este sabio chino, creía en la regeneración de las conciencias pública y privada mediante la educación y la influencia de ideales culturales unificados. La educación en su conjunto constituía el valor general del individuo y de los grupos en los cuales este se integra de forma activa: la familia, la comunidad y la nación. Dijo Confucio: “allí donde hay educación no existen clases”<sup>123</sup>.

La esencia de sus enseñanzas se concentra en la buena conducta en la vida, el buen gobierno del Estado (caridad, justicia, y respeto a la jerarquía), el cuidado de la tradición, el estudio y la meditación.

Analiza las virtudes citándolas, a saber: a) tolerancia; b) bondad; c) benevolencia; d) amor y respeto a la naturaleza; e) amor y respeto a los padres (y antepasados); f) respeto a los mayores; g) respeto al orden político; h) respeto al orden social; i) respeto al orden religioso; j) respeto por la armonía.

Identifica tres directrices fundamentales para el hombre noble: la bondad, que produce alegría y paz interior; la ciencia: que disipa todas las dudas y la valentía, que ahuyenta todo temor.

Además, analiza una serie de mandatos que deberían ser los principales deberes de todo hombre de gobierno, recalando que como axiomas más importantes se encuentran preservar el “Justo Medio” o sea, el equilibrio y tener como objetivo final la paz universal y la armonía general<sup>124</sup>.

Los confucianos ven al cosmos como algo armónico que regula las estaciones, la vida animal, la vegetal y también la humana. Si esta armonía fuera trastornada, habría graves consecuencias. Sostienen que el hombre debe armonizarse

con el cosmos, que significa estar de acuerdo a lo ordenado por el Cielo. Para lograrlo debe auto perfeccionarse mediante la introspección y el estudio; en caso de alcanzar el objetivo la persona tendrá conocimiento de sí mismo y de los deseos del Cielo.

Confucio, con relación a los valores resalta la justicia y especialmente la benevolencia. La justicia (Yi) es el “deber ser” de una situación. Cada persona dentro de la sociedad tiene ciertas cosas que debe hacer solamente porque es moralmente correcto realizarlas. Si, por el contrario, esas cosas se ejecutan por otras consideraciones no morales, la acción deja de ser justa. En este caso está actuando por “provecho” (li) que es lo contrario de justicia (Yi).

Doris Elizabeth<sup>125</sup>, afirma que en el confucianismo la esencia formal de los deberes del hombre en la sociedad es su “*deber ser*”, porque todos estos deberes son los que debe cumplir. Pero la esencia material de estos deberes es “amar a otros”, o sea, la benevolencia. Cuando el padre actúa en la forma en que debe actuar un padre, ama a su hijo; el hijo que actúa en la forma en que debe actuar un hijo, ama a su padre.

Confucio dice: “La benevolencia consiste en amar a otros.” (Analectas, XII, 22.) El hombre que realmente ama a otros es un hombre capaz de cumplir con sus deberes en la sociedad. Así, en las *Analectas* vemos que Confucio usa a veces la palabra “Ren” que significa benevolencia no sólo para expresar un tipo especial de virtud, sino también para indicar todas las virtudes combinadas, de modo que el término “hombre de Ren” se convierte en sinónimo del hombre de todas las virtudes.

El seguidor más importante de la doctrina de Confucio fue el filósofo chino Mencio (370-289 a. de C.) que se centra en la parte moral más fuerte de la doctrina confuciana. Elaboró una teoría basada en la metáfora de que las semillas

del bien existen en todo ser humano, pero deben ser regadas para que crezcan. Sostiene que el ser humano es bueno por naturaleza y en su corazón hay cuatro sentimientos naturales o tendencias que le orientan hacia el buen camino: la compasión, la vergüenza; el respeto y la modestia y el discernimiento (lo que está bien y lo que está mal). Esos sentimientos son una especie de raíces que, cultivadas, desarrollan las virtudes de la benevolencia, la rectitud, la urbanidad y la sabiduría.

## **b.2 India antigua: hinduismo y budismo**

En el hinduismo de la antigua India, en el marco del texto sagrado “*Los Upanishad*”, concretamente en el Bhagavad-Gita, se encuentran los conceptos de noviolencia y de paz interior. En el versículo 65 del capítulo segundo dice: “*la paz mental significa el fin de todo mal, pues el entendimiento de aquel cuya mente está en paz permanece seguro*”. El término en sánscrito relacionado es “*Shânti*” que expresa la noción de paz espiritual, la paz del corazón.

Dentro del hinduismo un objetivo buscado es el “*samādhi*” que significa un estado de conciencia (de ‘contemplación’ o ‘recogimiento’ o meditación) en el que la persona alcanza la unidad con lo divino. La paz se experimenta por estar centrado en su ser, y no perderse en el afuera sino fundirse en el movimiento de la vida. Es terminar con la ignorancia<sup>126</sup> y alcanzar el conocimiento de la verdadera esencia del ser humano. Es el camino de la cultura del “ego” a la cultura del “alma” en palabras de la antropóloga Patricia May<sup>127</sup>.

En el siglo VI A. DE C. en India, Mahavir, el fundador del jainismo enaltece el principio de la “*ahimsa*” o noviolencia, como primer deber moral y educativo, relegando en segundo término a la verdad. Este principio fundamental de su

ética y doctrina, significa la falta de daño o ausencia de deseo de dañar a cualquier forma de vida. La violencia se refiere principalmente a herirse uno mismo y al mismo tiempo significa herir a los demás, y viceversa. Según el jainismo es esta tendencia a dañar a otros lo que en última instancia perjudica a la propia alma. Algunos autores traducen “*ahimsa*” por el término de “inocencia” o “pureza” porque reflejan la verdadera profundidad transformadora y expresiva de la mente y el corazón y también está relacionado con el concepto de “*karuna*” o compasión. Posteriormente esta expresión se traslada al hinduismo y al budismo. Años más tarde, Mohandas Gandhi retoma esta idea de “*ahimsa*” o no violencia, la amplió y le dio una significación distinta; también fue adoptada por varios movimientos pacifistas.

La idea de los no opuestos y de la no dualidad es parte de la esencia del hinduismo *advaita* (*advaita* significa no dual o “no dos”). Vicente Merlo<sup>128</sup>, afirma que es difícil en la actualidad concebir la paz religiosa como algo independiente y separado de la paz social y política. Es decir, una paz personal, ajena a los conflictos de su entorno y del mundo, esta visión no condice con la concepción “*advaita* (no dual)” típica de la tradición hindú. Ambas dimensiones (personal y social) deberían considerarse complementarias y nunca excluyentes. No obstante, es en la búsqueda de la dimensión espiritual de la existencia donde el hinduismo tiene más que ofrecernos, con sus milenarias técnicas psicoespirituales de realización, expuestas en los distintos senderos del yoga.

Otra filosofía que nació en el norte de la antigua India es el budismo. Está basado en los principios establecidos por el Buda Shakyamuni “el iluminado” quien en el siglo VI a. de C., sentó sus bases exponiendo la doctrina del “*dharma*” que significa “ley cósmica y orden”. Buda mostró la verdadera naturaleza del estado desdichado del ser humano.

Enseñó las causas que dan lugar a esta situación y afirmó que existe un estado libre de ese sufrimiento y de los factores que lo provocan, mostrando luego el método mediante el cual se llega a alcanzarlo. En tal sentido, propugnó las cuatro nobles verdades:

1. la verdad del sufrimiento, su origen, 2.- la posibilidad de remisión y 3.- el camino que conduce a esa remisión o camino del nirvana (paz mental suprema y permanente). 4.- La cuarta noble verdad establece el óctuple sendero como forma de eliminar el sufrimiento del ser humano, sus etapas son las siguientes:

1) recta comprensión; 2) recto propósito; 3) palabra veraz; 4) rectitud de conducta; 5) recta pureza; 6) puro pensamiento; 7) soledad pura; y 8) paz de ánimo.<sup>129</sup>

El budismo parte de la idea que estamos en un nivel de conciencia egocéntrica y señala el camino para despertar y salir de la ignorancia de lo que somos en esencia, alcanzando el estado “búdico”. La apertura del corazón hacia el amor y la compasión llamada “*karuna*”, entendida como el deseo de que todos los seres queden libres del sufrimiento. La empatía, bondad, ecuanimidad, el reconocimiento del sufrimiento del otro, son prácticas que deben desarrollarse por quienes recorren el sendero del budismo y son analizadas por el Dalai Lama en la obra *El arte de la compasión*<sup>130</sup>.

En relación a los opuesto o dualidad, uno de los textos del budismo, el *Lankavatara Sutra*<sup>131</sup> dice: “*La falsa imaginación enseña que cosas tales como la luz y la sombra, lo largo y lo corto, lo blanco y el negro, son diferentes y deben ser diferenciadas; pero no son independientes la una de la otra; son solo aspectos diferentes de la misma cosa, son términos de relación no de realidad. Sus condiciones de existencia no son de carácter mutuamente excluyente; en esencia, las cosas no son dos sino una.*”

### b.3 El Ghandismo-Origen de la teoría de la Noviolencia

Un apartado especial se merece el aporte del Mohandas Karamchand Gandhi a la construcción de la paz. Conocido como “*Mahatma*” que en hindi significa “alma grande”, fue bautizado así por otro gran filósofo y poeta de la paz, Rabindranath Tagore.

Gandhi nació en la India (1869) que en esa época era una colonia del Imperio británico y los indios eran ciudadanos de segunda categoría en su propio país. Dedicó su vida a combatir las injusticias, fue fundador del movimiento de la noviolencia y uno de los líderes que impulsaron la independencia de la India en 1947. Gandhi es considerado un símbolo de las revoluciones pacifistas en todo el mundo y su doctrina ejerció una gran influencia en Johan Galtung. Durante décadas ayudó a las clases más pobres de la India y defendió la paz mundial como vínculo de unión de todas las naciones.

Mario López Martínez<sup>132</sup>, identifica seis principios en los cuales se fundamenta la política gandhiana: *Satya*, *ahimsa*, *sarvodaya*, *satyagraha*, *swaraj* y *swadeshi* (palabras en sanscrito con valor semántico y simbólico).

a) *Satya* deriva de “*sat*” que significa: verdad. Y tiene en Ghandi dos acepciones, una relacionada con aquello que consideramos que es cierto en un determinado momento, pero podría dejar de serlo (perspectiva epistemológica) y otra de tipo ontológica *donde* *Satya* sería lo más parecido a la verdad, el amor, la luz.

b) *Ahimsa*. Este concepto, como se dijo, en un sentido amplio significa noviolencia. Es interpretado como una incapacidad, abstención o total ausencia del deseo de dañar, odiar, hacer el mal o matar a cualquier ser vi-



viente. Para Ghandi, *ahimsa* es el medio más eficaz en la búsqueda de la verdad entendida en los dos aspectos definidos anteriormente. Es decir, solo con *ahimsa* se puede realizar la verdad. Un acto de “himsa” es aquel que rompe la unidad con lo viviente, por el contrario, un acto de “*ahimsa*” permite restaurar esa unidad que ha sido violentada. En definitiva, es ese respeto a toda vida lo que permite elevar e identificar la conciencia de verdad como conciencia de unidad.

c) *Sarvodaya* es un vocablo que equivaldría a “bienestar de todos”. López Martínez, afirma que este principio se puede interpretar incluyendo varios aspectos: por una parte , la exigencia de que las instituciones trabajen por el bienestar, prioritariamente para aquellos que están en las peores condiciones y que tales instituciones representativas de una sociedad deban ser estructuradas para que puedan cumplir con su función primordial y por otra, implica una alta exigencia de igualdad, justicia y solidaridad dentro de una sociedad, organizándose esta de modo que se garantice a cada uno de sus miembros los recursos necesarios para llevar una vida simple y sana, asimismo como la posibilidad de realizarse plenamente como personas.

d) *Swaraj*. Es un término que también implica varios significados, tales como (derecho y acción de la) autodeterminación, *independencia política*, así como la capacidad –a nivel individual y grupal– de ser autónomos, auto-controlados y autodisciplinados. Esto implicaría, desde la concepción de una ciudadanía responsable, hasta formas de organización política más complejas como el Estado. Para Ghandi las leyes debían existir si

estaban consensuadas y aceptadas. Si no era así y eran injustas, daban margen para expresar el *swaraj* a través de la desobediencia civil responsable y justificada.

e) *Swadeshi* que significa “perteneciente al propio país, hace referencia a la autosuficiencia, o sea, depender para las necesidades básicas de la vida de las materias primas, de los métodos y modos de hacer locales o nacionales. Es un principio de autonomía en lo material basado en la defensa de la vecindad, de lo local. *Swadhi* tiene implicaciones no solo económicas sino también sociales y culturales. Es valorar lo propio sin menospreciar lo ajeno. Incluye defender la lengua y las costumbres (siempre que no implique *himsa*).

f) *Sathiagraha*. Ghandi acuñó el término “*satyagraha*” uniendo dos vocablos. “*Satya*” o verdad y “*graha*” que se puede traducir como esfuerzo. Lo empleaba para calificar la estrategia activa y constructiva de la lucha no violenta. Afirmaba que “*satyagraha*” era la fuerza de la verdad, también es la fuerza del amor. Es el respeto total a toda persona, pero no solo como deber personal sino como una obligación socio-política, por lo tanto, tiene relación con la forma de lograr el cambio social y la paz (Lederach, 2000). Ambos conceptos están relacionados con métodos no violentos de alcanzar la paz social: no cooperación, desobediencia civil y resistencia pacífica ante la injusticia.

Según Galtung<sup>133</sup>, hay dos axiomas que resumen el ghandismo: la unidad de la vida y la unidad de los medios y fines. El primero surge del segundo, si se asume que ninguna vida y en especial ninguna vida humana, puede ser utilizada

como medio para alcanzar un fin. Si el fin es la supervivencia, entonces el medio ha de potenciar la vida. La conclusión que Ghandi extraía de estos principios era el respeto a lo sagrado de toda vida, no solo la vida humana (por eso apoyaba el vegetarianismo) y la aceptación de preceptos básicos como “*cuida los medios y los fines cuidaran de sí mismos*” y “*Si pacem para pacem*” si quieres la paz prepárate para la paz. La unidad de medios y fines llevaría a una doctrina de sincronía, que supondría trabajar simultáneamente en todos los problemas. El arquetipo de esta idea sería la rueda budista, donde los elementos de pensamiento, palabra y acción tienden a estar al mismo nivel de prioridad, no una estructura jerarquizada como una pirámide.

#### **b. 4 La teoría de la Noviolencia**

En Gandhi, la noviolencia más que una táctica temporal constituyó una filosofía de vida basada en prácticas espirituales. Lejos de ser una actitud pasiva, por el contrario, significó una postura activa contra las leyes o políticas injustas. Distinguía tres tipos de noviolencia en relación con la acción. La *noviolencia del cobarde*, que hace referencia a la pasividad, el miedo vencible o la huida ante la violencia, la que renuncia a oponerse al servilismo y la abyección. La *noviolencia del débil*, ejercida por aquellos que utilizan métodos de lucha no armada, pero no por la fuerza de las convicciones éticas sino porque no tienen los medios o recursos para llevar adelante una lucha armada. Por último, la *noviolencia del fuerte*. Es una auténtica filosofía de transformación de los conflictos basada en valores y argumentos éticos y políticos que van más allá del simple rechazo de la violencia armada.

Linda Groff y Paul Smoker<sup>134</sup> afirman que la lucha noviolenta tiene el objetivo de no deshumanizar a su oponente y también tratar de no dejar que este se deshumanice a sí

mismo, porque la deshumanización forma parte del proceso por el que pasan las personas antes de justificar el uso de la violencia contra otros seres humanos en el mundo. Estos autores analizan las etapas de Gandhi en el proceso de no violencia en cinco estadios sucesivos que deben agotarse antes de pasar al siguiente:

*Primera etapa:* Se analiza el marco legal existente para poner el conflicto dentro de este y se busca una solución satisfactoria en ese contexto.

*Segunda etapa:* Si en la primera etapa no se obtuvieron resultados, se inicia el segundo estadio llamado de agitación. Se busca crear o aumentar la conciencia en la gente sobre el tema del conflicto y educar sobre la temática. En los regímenes totalitarios este camino se realiza en secreto.

*Tercera etapa:* Conocida como del ultimátum, implica la presentación de un documento que enumera las necesidades de las personas y alerta que la negativa o falta de respuesta produciría algún tipo de acción directa.

*Etapas IV: Etapa de Auto-Purificación.* Los que se preparan para la acción no violenta utilizan esta etapa para desarrollar ahisma, que se considera un requisito previo para la acción. Esa acción no debe estar contaminada con el interés propio. Durante este tiempo, los miembros cuestionan su fuerza interior, su autoestima y analizan si tienen suficiente respeto por sí mismos para ganarse el respeto de la oposición. Reflexionan sobre la capacidad de cada miembro para evitar la trampa de reducir a su oponente a un “enemigo”, que significa deshumanizarlo y permitir que ocurra violencia como resultado.

*Quinta etapa:* En esta última etapa de acción directa, después de agotar la utilización de los marcos legales y constitucionales, de aumentar la conciencia de la población en general sobre el tema y comprender la búsqueda profunda

del alma y la preparación interior, se lleva a cabo una acción noviolenta. Puede tomar muchas formas, huelgas de brazos caídos, boicot económico, desobediencia deliberada y organizada a ciertas leyes injustas, renuncia masiva de cargos y otras.

Analizando este tema (noviolencia) se observa que los distintos autores la escriben de manera diversa, algunos lo hacen de forma separada, incluso con un guion en el medio “no-violencia” y mientras otros la han transformado en una sola palabra “noviolencia”. Paco Cascón<sup>135</sup> analiza si se trata de una mera distinción gramatical o de diferencias conceptuales y sostiene que en los casos que la palabra se divide en dos, el énfasis se está colocando en la negación de la violencia directa, es como afirmar “no vamos a realizar actos de violencia”. En los casos que se utiliza como un solo vocablo “noviolencia” se le está identificando con el termino hindú “*ahimsa*” utilizado en la forma que lo hizo Gandhi. Es una definición en positivo que se presenta como: una forma de vida, una estrategia de lucha política, una herramienta para enfrentar los conflictos y un modelo de sociedad. Este autor sostiene que la razón principal de utilizar una sola palabra y prescindir del “no” como negación es clarificar que la opción “noviolenta” no supone una mera negación de la violencia directa, sino un proyecto en positivo de transformación radical de la sociedad y de nosotros y nosotras mismas.

Una distinción importante que hace Cascón, es entre agresividad y violencia. Define agresividad como aquella fuerza vital innata que nos permite afirmarnos como personas y que se vincula con la asertividad o el instinto de supervivencia. Esta fuerza vital denominada agresividad puede ser canalizada y educada por los distintos medios de socialización (familia, escuela, medios de comunicación) de maneras diferentes. Una forma sería como fuerza destructiva y es lo que

se define como violencia. Otra forma de canalizar la agresividad es la no violencia. Se trata de una fuerza constructiva, utilizada para transformar y mejorar las condiciones de vida de las personas. Está directamente relacionada con la paz positiva, y hace de la coherencia entre medios y fines, y entre compromiso personal y social, los ejes fundamentales de esta doctrina.

Cascón<sup>136</sup> desarrolla la estrategia de la acción no violenta en los siguientes pasos:

1) De preparación y entrenamiento: que tiene dos instancias, una relacionada con el análisis de la coyuntura y los pasos a seguir y la otra, con el entrenamiento y la educación. Su formación y su cohesión están relacionadas con el trabajo de grupos de base llamados “de afinidad”. Fundamentalmente alude a su preparación interior, entendida como el fortalecimiento de sus ideas y convicciones y a la exterior, que significa prepararse para poder mantener una actitud activa y no violenta.

2) Métodos de acción directa: las fases que enumera y describe Cascón son las siguientes:

a) *Dialogo y negociación*, es la herramienta sencilla con la que se comienza y se termina.

b) *Denuncia de la injusticia*. Visibilizar las injusticias y las violaciones a los derechos humanos son acciones muy poderosas, es la fuerza de la verdad (*satyagraha*) planteada por Ghandi. Como ejemplo podemos citar a las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo de la Argentina que durante la época de la dictadura militar (1976), marchando silenciosamente con sus pañuelos blancos y las fotografías de sus seres queridos desaparecidos, sacaban a la luz uno de los acontecimientos más dolorosos y oscuros de Argentina, la desaparición forzada de personas.

Otro ejemplo que también tiene como protagonistas a las mujeres, es el movimiento “*Chipko*” (abrazar en lengua hindi) que surge de la mano de Gaura Devi, una campesina india que, junto a otra mujer trabajadora del campo se organizan para evitar la tala masiva de árboles, conscientes de las consecuencias nefastas que acarrearía esa acción permitida por el gobierno de la India. Después de recibir golpes y amenazas deciden abrazarse a los árboles día y noche para evitar la actuación de los encargados de la tala. Así consiguen que el gobierno desista de su decisión e incluso proteja el bosque con la prohibición de talar los árboles por diez años. Acciones similares se expandieron por todas las regiones de la India en las cuales participó una joven llamada Vandana Shiva, una de las ecofeministas más reconocida en la actualidad.

c) *Acción directa*. Utilizar la imaginación y la creatividad para la denuncia pública;

d) *No colaboración*. Es un paso más en las acciones directas. Ya no basta con hacer acciones de denuncia, sino que se pasa a impedir que la injusticia se mantenga. Ejemplo una huelga.

e) *Desobediencia civil*. Se trata de negarse colectivamente a colaborar con leyes u órdenes injustas e ilegítimas. Las consecuencias son penales e implican normalmente ir a la cárcel, multas o inhabilitaciones. Ejemplo: la insumisión al servicio militar.

f) *Programa constructivo*: desde la no violencia es fundamental proponer siempre acciones alternativas.

Gene Sharp<sup>137</sup>, elaboró una lista (197) de métodos de acción no violenta agrupados en los siguientes ítems: a) de protesta y persuasión; b) de no cooperación social; c) de no cooperación económica: boicots económicos; d) de no cooperación económica-huelgas; e) de no cooperación política y f) de intervención no violenta.

Otra distinción meritoria que hace Cascón es entre legitimidad versus legalidad y su relación con el poder. La forma de entender y manejar el poder es primordial en la estrategia de la acción noviolenta. El planteo que se propone para lograr el poder es un camino inverso al tradicional. Casi siempre se lucha por conseguir el poder y desde ese lugar realizar los cambios que se buscan. Por el contrario, la postura de la noviolencia es brindar herramientas a la sociedad civil para que se organice y sea capaz de desarrollar su propio poder para cuestionar, derrocar y cambiar cualquier poder injusto tanto en las relaciones interpersonales como a nivel social y político. Por último, dos ideas importantes en la postura de Cascón: en primer lugar, es necesario separar legalidad de legitimidad. No todo lo legal es legítimo, ni todo lo legítimo es legal. La noviolencia sostiene que si ambos conceptos chocan hay que abogar por la legitimidad y eso normalmente supone dejar de colaborar e incluso desobedecer las leyes injustas. Colaborar con lo justo y no colaborar con lo injusto está en la base de la noviolencia. Y el otro concepto básico es el empoderamiento (apoderamiento) es decir, fortalecer las capacidades de autoestima, autoconfianza, asertividad y otras que desarrollan poder y las herramientas de presión noviolenta, no solo a nivel individual sino de forma colectiva.

Francisco Muñoz y Mario López Martínez, afirman que la noviolencia es un instrumento fundamental de personas y comunidades para la transformación pacífica de las sociedades. Es el poder de transformación de los que creen y practican la paz, es además un método de acción en las realidades sociales y políticas, un método que quiere conseguir que la realidad sea más justa y pacífica. Por todo ello, para estos autores construcción de paz y “noviolencia” van estrechamente unidas<sup>138</sup>.



Judith Butler<sup>139</sup> (2020), una reconocida feminista, en su obra *La fuerza de la no violencia* propone conectar la lucha política por la igualdad social con una ética de la no violencia. Afirma que la defensa de la no violencia se enfrenta a reacciones escépticas de todo el espectro político y que el prejuicio contra la no violencia por juzgarla pasiva e inútil se basa implícitamente en una división genérica de atributos por la cual la masculinidad se asocia a la acción y la femineidad a lo pasivo. Sostiene esta autora que el poder de la no violencia se encuentra en los modos de resistencia a una fuerza de violencia que suele ocultar su verdadero nombre. Concretamente, la no-violencia desnuda las maniobras por medio de las cuales la violencia estatal “se defiende a sí misma” de las personas negras o mestizas, los migrantes, los disidentes y otros. Es decir, pone en evidencia distintas artimañas de las que se vale la violencia estatal para justificarse a sí misma y la relación de esos sistemas de justificación con el afán de mantener el monopolio de la violencia<sup>140</sup>. Dice Butler, hay que vincular a la no-violencia con una fuerza que se manifiesta en alianzas solidarias de resistencia y persistencia. Rechazar la violencia no significa no hacer nada, las huelgas, la desobediencia civil, el boicot a un régimen que continua con un poder colonial, es afirmar la injusticia de ese régimen, y negarse aceptar el crimen como normal. Por otra parte, apoyarse en la no violencia demanda una crítica a la ética “*egológica*”, así como del legado político del individualismo, a fin de abrirse a la idea del “yo” como un campo en tensión del orden de lo relacional social. La interdependencia social caracteriza a la vida y la violencia es un ataque contra esa interdependencia, una embestida fundamentalmente contra los vínculos entre personas. “*En este sentido, la violencia contra el otro es violencia contra uno mismo, algo que se ve claramente cuando vemos que la violencia ataca la interdependencia que es o debería ser nuestro mundo social.*”

Por último, para alejar la idea de una posición pasiva sobre la no violencia, Butler sostiene que, no emerge necesariamente de las zonas pacíficas o tranquilas de alma. Con mucha frecuencia es una expresión de ira, de indignación y de agresión. Para Butler las formas de resistencias se pueden y se deben militar agresivamente. La no violencia no implica la falta de fuerza o la ausencia de agresión. Exige sufrimiento, pero a los fines de la transformación tanto de uno mismo como de la realidad social. Butler al igual que Cascón diferencian la agresión de la violencia.

### **c. Oriente Medio y las religiones abrahámicas**

En las religiones abrahámicas nacidas en Medio Oriente, la paz está centralizada en la relación con la divinidad, en la alianza con el Creador.

En el cristianismo primitivo y en las propias enseñanzas de Jesús, el ideal de paz está expresado con nitidez. Una de las bienaventuranzas declara felices a los “constructores de paz” (Mt 5,9). El trabajo por la paz es condición necesaria para la felicidad, tanto personal como colectiva y para ser hijos de Dios.

Juan José Tamayo<sup>141</sup> recuerda que en momentos en los que pareciera que el recurso a la violencia era la única forma de respuesta a la violencia institucional del sistema político y religioso y al uso de la violencia por el poder que iba a arrestar a Jesús, y cuando uno de los miembros de su grupo hace uso de la espada para defender al Maestro, este se opone con decisión: “Vuelve tu espada a su lugar; porque todos los que tomaren armas, a espadas perecerán” (Mt 26, 52). Para Jesús, la violencia no es la ley de la historia, como tampoco la solución de los problemas provocados por el poder violento, en aquella época representado por el Imperio Romano.

En otra parte del Nuevo Testamento aparece Pablo pidiendo a los corintios que no resolvieran sus diferencias en el tribunal, sino que nombraran a personas de su misma comunidad para tratar de conciliarlas<sup>142</sup>. Asimismo, en el Evangelio según San Mateo (Mt.18. 15-20) dice *“Si tu hermano llega a pecar, vete y repréndele a solas tú con él, si te escucha habrás ganado a tu hermano, si no te escucha llama a una o dos personas más para que toda palabra sea confirmada por boca de dos o tres testigos; si tampoco les hace caso díselo a la iglesia”* En estas palabras, se advierte un procedimiento que tiene que ver con la escucha, el respeto, y la búsqueda de terceros que forman parte de un proceso como es el caso de la moderna mediación.

Por último, se pueden citar tres preceptos fundamentales del cristianismo que dan cuenta de la centralidad de la paz. En primer lugar, el amor universal (Mt.5.44-45; Lc. 5.27-28;) que implica el amor al prójimo<sup>143</sup>, como el amor hacia todos los otros; en segundo término el mandato de la no-violencia que surge del Sermón de la Montaña (Mt.5-38-42) al ofrecer la otra mejilla a quien te abofetea y al considerar bienaventurados a los mansos, esto significa a los pacíficos y por último una regla de oro de la convivencia, tratar a los demás tal y como quieras que ellos te traten a tí (Mt:7:12)<sup>144</sup>.

Estas enseñanzas de Jesús quedaron recogidas en la liturgia católica con las palabras: “La paz os dejo, mi paz os doy” (Jn 14.27), y “daros fraternalmente la paz”.

La paz de Jesús en el sentido de *ágape*, (del griego amor”) es la entrega al prójimo, de sacrificio y servicio a los demás. También se llamaba “*Ágape*” a la comida de caridad que hacían entre sí los primeros cristianos en sus reuniones para cimentar la concordia y la unión entre los miembros del mismo cuerpo y para restablecer, por lo menos al pie de los altares, la fraternidad destruida en la sociedad civil por la desigualdad de las condiciones.

En el judaísmo la palabra que se usa es “*Shalom*” que ha tenido su evolución en su doble significado de paz y prosperidad. Aparece en el libro Génesis del Antiguo Testamento, en su sentido más primario está relacionado con el bienestar. En los profetas la paz aparece como origen y consecuencia de un comportamiento ético, al que se añade la paz de Yahveh o recompensa por el cumplimiento del pacto o alianza con su pueblo<sup>145</sup>.

La importancia de este concepto, según Lederach, es que cobra significación dentro de un contexto de relaciones. En primer lugar, está la relación del pueblo con Dios a través del pacto y segundo lugar existen las relaciones entre los pueblos. El *shalom* depende de cumplir justa y fielmente estas relaciones. Si bien parte de una relación vertical con Dios, *shalom* se explicita en términos de la calidad de las relaciones e interacciones humanas, planteadas en dos niveles: el primero, el interpersonal –forma de llevarse con sus próximos– y el segundo, el intranacional y se relaciona con el jubileo<sup>146</sup>.

A “*shalom*” se le utiliza en el rezo que da inicio al Shabat, día del descanso en dicha religión y como fórmula de saludo, tiene un alcance superior al “hola” porque lo que trasmite es el deseo de paz, salud y armonía. Más que una condición política externa, es un estado de la mente y del corazón. Uno está en paz cuando logra gobernarse bajo las leyes éticas y morales prevalentes en el Universo; cuando logra separarse del mal que irrumpe dicho orden interno y causa angustia y dolor<sup>147</sup>.

En el mismo sentido en el mundo musulmán aparece la palabra “*salaam*” (vinculación con Alá). La paz “*As-Salam*” es uno de los nombres de Dios. Zeki Saritoprak<sup>148</sup> afirma que el Islam, tiene connotaciones de paz y sumisión y que los valores que se hallan en el mismo núcleo del Islam constitu-

yen el fundamento de la acción no violenta en la tradición. Uno de los principios más importantes de la no violencia en el islam está contenido en el conocido dicho del Profeta “*La dharar wa la dhirar*,” que puede ser traducido como “no hagas daño y no recibirás daño.” Asimismo, el autor sostiene que la paz y la no violencia van de la mano. La no violencia es un paso importante en el proceso hacia la consecución de la paz. El Corán describe la eterna morada de los creyentes en la otra vida como “*dar al salaam*” (la casa de la paz). “Dios invita (al hombre) a la morada de paz” (10:25). El saludo entre la gente del Paraíso es “Paz” o “Salaam” (10:10). Es decir, la paz es vista como un atributo de los creyentes, así como un atributo de Dios. En Japón son los conceptos de “*heiwa* y *chowa*” los que están vinculados con la paz y armonía.

En síntesis, los conceptos analizados de las culturas (religiones) orientales sobre la paz están direccionados por una parte a la relación con Dios, y al fruto producto de esa alianza (religiones abrahámicas); y, por otra parte, a la paz interior o interiorización de la paz a través de la transformación de la conciencia, entendiéndolo como un proceso de autoconocimiento que permite la superación de la conciencia egoica y la respuesta a la pregunta ¿quién soy? junto con el deber de respetar a todo ser. (hinduismo/budismo). En cambio, la visión occidental de paz vigente, hasta la actualidad, está relacionada en primer término con la paz entre los Estados o grupos (etnias) dentro de los Estados, (ausencia de guerra) y fundamentalmente con la paz política y social.

Galtung (1985)<sup>149</sup> en su trabajo sobre la cosmología de la idea de paz, muestra cómo en Occidente el concepto de paz es extrovertido, dirigido hacia afuera, y se refiere a una arquitectura global. Por el contrario, los conceptos de Oriente son más introvertidos, orientados hacia el interior e implican una armonía interior. Lo destacable de su planteo es que

nos advierte que el concepto dominante en la teoría y prácticas es lo relacionado con la “*pax romana*”. Eso suscita el siguiente interrogante ¿Quiénes son aquellos a los cuales les sirve este concepto? “la respuesta es obvia: son aquellos que están interesados en el statu quo interno y en la libre circulación de comunicaciones y transporte al exterior”. Es decir, que la “*pax romana*” no es incompatible con la explotación, más bien es el marco organizativo que la posibilita<sup>150</sup>.

La paz que nos alienta en este trabajo, no es una paz ausente de la dimensión axiológica, sino sostenedora de los valores de justicia, libertad, igualdad y solidaridad. Tampoco apoya una paz intimista, individualista y descomprometida con la disminución o erradicación de la violencia política y social, que con frecuencia nos ofrece como un producto más la publicidad. Es una paz interior y exterior activa, responsable, consciente de la existencia de estructuras sociales, económicas y financieras violentas y protagonista en la búsqueda de la justicia y de la sostenibilidad ambiental. Una paz que contempla e integra todas las dimensiones, incluida la praxis. Por una parte, las del ser humano “biopsicoemocio-socioespiritual” fundamentalmente que reconoce su dimensión espiritual, que, confundida con la religiosidad, ha sido anulada por el pensamiento occidental y, por otra parte, la paz holística, global/local, sistémica que incluye la interpersonal, social, política y ecológica. Comenzando siempre por la paz en la mente y en el corazón de cada persona.

#### **d. Perspectiva de las culturas indígenas**

Parte de las paradojas que nos habitan como americanos, y especialmente como latinoamericanos es que, producto de la colonización de los pueblos originarios y la consecuente imposición del pensamiento occidental característico por

sus centrismos (androcentrismo-etnocentrismo-antropocentrismo) se conoce y analiza más la paz griega “*eirene*” o la “*pax*” romana, vigente en la actualidad, que el concepto de paz de muchas culturas nativas.

Es necesario que, a esas formas descripta de entender la paz culturalmente, se sumen las cosmovisiones silenciadas y desacreditadas de los pueblos originarios de América que incorporan la paz Gaia o paz con la naturaleza y el planeta. En las últimas décadas emergió con fuerza la búsqueda de un pensamiento alternativo, inclusivo, no reduccionista. En palabras de Atawallpa Oviedo<sup>151</sup>, una revolución alter-nativa para descolonizar y armonizar toda la vida humana.

Haciendo un recorrido rápido por las premisas o supuestos que algunos grupos originarios de América han sostenido acerca de lo que es el mundo, la realidad y la vida, se puede comenzar con la de los indios Swaminsh, originarios de América del Norte. Da cuenta de ello la carta de su gran Jefe Seattle<sup>152</sup>, dirigida al Presidente de los Estados Unidos de América, Franklin Pierce, en respuesta a la oferta de éste de comprar una gran extensión de tierras en la que vivían los indios. En su escrito manifiesta el significado sagrado que tiene la tierra en que ha nacido y vivido su pueblo: los ríos, el viento, los animales, la tierra misma, imposible de cambiar por dinero como si se tratara de una mercancía. En esta carta, base de una ética ecológica, Seattle dice: *“El hombre no tejió la trama de la vida; él es sólo un hilo. Lo que hace con la trama se lo hace a sí mismo. Ni siquiera el hombre blanco, cuyo Dios pasea y habla con él de amigo a amigo, queda exento del destino común. Después de todo, quizás seamos hermanos. Ya veremos. Sabemos una cosa que quizás el hombre blanco descubra un día: nuestro Dios es el mismo Dios. Ustedes pueden pensar ahora que Él les pertenece, lo mismo que desean que nuestras tierras les pertenezcan; pero no es así. Él es el*

*Dios de los hombres y su compasión se comparte por igual entre el piel roja y el hombre blanco.*” Está claro el contraste de la visión indígena “lo que hace con la trama se lo hace a sí mismo” vinculada al respeto y cuidado de la tierra, al sentido de responsabilidad y solidaridad generacional y la del hombre moderno occidental que busca la explotación de los recursos del planeta con un concepto mercantilista. Cuando se habla del Norte vs. Sur de América, es necesario aclarar que se hace referencia al norte post-colonización, caso contrario con esa generalización también se invisibilizan esos otros saberes ancestrales.

En la historia más reciente, los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y palenqueros de Colombia lograron incorporar un “Capítulo Étnico” en el Acuerdo Final firmado en agosto del 2016 entre el gobierno colombiano y las FARC-EP (*Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia*) para la terminación del conflicto y construcción de una paz estable. En esa oportunidad, ambas partes reconocieron que los pueblos étnicos han contribuido a la construcción de una paz sostenible y duradera, al progreso, al desarrollo económico y social del país y que han sufrido condiciones históricas de injusticia producto del colonialismo, la esclavización, la exclusión y el haber sido desposeídos de sus tierras, territorios y recursos.

Rodolfo Vega Luquez<sup>153</sup> investiga ese proceso y analiza las distintas nociones de paz desde las cosmovisiones de los pueblos étnicos de Colombia e identifica cómo se diferencian y qué elementos nuevos aportan al discurso predominantemente occidental y hegemónico sobre los estudios de paz. El autor parte del pensamiento propio de los pueblos étnicos y sus nociones sobre la paz y el territorio, su cosmovisión milenaria, de tradición oral, vernácula, originaria, que se ha desarrollado y resistido por miles de años. Pone



atención en que no existe una tradición literal de la palabra “Paz” desde los diferentes idiomas nativos, sino que se entiende como un estado natural. Indagando, emergen saberes ligados al buen vivir, el equilibrio y la armonía entre las comunidades, el territorio y la naturaleza en sus dimensiones materiales e inmateriales.

Si bien no existe una definición homogénea entre los distintos pueblos étnicos, sí encontramos elementos claves para describir las distintas formas de conceptualizar y practicar la paz.

En primer lugar, entender el concepto de territorio y territorialidad<sup>154</sup> desde la perspectiva étnica, que es distinta a la definición occidental. En tal sentido, territorio y territorialidad *“es la fuente desde donde se explica y comprende la integralidad de la vida de los diversos seres de la naturaleza, el espacio físico y espiritual, donde se vivencia la Ley de Origen y el Derecho Mayor. La tierra es la madre, el hábitat, la casa, la maestra; y está integrada por seres, espíritus y energías que permiten un orden y hacen posible la vida, de conformidad con las cosmovisiones y tradiciones culturales propias de cada pueblo. Es a partir de esta relación que los pueblos étnicos construyen y desarrollan el pensamiento y conocimiento, recrean la cultura, la organización social, política, sistemas productivos y económicos propios, dándose sentido de pertenencia e identidad como pueblos. En este sentido, la propiedad y posesión territorial en los pueblos étnicos es concebida como espiritual, ancestral, colectiva e integral y como un derecho fundamental”*<sup>155</sup>.

En segundo término, se necesita focalizar en las dimensiones materiales e inmateriales que forman parte del pensamiento de los pueblos étnicos y su patrimonio cultural. Vega Luquez afirma que en la “dimensión material” está presente lo tangible, pero no desde la perspectiva de la pro-

piedad privada como el valor básico de los recursos y la capacidad de comprar y vender, sino desde su valor colectivo, la complementariedad, el aprovechamiento de los recursos y beneficios. Y la “dimensión inmaterial” la constituyen los fundamentos espirituales culturales, ancestrales, filosóficos y cosmogónicos de esos pueblos.

Por último, el tercer elemento tiene relación con el “buen vivir o vivir bien” en armonía y equilibrio con la Madre Tierra. Este concepto es complejo y contradictorio porque se ha definido con distintos alcances. Fue incorporado en las Constituciones políticas de los Estados plurinacionales de Bolivia y Ecuador y propuesto por varios autores como horizonte civilizatorio y cultural alternativo al capitalismo y a la modernidad.

En el Acuerdo final de la Habana citado, el “bienestar” y “buen vivir” adquieren relevancia, aunque el primer vocablo está asociado al Estado de Bienestar, el segundo término recoge el pensamiento indígena. A saber: *Bienestar y buen vivir: el objetivo final es la erradicación de la pobreza y la satisfacción plena de las necesidades de la ciudadanía de las zonas rurales, de manera que se logre en el menor plazo posible que los campesinos, las campesinas y las comunidades, incluidas las afrodescendientes e indígenas, ejerzan plenamente sus derechos y se alcance la convergencia entre la calidad de vida urbana y la calidad de vida rural, respetando el enfoque territorial, el enfoque de género y la diversidad étnica y cultural de las comunidades*<sup>156</sup>. Resumiendo, para Rodolfo Vega la paz para los pueblos étnicos es el buen vivir comunitario en equilibrio y armonía con el territorio y la naturaleza en sus dimensiones materiales e inmateriales. También está asociada con el respeto a las autoridades tradicionales y espirituales, a los sitios sagrados, a los ríos y montañas, a los mares y océanos, a los bosques y selvas, animales y personas.

El sistema milenario andino de vida, que sobrevive en algunas comunidades tiene varios nombres en lenguas andinas, en español: el “Buen vivir” (Ecuador) o el “Vivir Bien” (Bolivia), en kichwa es “*Sumak Kawsay*”, y en aymara se conoce como “*Suma Qamaña*”.

Atawallpa Oviedo Freire en su obra *Buen vivir vs. Sumak Kawsay* presenta una propuesta desde los Andes para salir de la crisis global que ha sido creada por lo que se denomina el “Primer Mundo”. Afirma que acontecimientos como las explosiones de Chernóbil y la fuga de Fukushima dejan en claro que nuestra sobrevivencia está en peligro y en estos momentos de crisis y búsquedas de opciones pone en discusión y propone un sistema alter-nativo al sistema “piramidalista” basado en las culturas ancestrales de toda la humanidad (vitalismo) y denominado por los ancestros andinos *Sumak Kawsay* (convivir armónico).

En ese sentido, y tomando como sostén y apoyo a la moderna física cuántica, la física relativista, la neurociencia y la psicología transpersonal, presenta la propuesta citada para generar un nuevo orden mundial a partir de otra relación con la naturaleza y como consecuencia con la vida.

Esta propuesta antisistema hace referencia a otra forma de vida, así se puede observar en la Declaración de la Conferencia Mundial de los Pueblos sobre Cambio climático y Defensa de la vida (Bolivia 2015)<sup>157</sup> que dice:

*“Tenemos que poner en marcha un nuevo modelo civilizatorio que valore la cultura de la vida y la cultura de la paz, que es el Vivir Bien. El mundo necesita transitar hacia la visión holística del Vivir Bien, profundizando la complementariedad entre los derechos de los pueblos y los derechos de la Madre Tierra, que implica construir una relación de equilibrio entre los seres humanos con*

*la naturaleza para reestablecer la armonía con la Madre Tierra. El Vivir Bien en armonía con la Madre Tierra es el nuevo modelo de civilización para preservar la comunidad de la vida, donde la Madre Tierra es un ser vivo sagrado y no un objeto para la explotación de los seres humanos.”*

El Buen vivir- *Ubuntu*, también se puede comprender desde la perspectiva étnica-cultural de las comunidades negras de Colombia. Desde su cosmovisión todo está relacionado y depende de todo lo demás: las personas con otras; los seres humanos con los no-humanos; los ancestros con los renacientes; los vivos con los espíritus. Este pensamiento resistió en el tiempo como el reconocimiento y relación complementaria entre la singularidad y la pluralidad de cualquier ser viviente en el cosmos.

El *Sumak Kawsay*, el *suma Qamaña*, como el *Ubuntu*, más que una serie de términos provenientes de lenguas indígenas y negras encierran concepciones y prácticas de mundos plurales, luchas políticas, epistémicas y ontológicas en defensa de la relacionalidad entre ecosistemas de vida naturales y culturales<sup>158</sup>.

Sin duda que estos grupos y muchos otros, tenían y tienen una mayor armonía con la naturaleza, equilibrio y sostenibilidad con sus ecosistemas. Son pacíficos y respetuosos entre sí y con las generaciones venideras, y toda su sabiduría pasó a formar parte del universo de saberes dominados. Estas sociedades cuyas economías han estado ligadas a la autosuficiencia y no al consumo excesivo, son y han sido de baja entropía y aún tienen mucho para enseñar a la humanidad en este camino de construcción de paz.

## **e) Pacifismo, pacifistas y movimientos por la paz**

### **e.1 Pacifismo**

En occidente hubo exponentes destacados, que a través de argumentos éticos, religiosos, humanistas o utilitaristas buscaron deslegitimar el uso de la guerra como argumento político. Estos pacifistas que lograron su impronta en la historia, sirvieron de base a movimientos o instituciones pacíficas.

En la definición de pacifismo, según Mario López Martínez<sup>159</sup>, se pueden distinguir dos enfoques: uno negativo, como la respuesta social y cultural a la guerra exclusivamente, y otro positivo, como el conjunto de ideas y doctrinas que buscan estimular las condiciones para que la paz sea un estado de condición permanente de las relaciones entre personas, Estados, naciones o pueblos.

En un sentido amplio se puede considerar al “pacifismo” como una filosofía o movimiento social en favor de la paz y en contra de la guerra. No obstante, los fundamentos de la condena a la guerra tienen orígenes distintos: éticos (humanistas, religiosos y utilitaristas) o ideológico/políticos. Lo mismo acontece con su alcance, van desde un rechazo absoluto a todo tipo de guerra o pueden estar condicionados a ciertas circunstancias especiales y en ese caso la condena a la guerra se transforma en relativa. Ejemplo, la guerra podría llegar a ser un recurso extremo, para poder defender ciertos valores de personas inocentes, o como forma última de autodefensa. Esto abre el debate entre guerras justa e injustas.

López Martínez, analiza tres grandes líneas de argumentación: conceptuales, de visión crítica, de tipo ideológico-político:

- 1) el No al belicismo o a las guerras;
- 2) el No al armamentismo o a favor del desarme y
- 3) el No al militarismo o preeminencia de los ejércitos.

1-En el primer caso, significa el rechazo al belicismo y sus fundamentos. El belicismo se basa en la creencia de que la guerra además de ser inevitable juega un papel importante para la humanidad porque es una forma de solucionar problemas estructurales (sobrepoblación, falta de recursos, selección de los más fuertes). Asimismo, ve en ella una fuerza educadora y unificadora de grupos humanos frente a enemigos externos, amenazas o inseguridades. Para esta corriente, la guerra en definitiva cohesionaría política y socialmente a una comunidad.

Ante tales argumentos belicistas es necesario reafirmar la potencialidad transformadora de la paz hacia el bienestar y desarrollo sostenible de la humanidad.

2.- En el segundo caso, el armamentismo alcanza su nivel máximo cuando se refiere a armas nucleares con capacidad de destrucción masiva. La propuesta del desarme ante la postura armamentista está dirigida no solamente a la limitación física de las armas (fabricación, distribución y compra) sino al desarme político-cultural que incluye utilizar un lenguaje respetuoso y no violento; abandonar la consideración del otro que es distinto, como peligroso o enemigo; declarar la ilegitimidad de defenderse con armas, entre otros.

3.-Por último, y en relación al antimilitarismo, esta postura no significa ir contra las personas profesionales o cuadros de un ejército, sino que analiza y problematiza la función que pueden cumplir o sobre los códigos en los que se expresan.

López Martínez define el militarismo como la inclinación al predominio militar en todos los órdenes de la vida y que se expresa, políticamente, bien mediante el predominio de los militares en el gobierno de un Estado, o bien en el apoyo del ejército a un modelo o sistema político. En consecuencia, ser antimilitarista implica unas cuantas formas de expresión de ello. Posiblemente una de las más conocidas sea la objeción de conciencia al servicio militar obligatorio.

La visión positiva del pacifismo, lejos de quedarse en una crítica a las guerras, busca respuestas para alcanzar una sociedad más justa y pacífica. Son varios los autores (Ghandi, Gene Sharp, Lederach, Butler, Martin Luther King Jr., otros) que ven en la doctrina de la noviolencia (una forma de pacifismo relativo) y en su ética, la fuerza para enfrentar la violencia política y la desigualdad social. Es la negación a la conocida máxima de Von Clausewitz para quien la «guerra es la continuación de la política por otros medios» y la afirmación de la humanización de la política. Establece una relación inseparable de los medios con los fines y de la paz con la igualdad social.

Contemplando la historia del pacifismo y de la noviolencia John Paul Lederach<sup>160</sup> (2000) ubica las raíces más antiguas de las instituciones pacifistas en los orígenes de las religiones; fundamentalmente en el cristianismo primitivo y destaca el cambio radical con la conversión del emperador romano Constantino (300 DC) momento en el cual el mártir cristiano fue reemplazado por el soldado de Cristo. La iglesia post-constantiniana no se interesaba por la ética pacifista y desde el siglo V hasta el siglo XV fueron distintos grupos considerados “sectas” o “herejes” como los cátaros o los valdenses quienes rechazaron la violencia física.

En el siglo XV el teólogo Erasmo de Rotterdam, conocido como el “príncipe de los humanistas” hizo un importante aporte a la humanidad. Como autor del libro *La Queja de Paz* denunció la guerra y defendió la paz, afirmando que el primer paso hacia la paz es deseársela fervientemente. Dijo, además, que aquellas personas que han amado la paz desde sus corazones buscarán siempre restablecerla; por el contrario, a aquellos amantes de la lucha y el derramamiento de sangre entre las naciones les recuerda que este mundo, el planeta Tierra, es el país común de todos aquellos que viven y respiran sobre él.

En el siglo xvi surgió otro movimiento de origen religioso conocido como los anabaptistas (los que vuelven a bautizarse) que desarrollaron ampliamente una postura pacifista que se traducía en el rechazo a la guerra, el uso de las armas, la pena de muerte y los impuestos de guerra.

En el año 1625 (siglo xvii) aparece la obra *El derecho de la guerra y la paz* de Hugo Grocio (1583-164) reconocido como el padre del derecho internacional por haber impulsado esta área del conocimiento como disciplina independiente.

En el siglo xvii, los cuáqueros, movimiento fundado por George Fox –la sociedad religiosa de los amigos–formaron parte de lo que en palabras de Johan Lederach se llama pacifismo histórico. Debían buscar la paz y seguir alcanzándola a través de la “guerra del Cordero”. Apoyaron a los objetores de conciencia durante la guerra de Vietnam y sostenían la solución pacífica de los conflictos.

Siguiendo con el proceso histórico relativo a pacifistas que influyeron aportando ideas, argumentos, visiones en favor de la paz y temas relacionados a ello, en el periodo de la Ilustración (siglo xviii) se destaca Immanuel Kant. En su conocida obra *La paz perpetua* (1795) afirma que la paz en el mundo es posible mediante el establecimiento de un orden jurídico y un sistema que propicie las estructuras necesarias para que los gobiernos actúen en favor de la paz.

Según John Paul Lederach, quien tiende los puentes entre el pacifismo histórico y el movimiento de la “noviolencia” es el escritor ruso León Tolstoi (1828-1910).

Mohandas Ghandi, amigo y lector de Tolstoi, es considerado el creador de las estrategias de desobediencia civil y no cooperación, como parte de la fuerza de la noviolencia y que fuera puesta en práctica en la lucha de la India por la liberación del imperio británico, tal como ha sido analizada en otra parte de este trabajo.



Un filósofo estadounidense que influyó sobre otros autores con su obra *On Civil Disobedience*, publicada en 1849, fue Henry Thoreau (1817-1862). Desarrolló el concepto de desobediencia civil y la idea de que el gobierno no debe tener más poder que el que los ciudadanos estén dispuestos a concederle. Thoreau se opuso a pagar impuestos que el gobierno estadounidense destinaba para financiar una guerra entre Texas y México, por considerar injusta la guerra, al igual que la esclavitud.

En los siglos XIX y XX aparecieron movimientos de resistencia popular no violenta contra la injusticia o como reacción a acontecimientos mundiales de creciente militarismo, desarrollo de guerras y armamentos nucleares. Tal es el caso del “Pugwash Movement” movimiento pacifista frente a la amenaza nuclear, iniciado especialmente por Bertrand Russell y Albert Einstein y otros científicos, en su mayoría ganadores del Premio Nobel. Lo acontecido en las ciudades japonesas de Hiroshima y Nagasaki al final de la Segunda Guerra Mundial alerta sobre los peligros y consecuencias de una conflagración nuclear y despierta la responsabilidad social de los científicos, que, si bien no adhieren a la teoría de la no violencia gandhiana o al enfoque positivo de la paz, se destacan como voces favorables a alternativas no-bélicas y no-armadas<sup>161</sup>.

Es después de la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría cuando los movimientos por la paz, basados en una concepción positiva, incluyen temas como los derechos humanos, el desarrollo sostenible, una visión crítica de la globalización y del sistema neoliberal. Aparecen movimientos como el “ecofeminismo” con una visualización y denuncia a la dominación y a la violencia patriarcal identificada paralelamente con el abuso y explotación a la naturaleza y el “ecologismo” actuando ante la crisis ecológica y la destrucción del planeta.

En este proceso de identificar y reconocer a grupos y personas que aportaron en el camino de construcción de paz no puede estar ausente Martin Luther King Jr. Teólogo y pastor de la iglesia bautista quien encabezó el movimiento de protesta pacífica por los derechos civiles afroamericanos en Estados Unidos. Promovió la sublevación contra la segregación, en distintos espacios cotidianos, en autobuses, colegios y universidades. Después de una multitudinaria marcha realizada en Washington por el trabajo y la libertad (1963) en la que pronunció su recordado discurso “*I have a dream*” (yo tengo un sueño) su liderazgo se consolidó, siendo un referente destacado en la construcción de la paz.

## **e.2 Mujeres y grupo de mujeres a favor de la paz**

Pensadoras, activistas y movimientos de mujeres por la paz han sido silenciados en la historia. Rescatarlas de los arcos del olvido es una forma de restaurar heridas y reconocer que aun ausentes de las mesas de decisiones sobre la guerra y la paz y privadas de poder en los asuntos públicos, se abrieron camino para aportar propuesta a la construcción de una racionalidad para la paz.

Excede este trabajo las contribuciones de las mujeres a una paz positiva, sin violencia estructural y cultural, solo se hará un somero repaso por aquellos nombres que se resistieron a la legitimación de la guerra o la naturalización e institucionalización de las violencias y aquellas que levantaron la igualdad entre los géneros como requisito indispensable para la transformación hacia una sociedad más justa y equitativa.

Describir el protagonismo de las mujeres en la causa de la paz o en la reivindicación y conquista de derechos por medios de resistencia noviolenta, conlleva el riesgo inevitable de hacerlo en forma fragmentaria, inacabada, sesgada, pero

igualmente válida ya que se está transitando el sendero de recuperación de voces silenciadas, el de inclusión y de participación de las mujeres en los espacios públicos de toma de decisiones sobre paz y seguridad.

La elección de este tema puede llevar a la pregunta ¿Por qué plantearse la contribución a la paz de un sector social específico como es el de las mujeres? Si bien el comportamiento de la mujer en la historia no permite efectuar afirmaciones de carácter esencialista, caracterizadoras del conjunto de las mujeres (Ej. “las mujeres son más pacíficas que los hombres”) la constatación de la realidad indica que la mayoría de las acciones violentas que se vienen desarrollando en el mundo las ejecutan los hombres, así como la existencia de impactos diferenciados de la guerra en virtud del género. Tampoco se puede desconocer que las mujeres, producto del mismo sistema patriarcal, han animado a los hombres a portarse como héroes, guerreros poderosos, mirando sus acciones armadas muchas veces con admiración lo que podría analizarse como violencia simbólica. Al respecto, Virginia Woolf escribió: “*Durante todos estos siglos, las mujeres han sido espejos dotados del mágico y delicioso poder de reflejar una silueta del hombre de tamaño doble del natural. Sin este poder (...) las glorias de nuestras guerras serían desconocidas (...), (pues) los espejos son imprescindible para toda acción violenta o heroica* (1977:148)<sup>162</sup>.

Carmen Magallón<sup>163</sup> analiza el proceso de asociación simbólica entre mujer y paz, y afirma que el binomio “mujer pacífica/hombre violento” puede ser incluido entre las tantas dicotomías que subyacen en una construcción social global de los estereotipos de mujer y de hombre. Es decir, la asociación de mujer con paz fue construida, en interrelación con su discriminación social. Esta autora<sup>164</sup>, en su obra *Mujeres en Pie de Paz* resalta aspectos del hacer y el pensar de mu-

jeros, múltiples y diversas, desconocidas y cercanas, que se han rebelado ante prácticas de violencia que atenazaban sus vidas en los distintos ámbitos donde se desarrollaban.

Junto a Magallón recorreremos el camino de los primeros congresos internacionales de mujeres por la paz y algunas experiencias de grupos de mujeres que como sujeto colectivo apostaron por la paz. Es válido reconocer que el comportamiento de ellas ante la guerra y la violencia es plural. También entre los feminismos existen diferencias, no solo en el desarrollo histórico caracterizado por etapas o fases (olas) sino dentro de cada una de estas con ideas, conceptos y teorías diversas. A modo de ejemplo: algunos grupos buscan influir en la comunidad más cercana y otros en la política internacional a través de la participación en los espacios públicos de decisiones de construcción paz y reconciliación. Hay sectores que entienden el trabajo por la paz como lucha contra el militarismo o el machismo, mientras que otros ponen la centralidad en el desarrollo de competencias, empoderamiento y visiones positivas con métodos gandhianos de no violencia. De hecho, fueron mujeres más del 60% de los integrantes de la Marcha de la Sal, de resistencia al Imperio Británico, impulsada por Ghandi en 1930 en la India y fueron también mujeres las protagonistas exclusivas en dos campañas: el boicot a los vestidos extranjeros y hacer frente al reto de la embriaguez en la cultura india<sup>165</sup>. Ghandi le decía a una de sus discípulas<sup>166</sup>: *“Si logramos establecer la paz en el corazón de las mujeres, podremos crear una sociedad pacífica. En ese momento, el poder pacificador de la mujer será una gran fuerza expansiva que transformará la sociedad”*. Otro indio que apostaba a las mujeres para lograr la transformación, fue el poeta Rabindranath Tagore<sup>167</sup> que sostenía: “En el estadio actual de la historia, la civilización tiene un carácter exclusivamente masculino y signado por el ejercicio de la fuerza” y agregaba

*“En aras de ajustarse a los engranajes de una gigantesca organización mecanicista, los hombres han perdido su libertad y su humanismo. Así pues, se espera que la próxima civilización esté basada no solo en la competencia y en la explotación económica y política, sino en una amplia cooperación social de orden mundial; no en los ideales económicos de la eficiencia, sino en los ideales espirituales de la reciprocidad. Entonces las mujeres hallaran su verdadero lugar”.*

Son distintas opciones –tácticas, estrategias, estética y lenguajes distintos– con una misma raíz, la esencia violenta del patriarcado y la necesidad de su superación. Según Rita Segato<sup>168</sup>, el escenario bélico informal contemporáneo que se expande en América Latina, solo se detiene desmontando, con la colaboración de los hombres, el mandato de masculinidad, pues es la pedagogía de la masculinidad lo que hace posible la guerra y concluye “sin una paz de género no podrá haber ninguna paz verdadera”.

### Desde La Haya (1915) a Pekín (1995)<sup>169</sup>

Nueve meses después de haber comenzado la primera Guerra Mundial, un grupo de sufragistas impulsó el “Primer Congreso Internacional de Mujeres por la Paz” que se realizó en La Haya, constituyéndose en un mojón importante en la historia del movimiento internacional de mujeres por la paz. Más de un millar de participantes representando 150 organizaciones de 12 países (beligerantes y neutrales) se reunieron para protestar contra el horror de la guerra, elaborar una estrategia y hacer un llamamiento a la “mediación” de los países neutrales. Muchos fueron los inconvenientes que tuvieron que soportar las mujeres para llegar hasta allí sin contar todas las que no alcanzaron ese objetivo.

El Congreso sesionó bajo la presidencia de Jane Addams, reformadora social norteamericana y sufragista, quien recibiría el Premio Nobel de la Paz en 1931.

El Congreso adoptó veinte resoluciones, bajo seis capítulos: 1) las mujeres y la guerra; 2) la acción por la paz, 3) los principios de una paz permanente, 4) la cooperación internacional, 5) la educación a la infancia y 6) las acciones a adoptar. Y se decidió que dos delegaciones de mujeres recorrieran Europa visitando los Ministerios de Asuntos Exteriores, tanto de países beligerantes como neutrales, apostando al fin de la guerra y proponiendo una “mediación inmediata” llevada a cabo a través una diplomacia no convencional. Pese a todos los esfuerzos, no obtuvieron resultados, pero allí se creó el Comité Internacional de Mujeres para una Paz Permanente.

-Terminada la Primera Guerra Mundial en 1919 se celebró en Zúrich (Suiza) el “Segundo Congreso Internacional de Mujeres por la Paz”. Asistieron participantes de 16 países fundamentalmente de Alemania, Gran Bretaña y Estados Unidos soportando tantas o más dificultades que en el Primer Congreso. Allí juraron trabajar con todas sus fuerzas por la abolición de la guerra y criticaron los términos del Acuerdo de Versalles, porque no aseguraba en absoluto una paz duradera, tal como la realidad lo demostró. Una de sus primeras iniciativas fue solicitar que se “levantara el bloqueo a los países que habían perdido la guerra y se establecieran medidas de ayuda humanitaria”, petición que fue denegada. Apoyaron la creación de la Sociedad de las Naciones, pero con contenidos distintos a los propuestos. Surge además la “Liga Internacional de Mujeres por la paz (*Women’s International league for Peace and Freedom*) que es una organización que buscaba unir dos movimientos de mujeres vinculados: el feminista y el pacifista. En los años posteriores se concentraron en influir para que la Sociedad de las Naciones fuera una institución favorecedora de la paz.

## Grupo destacado de Mujeres a favor de la paz en el siglo xx

En el siglo xx existieron distintos grupos de Mujeres que propusieron vías alternativas a la violencia y valores contrapuestos al enfrentamiento destructivo. Lo tomaron como una oportunidad para visibilizar y obtener respuestas a sus históricas demandas de inclusión. Referido al desarrollo del pacifismo de las mujeres en esos años Johan Galtung<sup>170</sup> afirma *“Evidentemente esto tiene que ver con la emancipación de la mujer en general, con el advenimiento del 50% de la humanidad a la condición de sujetos y no solo de objetos de los procesos políticos. Lo que las mujeres han aportado al movimiento resulta inestimable. Existe una perspectiva de holismo en todo aquello en que entra la mujer una negativa a reducir la cuestión a guerra y paz a un asunto de táctica en las conversaciones de desarme, a una contabilización de cohetes, como les gusta hacer a los hombres. Se tienen en cuenta muchos más elementos, se consideran los problemas en un contexto más amplio, forzando así a los hombres a considerarlos de la misma manera.”*

Carmen Magallón rescata la organización de las mujeres ante la amenaza nuclear durante la Guerra Fría. En la década de los ochenta, para el aniversario del lanzamiento de la bomba nuclear en Hiroshima se organizaron diversas marchas: de Copenhague a París, de Estocolmo a Moscú. Magallón se detiene en 40 mujeres de Gales del grupo Mujeres por la vida en la Tierra (*Women for Life on Earth*) que junto a algunos hombres iniciaron una marcha desde Cardiff hasta la base área de la OTAN de “Greenhan Common” con el fin de protestar contra la decisión de instalar en ella 96 misiles nucleares de crucero. Una vez que llegaron allí establecieron un campamento permanente como forma de impedir la instalación de misiles. En 1987, Ronald Reagan, presidente de

EEUU y Mikhail Gorbachov, presidente de la URSS, firmaron el Tratado para las Fuerzas Nucleares de alcance intermedio considerado el primer acuerdo entre las dos potencias para la reducción de armamentos. “Greenhan Common” llegó a ser el símbolo del movimiento pacifista en Gran Bretaña y fuente de inspiración para un conjunto de movimientos por la paz.

Muchos son los autores que están persuadidos de que las mujeres serán las protagonistas principales en el tercer milenio. Daisaku Ikeda<sup>171</sup> en diálogos con Adolfo Pérez Esquivel afirma el papel fundamental que le corresponde a las mujeres en el proceso de transformación histórica, para que esta era de confrontación y violencia dé paso a un nuevo orden cuyo ethos dominante sea la paz y la convivencia armoniosa. Y agrega que la unión de las mujeres, organizadas en firmes redes, puede ser la base de la paz para todo el género humano. Pero ha sido el arduo trabajo de las mujeres el que abrió un camino para la institucionalización de los temas de las mujeres y en la agenda internacional de la paz.

### Mujeres de Negro (*Women in Black*)

Mujeres de Negro es un ejemplo de grupo de mujeres que buscan acercar comunidades enfrentadas y disienten públicamente con las políticas y acciones de su gobierno. Apoyan la participación de las mujeres en las negociaciones de paz a nivel local, regional y global. Se declaran feministas, antimilitaristas y defensoras de la educación para la paz y la noviolencia. Los distintos grupos de Mujeres de Negro constituyeron una Red Mundial



## Mujeres de Negro-Israel /Palestina

Este movimiento internacional “Mujeres de Negro” nace a principios de 1988 como resultado de la primera Intifada (revuelta) o “alzamiento de las piedras” palestina contra la ocupación israelí de la región. Cuando el ejército de Israel respondió a las pedradas con disparos, una decena de mujeres israelíes de Jerusalén, vestidas de negro salieron a manifestar en el centro de esa ciudad contra la ocupación militar de los territorios palestinos con un cartel que decía “stop a la ocupación”. Su presencia causó mucho enojo a muchos ciudadanos israelíes, pero ellas –convencida de su causa– convocaron a otras mujeres a una vigilia cada viernes al mediodía. A esa cita silenciosa se fueron uniendo algunas palestinas y mujeres de otras ciudades y países dando origen a un movimiento feminista, pacifista, antimilitarista aun presente en nuestros días. Vale recordar que este conflicto continúa con consecuencias dolorosas. En el año 2021 y en plena pandemia mundial por causa del Covid 19 el enfrentamiento entre el grupo Hamás en la Franja de Gaza y el Estado de Israel, ha dejado cientos de muertos –incluidas mujeres y niños– en Palestina y decenas en Israel.

## Mujeres de Negro de Belgrado

En 1991 comenzó la guerra que desmembró la antigua Yugoslavia. Una violencia inusitada caracterizó aquel enfrentamiento entre las comunidades serbia, croata y musulmanas. Bajo la bandera de la limpieza étnica se cometieron actos que avergüenzan toda la humanidad: las violaciones masivas de las mujeres como estrategia de guerra, el cerco de Sarajevo, el hambre, la falta de agua, la huida de miles de familias de sus casas. Allí nace Mujeres de Negro de Belgrado.

do siguiendo la propuesta israelí, denuncian el militarismo de Milosevic y el alto grado de militarización de los Balcanes. El grupo de Belgrado consiguió extenderse por la antigua Yugoslavia convirtiéndose en el nexo de unión de las mujeres de Croacia, Bosnia y Kosovo. Su actividad comenzó en las concentraciones una vez por semana en la plaza principal de la ciudad, vestidas de negro y en silencio. Ellas explicaban su actitud de la siguiente forma: “Queremos mostrar que el silencio no significa aprobación, sino, de hecho, todo lo contrario. El color negro y el silencio expresan nuestro rechazo a esta guerra y a todo tipo de guerra. No se puede impedir una guerra con las armas, ni lograr la paz con una matanza. Estamos profundamente convencidas de que el respeto por la vida humana es la premisa básica para cualquier actividad política. Nosotras, Mujeres de Negro deseamos fomentar valores diferentes a los que impone un espíritu patriarcal: no violencia frente a la violencia, solidaridad frente a la opresión, vida frente a necrofilia, muerte y destrucción. No queremos hundirnos en lamentos, sino rebelarnos y expresar con acciones nuestra total oposición a la guerra y a la violencia. Continuamos trabajando con nuestras amigas de Croacia, Eslovenia, Kosovo, de toda la ex Yugoslavia de Europa y del mundo, para construir una red a la vez fuerte y tierna de sororidad y solidaridad”<sup>172</sup>.

### Mujeres de Negro de Italia (*Donne in Nero de Italia*)

Los primeros encuentros internacionales de Mujeres de Negro se celebraron en Israel con una participación masiva de mujeres del movimiento pacifista italiano. En 1988 mujeres del Centro de Documentación de Bolonia, de la Casa de las Mujeres de Turín y de la Asociación por la Paz, viajaron de Italia a Israel y a Palestina para apoyar a las Mujeres de Negro de ese lugar.

Carmen Magallón afirma que, desde el comienzo de la guerra en la ex Yugoslavia, los grupos de italianas fueron el primer apoyo material y emocional de las mujeres de aquel país. Asimismo se transformaron en nexo de unión entre el movimiento de Mujeres de Negro nacido en Israel y Mujeres de Negro de Belgrado. Luisa Morgantini, sindicalista, política diputada en el Parlamento Europeo y una de las líderes del movimiento *Donne in Nero*, resultó clave en esta conexión.

*Donne in Nero* se movilizó también especialmente por la situación de las mujeres en Afganistán, en 2005, para reclamar la liberación de la periodista italiana Giuliana Sgrena secuestrada en Irak o en 2007 contra los feminicidios de Ciudad Juárez en México.

## Mujeres de Negro de España

Carmen Magallón, como protagonista de algunos de los eventos que describe, ubica el comienzo de las Mujeres de Negro en España, (1993) con la visita de Stasa Zajovic, una de las fundadoras de Mujeres de Negro de Belgrado. Así se inicia una fructífera relación entre estos grupos de mujeres. Españolas de Bilbao, Zaragoza, Sevilla y Mérida viajan al “Encuentro Internacional de Mujeres contra la Guerra” organizada por Stasa y su grupo y a partir de allí los posteriores encuentros se realizaron en España (Mérida, Villaverde y Madrid.) La propuesta es la organización de una red contra la guerra de los Balcanes. Vestidas de negro y en silencio se concentraban con una misma consigna: “Expulsamos la guerra de la historia”.

## Mujeres de Negro de Colombia

Con la consigna “Ninguna guerra en nuestro nombre” las “mujeres de negro de Colombia” tejen sueños y esperanzas planetarias. Declaran que son un movimiento contra la guerra, que nace en el año 2000 articulado con la Red Internacional de Mujeres de Negro en el marco de la Alianza Solidaria y Sorora entre la Ruta Pacífica de las Mujeres y la Organización Femenina Popular del Magdalena Medio.

Asimismo, se suman solidariamente a las feministas pacifistas israelíes, palestinas, norteamericanas, yugoslavas, italianas, japonesas, indias, españolas que, de negro, en silencio y públicamente se oponen a las guerras y el armamentismo en sus respectivos países.

Las protagonistas se definen de la siguiente forma: *“Somos colombianas que, desde diferentes regiones y ciudades del país, nos vestimos de negro por todas las víctimas conocidas y desconocidas del conflicto armado, incluido el conflicto urbano; estamos vestidas de negro para protestar por las políticas y prácticas de todos los ejércitos cuyos argumentos son la fuerza y la violencia. Hemos elegido el silencio porque los horrores de la guerra son innombrables, porque rechazamos decir palabras superfluas que nos impidan reflexionar sobre nosotras y sobre los demás. Hemos elegido el silencio en contraposición a algunos medios de comunicación que presentan las noticias del dolor de la guerra como hechos sensacionalistas, propios de una prensa amarillista. Así, el color negro que vestimos y el silencio que comportamos, hacen visible nuestro repudio a todas las guerras y nuestra firme intención de promover e impulsar acciones y valores de la no violencia, la solidaridad y la defensa de la vida digna. Los nuestros son actos de rebeldía contra la guerra, el patriarcado y todos aquellos que detentan el poder de la fuerza y la barbarie. La vida es un*

*hecho fundamental para ejercer los demás derechos, por eso nosotras reiteramos, vestidas de negro y en silencio, portando flores y mariposas amarillas, como expresión de la transformación y la diversidad que somos “Que no queremos más hijos e hijas para la guerra”.*

## Madres y Abuelas de Plaza de Mayo

En Argentina durante la dictadura del gobierno de facto de la Junta Militar presidida por el general Jorge Rafael Videla (1976-1983) y debido a las desapariciones, secuestros, torturas y asesinatos de miles de personas, surgieron las Madres de Plaza de Mayo.

La desaparición de sus hijos las llevó por un largo camino recorriendo oficinas, despachos, hospitales, iglesias para conocer cuál era su paradero sin conseguir respuesta. Eran solo madres, carecían de experiencia política previa, razón por la cual dicen *“son nuestros hijos quienes nos han parido a nosotras”* y se conocieron en las antecámaras de los despachos por los cuales peregrinaban. En 1977 decidieron reunirse en la Plaza de Mayo ubicada frente a la Casa Rosada sede del gobierno, con pañuelos blancos en sus cabezas con el nombre de los respectivos hijos desaparecidos y como forma de reconocerse. Compartían información sobre sus peregrinajes y a raíz de la interpelación de los guardias –porque estaban prohibidas las reuniones de más de tres personas– comenzaron a dar vueltas en torno a la pirámide ubicada en el centro de la Plaza de Mayo. En un primer momento (abril) fueron 14 madres las que caminaban en silencio y en junio de 1977 ya ascendían a 100, después fueron sumándose abuelas, y otras familiares. El reclamo inicial fue la aparición con vida de los desaparecidos y posteriormente ya en democracia, fue conocer la verdad, terminar con la impunidad y llevar

a la justicia a los responsables de la desaparición forzada de alrededor de 30.000 personas. Algunas integrantes de Madres también fueron secuestradas y desaparecidas, como es el caso de Azucena Villaflor, lo que hacía más difícil y peligroso su reclamo.

Pero el terrorismo de Estado no solo atacó a los adultos, se calcula que un 3% de las mujeres desaparecidas estaban embarazadas y tuvieron sus bebés –alrededor de 400–, en cautiverio en maternidades clandestinas (Campo de Mayo, Escuela de Mecánica de la Armada, Pozo de Banfield, otros). Se apropiaron de sus bebés antes de ser asesinadas, los separaron de sus familias biológicas y los entregaron a otras familias quienes en su mayoría los inscribieron como hijos propios o como falsas adopciones. Así nacieron las Abuelas de Plaza de Mayo que reclaman por sus nietos y nietas y han desarrollado doctrina sobre el derecho a la identidad. Hasta la actualidad (2022) llevan 130 nietos que han recuperado sus raíces, y su verdad histórica.

En Latinoamérica la lucha contra la impunidad, la verdad y la justicia, también se dio en Guatemala a través de la Coordinadora Nacional de Viudas de Guatemala (CONAVIGUA) y en El Salvador del Comité de Madres Oscar Romero.

Las manifestaciones de estos grupos de mujeres que se hicieron visibles en el siglo XX tuvieron en común una apuesta contra el belicismo y las soluciones no militares de los conflictos, una estrategia para no institucionalizar la violencia. (Magallon,2006). El protagonismo de esas mujeres no fue trasladado a las mesas de negociaciones de los países con problemas de conflictos armados.

## La Paz en las Conferencias mundiales sobre la mujer<sup>173</sup>

Las Naciones Unidas por su parte han organizado cuatro “Conferencias Mundiales sobre la mujer”, consideradas reuniones de alto nivel de los representantes oficiales de todos los Estados del mundo, realizadas en el ámbito del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC), cuyo propósito es garantizar el adelanto de la mujer en pos de la reivindicación de sus legítimos derechos.

-La primera Conferencia se realizó en México en 1975, en el Año Internacional de la Mujer. Se planteó elaborar una guía de acción encaminada a terminar con la discriminación de la mujer y favorecer su avance social. Identificó tres objetivos claros: “igualdad, desarrollo y paz”, y postuló el *Primer Plan de Acción Mundial* que marca las directrices a los gobiernos y a toda la comunidad internacional para los siguientes diez años, durante los que se proclamó el *Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer (1975-1985)*.

- La segunda Conferencia Mundial se hizo en Copenhague en 1980, convocó a 145 Estados miembros para realizar el seguimiento del Primer Plan. Reseña en sus documentos que a los avances logrados había que sumarles esfuerzos en el ámbito laboral como en los servicios de salud y educación. Un gran paso en la reglamentación de las políticas públicas en favor de la mujer fue la denominada “Carta de los derechos humanos de la Mujer” o “ Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer”(CEDAW), aprobada por la Asamblea General de la ONU en 1979 y firmada y ratificada posteriormente por la mayoría de Estados miembros.

-La tercera Conferencia Mundial se realizó en Nairobi en 1985. El movimiento en favor de la igualdad entre los géneros había alcanzado un reconocimiento verdaderamente

mundial cuando se desarrollaba el fin del *Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer (1975/1985)*. No obstante, los objetivos del Primer Plan no se habían alcanzado. Esa situación obligó a adoptar un nuevo enfoque y requirió en su informe que los Estados ampliasen medios y campos de acción para asegurar el desarrollo y la paz, priorizando la igualdad en la participación social, la participación política y en la toma de decisiones de las mujeres en todos los ámbitos y temas; y no solo en lo puntualmente referido a las mujeres.

Las *Estrategias de Nairobi* sentaron nuevas bases al establecer que todas las cuestiones estaban relacionadas con la mujer, y que su participación no era solo legítima sino indispensable para una comprensión más acabada de la implementación de las políticas públicas para la igualdad de oportunidades, instando a los gobiernos a que delegaran responsabilidades y crearan programas y espacios institucionales relativos a la mujer en una amplia gama de temas: desde el empleo, la salud, la educación y los servicios sociales hasta la industria, la ciencia, las comunicaciones y el medio ambiente. Además, se propusieron directrices para la adopción de medidas a escala nacional con miras a fomentar la participación de la mujer en la promoción de la paz, así como a prestar asistencia a la mujer en situaciones especiales de peligro.

-La cuarta Conferencia Mundial se desarrolló en Beijing en 1995. En esta última se aprobó la Plataforma de Acción de Beijing, adoptada de forma unánime por 189 países. La Plataforma constituye un programa en favor del empoderamiento de la mujer y establece una serie de objetivos estratégicos y medidas para el progreso de las mujeres y el logro de la igualdad de género en doce esferas de marcada importancia. La transformación fundamental que se produjo en Beijing fue el cambio del sujeto en cuestión, corriéndose de



la categoría “mujer” al concepto de “género”, y reconociendo que toda la estructura de la sociedad debía que ser revaluada a la luz del desarrollo de los estudios de género, ya que únicamente a través de esta perspectiva podrían generarse los cambios necesarios que posibilitaran la participación de ambos sujetos en pie de igualdad.

-Posteriormente se celebraron reuniones de seguimiento de los compromisos contraídos en Beijing, a saber: Seguimiento Beijing +5 en el año 2000 realizada durante la 23ª sesión especial de la Asamblea General sobre “La mujer en el año 2000: la igualdad entre los géneros, el desarrollo y la paz para el siglo XXI”; Seguimiento Beijing +10 en el año 2005 y Seguimiento Beijing +15 en el año 2010 desarrollada en el marco de la 54ª Sesión de la CEM, la Asamblea General de la ONU realizó un seguimiento de los avances de los gobiernos en la aplicación de los objetivos de la Plataforma de Acción de Beijing y creó ONU Mujeres. También proporcionó una oportunidad para la sociedad civil, incluyó comunidades de base de la mujer, a fin de debatir y compartir sus experiencias, las lecciones aprendidas y las buenas prácticas. Se hizo énfasis en cómo superar los obstáculos restantes y los nuevos desafíos, incluyendo aquellos referentes a los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

## El enfoque de género en la agenda del programa de Paz y Seguridad de Naciones Unidas

Como se ha analizado ha sido largo el camino que recorrieron las mujeres y sus organizaciones civiles y de base para lograr que en las primeras décadas de este milenio las Naciones Unidas aprobaran una serie de reglas y normas referidas a las mujeres, la paz y la seguridad<sup>174</sup>. Entre las más destacadas se encuentran las siguientes:

La Resolución N° 1325 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas<sup>175</sup>, que fue aprobada por unanimidad en el año 2000 reconoce la necesidad de atender los impactos diferenciados de la guerra en virtud del género, establece un marco jurídico y político histórico, y llama a diversos actores a emprender acciones en cuatro áreas que están interrelacionadas:

a) La participación de las mujeres en los procesos de paz y toma de decisiones que implica el aumento de las mujeres en los procesos de negociación y los escenarios de construcción de paz;

b) El entrenamiento para el mantenimiento de la paz desde una perspectiva de género,

c) La protección de las mujeres en los conflictos armados y en las situaciones de post-conflictos y

d) La introducción transversal del género en la corriente principal de recogida de datos y sistema de información de Naciones Unidas, así como la puesta en práctica de los programas. Es decir que reconoce la importancia de la participación de las mujeres, así como de la inclusión de la perspectiva de género en las negociaciones de paz, la planificación humanitaria, las operaciones de mantenimiento de la paz, la consolidación de la paz en las situaciones posteriores a un conflicto y la gobernanza.

La Resolución 1325 marca un salto conceptual cualitativo de “mujeres víctimas pasivas” de conflictos violentos a una posición activa de participación ciudadana en espacios de toma de decisiones.

Asimismo, en 2015, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas dicta la Resolución 2242 por la cual considera la *Agenda de Mujeres, Paz y Seguridad* un componente central al momento de abordar los retos del nuevo contexto de paz y seguridad mundial, lo que incluye:

- a) incremento del extremismo violento,
- b) mayores cifras de personas refugiadas y desplazadas internamente,
- c) impactos mundiales del cambio climático y
- d) las pandemias sanitarias

Esta Resolución (2242) insta a lograr una mayor participación y liderazgo de las mujeres y de las organizaciones de mujeres en la elaboración de estrategias para contrarrestar el extremismo violento y el terrorismo, y crea un “Grupo informal de expertas y expertos sobre mujeres, paz y seguridad” para respaldar al Consejo en la implementación sistemática de sus compromisos en este ámbito. La Resolución de referencia, impulsa nuevas metas respecto a las cifras de mujeres encargadas del mantenimiento de la paz; establece la necesidad de que haya más mujeres líderes expertas en todos los niveles de toma de decisiones; y señala la necesidad de capacitar a las mediadoras y los mediadores sobre el impacto de los procesos inclusivos y cómo lograrlos, reconociendo claramente las evidencias que vinculan la participación de las mujeres con unos acuerdos de paz más sostenibles.

## NOTAS

109. Manifiesto de Sevilla sobre la violencia 1985-(Conferencia General de la UNESCO 1989) analizado en el capítulo 1-
110. "Declaración sobre el papel de la religión en la promoción de una cultura de paz" (Barcelona, España- 1994) La PAZ. La paz presupone la plena preservación del amor, la compasión, la dignidad humana y la justicia. La paz entraña la comprensión del hecho de que todos somos interdependientes y estamos relacionados los unos con los otros. Individual y colectivamente, somos responsables del bien común, que incluye el bienestar de las generaciones futuras. La paz nos exige que respetemos la Tierra y todas las formas de vida, especialmente la vida humana. Nuestra conciencia ética nos obliga a poner límites a la tecnología. Debemos concentrar nuestros esfuerzos en la eliminación del consumismo y la mejora de la calidad de la vida. La paz es un viaje, un proceso que no tiene fin
111. Polemología es un neologismo acuñado por el sociólogo francés Gastón Bouthoul. Se define como el estudio objetivo y científico de las guerras como fenómeno social susceptible de observación, encaminado a prevenir y resolver los conflictos internacionales que las pueden desencadenar.
112. Lederach, John –El abecé de la paz y los conflictos-educación para la paz Editorial Cataras 2000 Madrid
113. Martínez López Cándida: Las mujeres y la paz en la historia. Aportaciones desde el mundo antiguo Instituto de la Paz y lo Conflictos de la Universidad de Granada. Publicaciones de la Universidad-[www.iknowpolitics.org](http://www.iknowpolitics.org).
114. Galtung Johan (2003) obra citada "Paz por medios pacíficos".
115. Johan Paul Lederach. El abecé de la paz y los conflictos-educación para la paz-Edit. Cataras-Madrid 2000
116. Ídem
117. Lao Tse-Tao Te King Editorial Andrómeda 1989-Argentina.
118. MoTi Política del amor universal. Estudio preliminar de Fernando Mateos Traducción y notas de Carmelo Elorduy © EDITORIAL TECNOS, S. A., 1987 O'Donnell, 27 - 28009 Madrid-Downloads/Politica\_del\_amor\_universal-(1).pdf
119. Lao Tse-Tao Te King Editorial Andrómeda 1989-Argentina.
120. Galtung Johan (2003) obra citada "Paz por medios pacíficos".
121. Wilber, Ken (1989) La conciencia sin fronteras-aproximaciones de oriente y occidente al crecimiento personal 3era Edición Editorial Kairos. - Barcelona-
122. Cleary, Tomas Confucio esencial-las enseñanzas perennes del gran sabio chino ordenadas según el I Ching Editorial Planeta 1992-Argentina-
123. Wu, Yolanda "El confucionismo" [www.academia.edu](http://www.academia.edu)
125. Doris Elizabeth, "El confucionismo" [www.academia.edu](http://www.academia.edu)
126. La ignorancia radica en identificarse con el ego,

- con la personalidad y sentirse separada de Dios.
127. May Patricia De la cultura del ego a la cultura del alma Ediciones SERPA-catalonia-2008-Chile-
  128. Merlo Vicente “ Shanti y ahimsa: paz y no violencia en el hinduismo” seipaz.org/documento/15. Mean
  129. Yogi Kharishnanda El evangelio de Buda, Editorial Kier- Argentina (1992-
  130. Dalia Lama El arte de la compasión recopilación de charlas en Nueva York 1999-Fundación Gere-En Internet-
  131. Sutra citado por Ken Wilber en obra referenciada.
  132. López Martínez Mario: Métodos y Praxis de la noviolencia Cap.13 Manual de Paz y Conflictos. Universidad Autónoma de Nuevo León-Grupo Editorial Patria- México 2016-
  133. Galtung Johan, (2003) “Violencia cultural” Edita: Gernika Gogoratuz- Cuaderno N°14- Traducción de inglés: Teresa Toda-
  134. Groff Linda y Smoker Paul: “Creating Global-Local Cultures of Peace- Peace and Conflict Studies-Volumen 3-Number 1-Article 3 (6-1-1996)-https://nsuworks.nova.edu/iss
  135. Cascón Paco:” Acción directa noviolenta y desobediencia civil” Revista Illacrua N°92
  136. Ídem.
  137. [www.noviolencia.org/publicaciones/metodos\\_sharp.pdf](http://www.noviolencia.org/publicaciones/metodos_sharp.pdf).
  138. Muñoz, Francisco y Mario López Martínez en “Principios y argumentos de la Noviolencia Cap. 12 del Manual de Paz y Conflictos-Universidad Autónoma de Nuevo León-Grupo Editorial Patria-México 2016
  139. Butler Judith La fuerza de lo no violencia Editorial Paidós-2020-Argentina.
  140. Ej. El Estado y las instituciones califican de violencia las manifestaciones del disenso político o de la oposición al Estado o a las autoridades de la institución de que se trate.
  141. Tamayo Juan José. Universidad Carlos III, Madrid- Cristianismo, paz y violencia Su significado para el diálogo interreligioso- <http://www.redicces.org/sv/jspui/bitstream/10972/3173/1/RLT-2006-067-D.pdf>
  142. Jay Folberg y Alison Taylor, Mediación, resolución de conflictos sin litigio. Limusa, México, 1996, p. 22.
  143. Evangelio según san Marcos 12, 28-34 “amarás a tu prójimo como a ti mismo”
  144. Mateo 7:12 “Así que en todo traten ustedes a los demás tal y como quieren que ellos los traten a ustedes”
  145. López Martínez, Mario Enciclopedia de paz y conflictos, Tomo 1-obra citada.
  146. Jubileo: institución socio-económica que aseguraba la justicia social y la compasión entre los pueblos fijando cada 7 y cada 49 años una liberación y vuelta a la igualdad. Una especie de gran borrador que regulaba una vuelta a la igualdad.
  147. <https://www.enlacejudio.com/2018/10/11/que-es-la-paz-para-el-judaismo-y-cual-es-el-significado-de-shalom/>
  148. Saritoprak, Zeki: “Una perspectiva islámica sobre la paz y la no violencia” [www.webislam.com](http://www.webislam.com)
  149. Galtung, Johan (1985) “La cosmología social y el

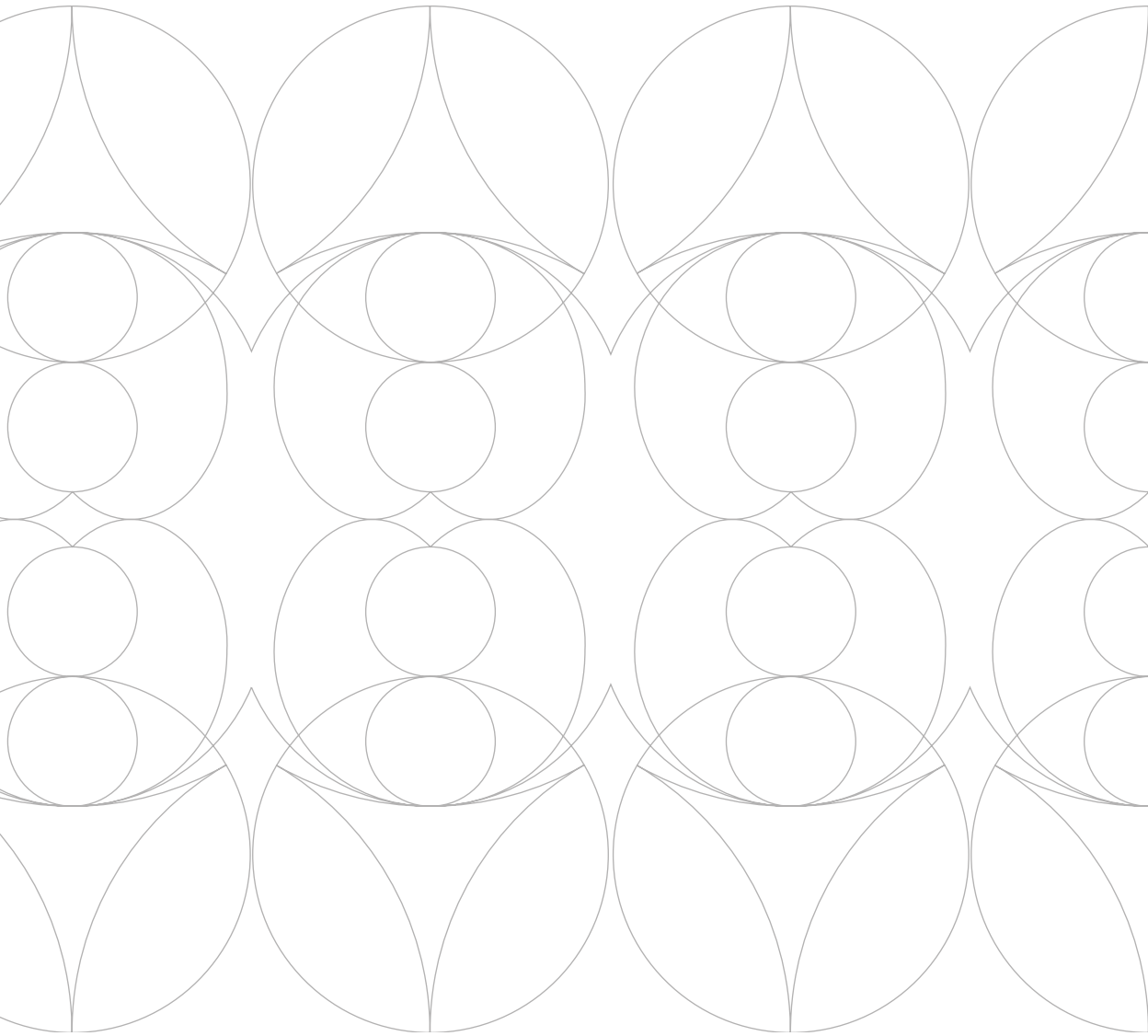
- concepto de paz” citado por Vicent Fisas Armen-  
gol en Introducción al estudio de las paz y de los  
conflictos Editorial Lerna S.A.Barcelona 1987-
150. Fisas, Vicent ob citada.
151. Oviedo Freire, Atawallpa: Buen vivir vs. Sumak  
Kawsay-reforma capitalista y revolución  
alter-nativa-Una propuesta desde los andes para  
salir de la crisis global Editorial CICCUS 3era  
Edición-2013- Buenos Aires-
152. [https://www.elhistoriador.com.ar/carta-del-gran-  
jefe-seattle-al-presidente-de-eeuu/](https://www.elhistoriador.com.ar/carta-del-gran-<br/>jefe-seattle-al-presidente-de-eeuu/)
153. Vega Luquez, Rodolfo El capítulo étnico del  
acuerdo de paz de La Habana. La historia del  
tercer actor de la negociación- Pontificia universi-  
dad javeriana Facultad de ciencias políticas y  
relaciones internacionales -maestría en estudios  
de paz y resolución de conflictos -Bogotá d.c.  
-2019
154. Propuesta inicial de Capítulo Étnico de la Comi-  
sión Étnica para la paz en la obra de Rodolfo Vega  
citada anteriormente.
155. Acuerdo Final en la Habana (2016) citado por  
Vega Luquez, Rodolfo “El capítulo étnico del  
acuerdo de paz de la habana. La historia del  
tercer actor de la negociación”.
156. Citado por Sandoval Forero, Eduardo. Educación  
para la paz integral- memoria, interculturalidad y  
decolonialidad. obra citada
157. CLACSO (2014) “Hacia El Buen Vivir –UBUN-  
TU-Una invitación para comprender la acción  
política, cultural y ecológica de las resistencias  
afro andina y afro pacífica [https://biblioteca.  
clacso.edu.ar/gsd/](https://biblioteca.<br/>clacso.edu.ar/gsd/)
158. López Martínez Mario: “Política sin violencia-La  
noviolencia como humanización de la política”-  
Capitulo Cuarto. El pacifismo una fuerza inquieta  
Bogotá-Colombia 2009-Publicacion de corpora-  
ción Universitaria. [www.uniminuto.edu](http://www.uniminuto.edu)
159. Lederach, Johan Paul El abecé de la paz y los  
conflictos -educación para la paz Los libros de las  
cataratas-Fuencarral –Madrid-España-2000
160. Lederach, Johan Paul El abecé.....obra citada-
161. Ídem.
162. Virginia Woolf (1977) citada por Carmen  
Magallón en “Las mujeres como sujeto colectivo  
de construcción de Paz” Cuadernos Bakeaz  
61- Educación para la Paz centro de educación y  
estudios para la paz. Internet.
163. Magallón Portoles Carmen en “Las mujeres como  
sujeto colectivo de construcción de Paz” Cuader-  
nos Bakeaz 61- Educación para la Paz centro de  
educación y estudios para la paz. Internet.
164. Magallón Portoles, Carmen (2006) Mujeres en Pie  
de Paz Editores siglo XXI de España. Impreso en  
España-
164. Brock Utne (1985) citado por Carmen Magallón  
en Mujeres en pie de Paz-
165. India.
166. Gandhi.
167. Tagore Rabindranath: Escritos del autor en  
lengua inglesa Vol.II citado por Ikeda en obra  
La fuerza de la esperanza- diálogos entre Adolfo  
Pérez Esquivel y Daisaku Ikeda2017 Impreso Azul  
Índigo Soka Gakkai
168. Segato Rita, La Guerra contra las mujeres Editó-  
rial Prometeo Libros-2018

169. Haya.
170. Galtung Johan (1984) ¡Hay Alternativas! Cuatro caminos hacia la paz y la seguridad, Madrid, Tecnos citado en Mujeres en pie de paz de Carmen Magallón –Editorial siglo XXI -2006 España-
171. Ikeda Daisaku La fuerza de la esperanza” diálogos entre Adolfo Pérez Esquivel y Daisaku Ikeda 2017 Impreso Azul Índigo Soka Gakkai
172. Declaración de Mujeres de negro de Belgrado citada por Carmen Magallón en Mujeres en pie de Paz citada.
173. [http://vamosmujer.org.co/sitio/images/pdfs/coleccion\\_editorial/mujeres\\_de\\_negro.pdf](http://vamosmujer.org.co/sitio/images/pdfs/coleccion_editorial/mujeres_de_negro.pdf)
174. [www.unwomwn.org](http://www.unwomwn.org)
175. La Resolución 1820 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (2008) se convirtió en la primera resolución en la que se reconoce la violencia sexual como táctica de guerra, ya sea cuando se utiliza de forma sistemática para lograr fines militares o políticos o cuando se recurre a ella de manera oportunista por motivos culturales o escudándose en la impunidad. La Resolución 1888 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, (2009) refuerza la resolución 1820 instaurando un liderazgo, la aportación de conocimientos especializados y la mejora de la coordinación entre las/os diferentes interesadas/os implicadas/os en la respuesta a la violencia sexual asociada a las situaciones de conflicto. La Resolución 1889 (2009) hace hincapié en la necesidad de fortalecer la aplicación y el seguimiento de la Resolución 1325. La Resolución 1960 del Consejo de Seguridad, (2010), proporciona

un sistema de rendición de cuentas para acabar con la violencia sexual asociada a situaciones de conflicto. La resolución exige elaborar listas de agresores e informes anuales sobre sospechosos de cometer o ser responsables de actos de violencia sexual. Además, dispone la recopilación estratégica, coordinada y oportuna de información y presentaciones al Consejo de Seguridad sobre la violencia sexual asociada a situaciones de conflicto, e insta a los Estados a asumir compromisos con plazos concretos para abordar la cuestión. La Resolución 2106 del Consejo de Seguridad de la ONU, (2013), los Estados Miembros y entidades de las Naciones Unidas, deben hacer más para implementar los mandatos anteriores y combatir la impunidad por estos crímenes. Web: ONUMUJERES-









# **CAPÍTULO 4**

Investigaciones  
para la Paz

# a-Historia de la investigación sobre la paz

## Introducción

Las investigaciones en torno a la paz evolucionaron a través del tiempo, aunque se podrían agrupar en tres ejes principales: la Paz, la Violencia y el Conflicto.

El origen de los Estudios sobre la Paz y los Conflictos se pueden identificar después de la Primera Guerra Mundial como prehistoria de la Investigación para la paz y con el objetivo de determinar las causas y los medios para evitar otra conflagración, sumado al progreso de las Ciencias Sociales en los siglos XIX y XX y fundamentalmente la aparición de una nueva disciplina como las “Relaciones Internacionales”.

Las investigaciones sobre la paz, (*peace research*) específicamente, como disciplina académica, tienen su origen en los años 50 después de la Segunda Guerra Mundial como una crítica a la postura reduccionista del estudio de la paz y la guerra que tomaban en consideración las manifestaciones de violencia más grandilocuentes.

Ahí comienza la historia donde la paz es el valor principal y, con un enfoque interdisciplinar, se convierte en objeto de estudio y se rechaza por imposible una ciencia neutral desligada de valores.

Los estudios sobre la paz ya no tienen solo una visión negativa (causa de los conflictos, violencia directa y medios para superarla) sino suman a ella una dimensión positiva, que busca analizar las estructuras sociales en las que esté ausente la violencia estructural, aquellas que aseguran una justicia social.

El giro copernicano fue la publicación en Oslo (Noruega) del “*Journal of Peace Research*” en 1964<sup>176</sup> bajo la dirección de Johan Galtung. Comienza con una pregunta ¿Qué es la

Investigación sobre la Paz? Y en ese sentido dice: *“No concebimos la investigación sobre la paz en cuanto concierne solo con el conflicto internacional. Hay muchas fronteras separando a la humanidad, creando distintos grados de integración y complacencia en el uso de la violencia. Solo algunas de estas fronteras nacionales. Usar el fenómeno transitorio conocido como Estado-nación como el único criterio para definir una disciplina de investigación es al mismo tiempo etnocéntrica y estratégicamente miope”*<sup>177</sup>.

Galtung, como se ha dicho con anterioridad, formula (1964) la distinción de paz negativa y paz positiva. Posteriormente sigue desarrollando conceptos a través de las décadas y distingue violencia directa donde hay un actor que comete la violencia y la violencia indirecta o estructural, donde no hay un actor identificado y está orientada desde la perspectiva de la víctima; la violencia tiene su base en la estructura y se expresa en desigualdad de poder y de oportunidades. Este autor en su trabajo de 1985 explicó que el concepto de violencia estructural lo gestó durante su experiencia en Rodhesia del Sur, estudiando la violencia interracial. La violencia estructural es un daño infligido a los seres humanos, es “como un proceso que opera lentamente en forma de pobreza en general y hambre en particular, erosionando y finalmente asesinando seres humanos”<sup>178</sup>.

En esta etapa se entiende por “paz negativa” la ausencia de violencia personal y estructural y por “paz positiva” el desarrollo personal y la justicia social. La paz entendida en este sentido no es únicamente control y reducción de la violencia, sino también una cuestión de “desarrollo vertical”. Esto significa que la teoría de la paz para Galtung está íntimamente relacionada, no solo con la teoría del conflicto sino también con la teoría del desarrollo y con la justicia.

La distinción entre violencia directa y estructural fue completada por Galtung<sup>179</sup> en la década de 1990 con la introducción del concepto de violencia cultural.

## **Etapas históricas de los Estudios de la Paz según Vicenc Fisas**

Vicenc Fisas Armengol<sup>180</sup> en el recorrido histórico de los estudios de paz distingue tres etapas: 1) la de las décadas de los 40 y 50; 2) la de los 60 y 70 y 3) la de los 70 y 80 ,todas del siglo XX. No obstante, destaca como antecedente en la década del 30 el estudio sobre las guerras de los últimos siglos del sociólogo ruso Pitirim Sorokin, fundador del Departamento de Sociología de la Universidad de Harvard.

### **Primera etapa: (1940-1950)**

Tiene su origen en las reflexiones que provocan la Segunda Guerra Mundial y la utilización del poder nuclear. Evitar otra guerra mundial y el mantenimiento de la paz se convierte en un interés fundamental de todos los países, pero el enfoque es el tradicional, basado en el poder armado de los Estados.

Fisas<sup>181</sup> destaca como figuras emblemáticas de esa época al economista norteamericano Kenneth Boulding, a quien se le debe el concepto de “poder integrativo” asociado con la persecución y transformación de los problemas a largo plazo y que además fuera el impulsor de la revista *Journal of Conflict Resolution* en la Universidad de Michigan (EE.UU) junto al psicólogo Anatol Rapoport.

La investigación sobre la paz refleja, en cierta medida, la situación política del momento. En tal sentido, en esta etapa se nota la influencia del comienzo de la Guerra Fría y el aná-

lisis se centra en el posible enfrentamiento Este-Oeste. Para descubrir los mecanismos causantes de las guerras y las condiciones que favorecerían la paz, se desarrollaron la teoría de juegos, la teoría sobre la carrera armamentista, y sobre la integración entre otros temas.

En esta etapa los pioneros en el análisis científico de las guerras y sus causas o “*polemología*<sup>182</sup>” son Quincy Wright que publicó *Estudio de la guerra* (1942) con una mirada multidisciplinar y Lewis Richardson, quienes inician sus investigaciones con métodos cuantitativos.

Quincy Wright<sup>183</sup> definió la guerra como “*una condición o periodo de tiempo en el que prevalecen normas especiales que permiten y regulan la violencia entre gobiernos o un procedimiento de violencia regulada mediante el cual se zanján las disputas entre gobiernos*”. Es una concepción restrictiva y minimalista de la violencia y la guerra. Wrigth habla de multiplicidad de causas para la guerra que pueden clasificarse en: político tecnológicas, jurídicas, -ideológicas, socioreligiosas, psicológicas y económicas. Los estudios sobre la guerra analizan cómo se produce, se desarrolla y concluye la guerra y cuáles serían sus impactos económicos y sociales. Por otra parte, Lewis Richardson, durante la década del cuarenta y cincuenta del siglo XX puso énfasis en recopilar información estadística sobre los conflictos entre Estados. Los analiza en base a la frecuencia, la duración de los intervalos de las guerras entre ellos, pero fundamentalmente en el número de muertos. La clasificación va desde un muerto (asesinato) hasta diez millones de muertos o más<sup>184</sup>.

También forma parte de esta etapa Bertrand Russell (1955) quien convoca a todos los científicos y Estados para unir esfuerzos y evitar una nueva guerra, y da origen así al Movimiento Pugwash que une a grandes científicos de todo el mundo<sup>185</sup>.

## Segunda etapa (1960-1970)

En este período los investigadores de la paz se situaron en una perspectiva mundial e internacionalista. Vicenc Fisas, destaca en esta etapa algunos cambios sustanciales. La distensión entre las dos grandes potencias favoreció que se incrementase el interés por las relaciones Norte Sur, la violencia estructural, las revoluciones, la represión, etc. ampliándose notablemente el espectro temático sujeto a análisis.

Paralelamente a esta ampliación temática surge un salto cualitativo teórico. En Europa y en los Estados Unidos se origina una dura crítica a los estudios realizados hasta ese momento, considerándolos conservadores y que ignoraban los conflictos sociales.

Es en 1959 cuando se funda en Oslo el PRIO (*International Peace Research Institute Oslo*) dirigido por Johan Galtung<sup>186</sup> quien en ese año distinguió entre paz negativa y paz positiva y este hecho genera importantes debates que conducen a que la investigación para la paz quede centrada en crear paz estable a largo plazo –no tanto a prevenir las guerras– y a desarrollar su propio paradigma. Según Galtung para que esto aconteciera se tuvieron que combinar tres procesos:

- a) Un examen crítico de los conceptos de paz, violencia y otros, hasta llegar al concepto de violencia estructural.
- b) Se identificó que gran parte de la violencia directa en el mundo iba dirigida a combatir o a proteger ciertas situaciones de dominación y que además en esa dominación aparecían con claridad los siguientes componentes; explotación, penetración, fragmentación y marginación.

c) Se rompió con el empirismo puro y se adoptó una actitud crítica respecto de la realidad existente, así como se planteó la necesidad de adoptar una actitud constructiva, sugiriendo realidades posibles y deseadas por los seres humanos.

### **Tercera etapa: (1970-1980)**

A finales de los setenta el enfoque de investigación se centra en las necesidades básicas. La paz no se ocupa solo de la conservación de la vida, sino que esa vida sea mucho mejor; no busca solamente la eliminación de la pobreza sino también el bienestar, busca acabar con la represión, pero al mismo tiempo intenta enseñar el uso de la libertad de forma crítica y constructiva<sup>187</sup>.

### **Cuarta Etapa: (1990-2000)**

Si bien Fisas Armengol identificó las tres etapas citadas, continuando la evolución histórica se puede distinguir un cuarto período dentro del siglo XX, ubicado en la década de los años 90. En esa etapa la investigación para la paz adopta una perspectiva más integral y completa, que atiende a la importancia de la diversidad (unidad en la diversidad) como un camino para alcanzar y preservar la paz. Es el período donde se desarrolla el concepto de paz cultural y simbólica, y se amplían los aportes del feminismo.

Asimismo, la realidad multicultural, multiétnica y multilingüe de los países de América Latina interpela a los autores del Sur fortaleciendo una postura crítica del sistema moderno/colonial con la emergencia de distintas propuestas decoloniales o poscoloniales.



Sandoval Forero<sup>188</sup>, propone la decolonialidad de la paz, un giro para subvertir la hegemonía discursiva y la praxis de exclusión, dominación, marginación y dominación del sistema mundo moderno/colonial, por lo que se pretende no solo el reconocimiento real del otro, sino la transformación estructural del poder, de las instituciones y de los dispositivos de la colonialidad del poder, del saber, del hacer y de la naturaleza. Para ese estudio y esa transformación de conflictos y violencias, apuesta al método de la etnografía para la paz, la interculturalidad y la democracia, así como al método de la investigación acción participante en sentido crítico, es decir como paradigma integral y multidisciplinar en ruptura con el positivismo metodológico y teórico clásico dominante. Afirma, que se ha logrado el giro epistemológico propuesto por varios autores en cuanto a investigar desde la perspectiva de la paz y no desde la violencia, pero que nada ha cambiado en relación a la metodología de la investigación para la paz.

## **b) Publicaciones y centros de investigación para la Paz**

Existen dos publicaciones científicas que nacieron casi juntas y son consideradas pioneras en investigación para la paz; el “*Journal of Conflict Resolution*” (1955) (JCR) creado en la Universidad de Michigan de Estados Unidos, y en Europa el *Journal of Peace Research* (JPR). Rafael Grasa (2010)<sup>189</sup> recoge el recorrido de estas revistas como aspectos históricos de la investigación; al respecto afirma que el primero (JCR), en sus inicios se ocupó de temas como la disuasión nuclear y su funcionamiento, del papel de la opinión pública en la elaboración de la política exterior, del desarme y la limitación de

armamentos (*arms control*). Es decir, lo que será la agenda central, posteriormente considerada restringida y propia de la “paz negativa”, y desde una perspectiva propia de la teoría de juegos: evitar que se llegue a situaciones sociales e internacionales en las que todos los actores pierdan. Otro núcleo de temas a los cuales se dedicó tiene que ver con trabajos relativos a la teoría de los conflictos, en particular a su dinámica específica. Metodológicamente, la revista norteamericana se inclina claramente por tratamientos cuantitativos y behavioristas.

Por otra parte, la publicación europea (JPR) muestra desde el principio un foco más amplio. Su primer editor Johan Galtung, consideraba que la investigación surgida en los Estados Unidos estaba orientada hacia problemas exclusivos del Norte, en relación a las armas nucleares y con una visión reduccionista y cuantitativa de la violencia y la guerra.

Esta mirada cuantitativa, podríamos decir que se sostiene hasta la década del sesenta del siglo XX, cuando se producirá un cuestionamiento de las bases y alcance sobre la paz. A partir de allí se distinguen dos escuelas: la americana que estudia la guerra, los conflictos y la paz separados de problemas sociales como la explotación, el colonialismo o el imperialismo y la escuela europea que pone su mirada en la dominación entre Estados y la explotación en su interior. Esta división comienza con una postura crítica a la guerra en Vietnam y el reconocimiento explícito de esta división se produjo en 1972 cuando la corriente ortodoxa norteamericana publicó una editorial en el “*Journal of Conflict Resolution*”, en el que reconocía la importancia de un concepto de paz positiva y la coexistencia de varias escuelas en la investigación de la paz<sup>190</sup>. A partir de la década de los ochenta del siglo XX se produjo un acercamiento entre las dos corrientes y las investigaciones se concentraron en las relaciones y posibili-

dades entre la paz negativa y la paz positiva. Y en la década posterior (90 del siglo XX) Galtung combina la distinción entre violencia estructural y violencia directa con cuatro tipos de “necesidades básicas”.

En las últimas décadas y como parte del pensamiento crítico latinoamericano han aparecido en países del Sur de América, publicaciones sobre la paz, tales como “Construyendo paz Latinoamericana” (CoPaLa), “Revista Latinoamericana. Estudios de la Paz y el Conflicto” (ReLaPac)<sup>191</sup>, Directorio de Publicaciones Descoloniales y de Pensamiento Crítico de Nuestro Sur (Deycrit-Sur), cursos, congresos, y organizaciones como el “Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz ” (CLAIP) que rescatan y ponen en valor las voces, las geografías, los contextos y las prácticas colectivas y comunitarias y de convivencia producidas históricamente en el Sur, por “los de abajo” y desacreditadas por la doctrina hegemónica eurocéntrica-estadounidense.

### **c) Tipología de las corrientes de investigación**

Existe un amplio abanico de metodologías, escuelas y corrientes de investigación producto de las distintas formas de entender la paz.

Celestino del Arenal(1987)<sup>192</sup> - (y Adam Curle) analizan tres corrientes: 1) minimalista, 2) intermedia y 3) maximalista. Para todas, la paz equivale a ausencia de violencia; difieren en el tipo de violencia de que se trata y en las estrategias de investigación y de acción.

a) *Minimalista* tiene una noción limitada de la paz, ya que considera que la paz es la ausencia de guerra internacional, en consecuencia, lo que hay que impedir son

los enfrentamientos militares entre Estados. Esta corriente no pone en cuestionamiento el orden existente.

b) *Intermedia* pone énfasis no solo en la ausencia de guerra sino también en la ausencia de un sistema de amenazas, de instrumentos (armamento) e instituciones que amenazan la paz. Algunos autores enrolados en esta corriente plantean la paz como ausencia de violencia organizada (a nivel internacional y a nivel interno)

c) *Maximalista*, la paz es la ausencia de toda violencia, directa o indirecta, real o virtual. Es la corriente que expresa más claramente el pensamiento irenológico. Hay una mirada hacia la sociedad, hacia su estructura y la satisfacción de las necesidades de todos. En esta corriente Celestino del Arenal ubica a Johan Galtung.

Todos los autores que participan de esta última corriente, sostienen que la investigación para la paz debe tener tres características:

- a) una preocupación normativa (la paz es el principal valor);
- b) la interdisciplinariedad y
- c) la búsqueda de aplicaciones prácticas y políticas a las conclusiones y propuestas de investigación sobre la paz.

Otra tipología sobre los estudios referentes a la paz es la propuesta de Bert Roling<sup>193</sup> quien distingue la existencia de dos tipos de investigación: a) dura y b) blanda. Parte de la base de que existe hechos duros y blandos, los primeros son los que pertenecen al mundo real y los blandos son los que atañen a la conciencia. En consecuencia, existe una in-

vestigación dura o cuantitativa y otra blanda o cualitativa y no mensurable.

#### **d) Destinatarios de la investigación para la paz**

Una pregunta básica en la investigación es ¿Cuáles son los destinatarios? Los debates son amplios en relación a este tema. Fisas Armengol distingue tres tipos de puntos de vista hacia dónde ha de estar dirigida la paz y cuáles son preferentemente los receptores de la investigación:

1) *Los gobernantes*. Cita a Rapoport quien cree que la investigación debe estar de acuerdo con los intereses de los dirigentes y fundamentalmente que tenga oportunidad de ser asumida por organismos políticos.

2) *La opinión pública y los movimientos pacifistas*. Aquí se parte de un descreimiento de los gobernantes, convencidos de que estos no tienen intención de efectuar cambios profundos en la sociedad. Lo que se debe hacer –según Eckhardt, citado por Fisas–, es animar a la opinión pública a que no apoyen las políticas gubernamentales que amenazan la paz. El receptor y protagonista de la investigación sobre la paz ha de ser el gran público, impulsado por el movimiento por la paz.

3) *La conciencia global y la educación social*. La tercera corriente, en la que Fisas ubica a Galtung y a Curle, es la que considera que la investigación sobre la paz no debe poner el énfasis en la influencia en los procesos políticos, pero sí en el terreno de la educación, mediante el desarrollo gradual de una nueva conciencia que suponga una percepción diferente de lo que significa la

paz. En consecuencia, el objetivo se sitúa a largo plazo y está centrado en la educación para la paz.

## **e) Características de la investigación para la paz**

Johan Galtung en “Hacia una definición de las investigaciones sobre la paz”<sup>194</sup> define lo que es y lo que busca la investigación sobre la paz. Dice: *“La investigación sobre la paz, en su estado actual, persigue la reducción de la violencia, directa como estructural; adopta una actitud crítica frente a la realidad de hoy, contribuye a los debates y medidas de orden público, con frecuencia mediante grupos transnacionales que pueden actuar sobre las organizaciones internacionales o por medio de ellas; utiliza elementos de todas las ciencias sociales y contribuye también a las mismas”*.

Según Fisas Armengol (1987)<sup>195</sup> las cuatro características básicas que definen y enmarcan la investigación sobre la paz son: la reducción de los niveles de violencia, el criticismo, la aplicabilidad política de las investigaciones y la transdisciplinariedad.

Siguiendo al citado autor, se comparte que el objetivo de la investigación sobre la paz es conseguir resultados favorables a la paz a largo plazo. La filosofía que inspira este tipo de investigación va dirigida a buscar o provocar cambios en los comportamientos de las sociedades, conduciéndonos por caminos que hagan compatibles estos comportamientos con los objetivos de la paz y la justicia social. No busca tanto conseguir una medida política o diplomática determinada, sino más bien reorientar las políticas nacionales e internacionales hacia un tipo de relaciones basadas en la cooperación, el respeto a los derechos humanos y la reducción de la violencia. Lleva razón Fisas Armengol cuando afirma que este ideal solo podrá ser una realidad después de un trabajo pro-

longado sobre las conductas, el pensamiento y las políticas de los Estados, las sociedades y las personas.

### **1. Interdisciplinariedad**

Una de las características de la investigación para la paz es la interdisciplinariedad, que significa utilizar los conocimientos de muchas ciencias para analizar la paz y los conflictos. Para Galtung esta investigación es un lugar de encuentro y de interacción de las disciplinas de las ciencias sociales. Así podemos citar a la ciencia política<sup>196</sup>, la economía, la historia, la sociología, la antropología, las matemáticas, la psicología, la biología y la ecología.

### **2. Transdisciplinariedad**

Otra característica ligada a la anterior es la transdisciplinariedad. “Transdisciplinariedad” es una palabra conocida hace pocas décadas por los trabajos de autores como Eric Jantsch, Jean Piaget y Edgar Morin. “Ese término fue inventado en su momento para expresar, sobre todo en el campo de la enseñanza, la necesidad de una feliz transgresión de las fronteras entre las disciplinas, de una superación de la pluri y de la interdisciplinariedad” (Nicolescu,1998:3).

El crecimiento exponencial de saberes en este siglo XXI nos interpela sobre la posibilidad de adaptación de las mentalidades a estos saberes. Por otra parte, los desafíos del mundo actual, requieren de una mirada y un tratamiento multirreferencial.

La complejidad de las situaciones y de las relaciones en las cuales el ser humano se encuentra inmerso, dificulta la comprensión de la realidad y demanda una visión holística de los conflictos locales, regionales y planetarios. Además, en la búsqueda de esa comprensión se necesita sumar información, esfuerzos e inteligencias de muchas personas y

campos de conocimiento. Es ahí donde se presenta la transdisciplinariedad ofreciendo un enfoque de la naturaleza y del ser humano cuya meta es, entre otras cosas, la sobrevivencia (hoy amenazada) y la justicia humana.

La transdisciplinariedad trata un conjunto de disciplinas que abordan diversos aspectos, sectores o ámbitos de un mismo problema, sin que las disciplinas que contribuyen sean cambiadas o enriquecidas. Es decir, permite la convergencia entre las ciencias afectadas.

La piedra angular de la transdisciplinariedad reside en la unificación semántica y operativa de las acepciones “a través” y “más allá” de las diferentes disciplinas o dicho de otra forma se refiere a aquello que está al mismo tiempo entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de cualquier disciplina.

Su finalidad es la comprensión del mundo y la articulación de las diferentes áreas del conocimiento y los saberes. Epistemológicamente la transdisciplinariedad<sup>197</sup> se apoya en tres pilares: la complejidad, los niveles de realidad y la lógica del “tercero incluido”<sup>198</sup>. Además reconoce como modos de razonar simultáneos y complementarios, el racional y el relacional, representando un claro desafío a la tradicional lógica binaria y lineal aristotélica<sup>199</sup>.

Los principios fundamentales de la comunidad transdisciplinaria fueron volcados en la “Carta Transdisciplinaria” redactada por Edgar Morin, Lima de Freitas y Basarab Nicolescu en el Convento de Arrábida en Portugal en noviembre de 1994 durante el Primer Congreso Mundial de esta temática.

En el “II Congreso Mundial de Transdisciplinariedad” (2005) el mensaje se estructuró sobre tres ejes: la “Actitud Transdisciplinaria”, la “Investigación Transdisciplinaria”, y la “Acción Transdisciplinaria”.

En relación a la “*Actitud Transdisciplinaria*” lo que se pretende es la comprensión de la complejidad de nuestro uni-



verso, la complejidad de las relaciones entre los sujetos, de los sujetos consigo mismos y con los objetos que los circundan, a fin de recuperar los sentidos de la relación enigmática del ser humano con la realidad y lo real. Para eso, propone la articulación de los saberes, de las ciencias, las artes, la filosofía, de las tradiciones y sapiencias y de la experiencia, que son diferentes modos de percepción y descripción de la realidad y de la relación entre la realidad y lo real. Esta actitud, esta manera de visionar la compleja realidad es la que se requiere para estudiar y descubrir distintas estrategias para la construcción de una convivencia pacífica.

Referido al segundo eje, la “*Investigación Transdisciplinar*” presupone una pluralidad epistemológica. Requiere además la integración de los procesos dialécticos y dialógicos que surgen de la investigación y mantienen el conocimiento como sistema abierto. En este caso, se busca contemplar este enfoque referenciándolo a la Investigación para la paz.

El tercer y último ítems se corresponden con el objeto de este trabajo: la cultura y educación en y para la paz. Atento a que la “*Acción Transdisciplinar*” propone la articulación de la formación del ser humano en su relación con el mundo (ecoformación), con las otras personas (coformación), consigo mismo (autoformación), con el Ser (ontoformación), y, también, con el conocimiento formal y no formal. Apuesta a un desarrollo integral que contempla todas las dimensiones del ser. Además, procura una mediación de los conflictos que emergen en el contexto local y global, aspirando a la paz y la colaboración entre las personas y entre las culturas, pero sin dejar de considerar las contradicciones y la valorización de su expresión.

### **3. Carácter normativo**

Otra característica de la investigación sobre la paz es el carácter normativo. La ciencia de la paz está considerada como

una disciplina normativa. En palabras de Fisas Armengol: una disciplina con alto contenido de juicios de valor. Este contenido normativo existe a todos los niveles, ya sean conceptuales, teóricos o metodológicos.

Marek Thee<sup>200</sup> da un conjunto de calificativos sobre la investigación sobre la paz. Es, también: humana en sus objetivos; científica en sus métodos; pragmática en sus experimentaciones; internacional por naturaleza; global en perspectiva y está orientada hacia la acción en cuanto a su aspiración.

Fisas Armengol, coincidiendo con Andrew Mack<sup>201</sup>, concluye afirmando que las características fundamentales de la investigación para la paz son las siguientes:

- 1-Entrega y desarrollo de la investigación orientada a realizar valores
- 2.-Preferencia por los métodos de las ciencias sociales
- 3.-Entusiasmo por la investigación interdisciplinaria
- 4.-Una concepción de la naturaleza humana optimista
- 5.-Una concepción de “paz” y “violencia” amplias

## **f) Reconstrucción filosófica e incorporaciones a los Estudios para la Paz**

Vicent Martínez Guzmán<sup>202</sup> hace una reconstrucción filosófica de los Estudios para la Paz distinguiendo tres etapas:

*-La primera etapa,<sup>203</sup> (1930-1959) centrada en la paz negativa y los estudios científicos de la guerra. El realismo de las relaciones internacionales y la consolidación de la acción humanitaria.*

Las características filosóficas de esa etapa son:

- a) Después de la Primera Guerra Mundial, se hizo un intento riguroso de estudiar “científicamente” la gue-

- rra para evitar otra conflagración mundial;
- b) La ciencia se entiende según la forma moderna, occidental, blanca y masculina de concebirla, basada en las posibilidades de cuantificación y experimentación;
  - c) La paz se entiende a partir de lo que “No es paz” paz negativa heredada de los romanos, como “*absentia belli*” (ausencia de guerra) y
  - d) Importancia de los estudios científicos de los conflictos desde los interpersonales hasta los bélicos. Se entiende como algo negativo que hay que superar y se los denomina “resolución de conflictos”. En esta etapa, Martínez Guzmán ubica el nacimiento de la “Teoría de las relaciones Internacionales” con un enfoque que sus referentes consideraban “realista” frente a los estudios e investigaciones sobre la paz considerados “idealistas”.

*-La segunda etapa<sup>204</sup>: (1959-1974) paz positiva y cooperación para el desarrollo.*

Las reflexiones filosóficas del autor de este periodo son las siguientes:

- a) La Investigación sobre la paz se hace con un sentido de paz positiva, relacionado con la creación de la justicia social y la satisfacción de las necesidades básicas y la educación para la paz vinculada al desarrollo de las potencialidades humanas encaminadas a la satisfacción de esas necesidades;
- b) Se incorpora la violencia estructural como categoría de análisis para enfrentar las desigualdades. Se reflexiona sobre nuevas formas de imperialismo y neocolonialismo. Además, comienzan los análisis críticos del desarrollo entendido a la manera de los países del Norte como incremento de la dependencia de los países llamados del Tercer Mundo;

c) Las organizaciones de ayuda humanitaria comienzan a vincular acción comunitaria con Cooperación para el Desarrollo a más largo plazo.

*-La tercera etapa (1980-2000): desarme, hambrunas y refugiados.*

a) Este periodo está más centrado en los movimientos sociales especialmente contra la carrera del armamento nuclear. Los estudios se desarrollan, sobre las amenazas nucleares y en las intervenciones militares y otras formas de violencia como las represiones;

b) Se buscan alternativas para influir en la transformación de los sistemas políticos, como sanciones no violentas, defensa no ofensiva;

c) programas de Resolución Pacífica de Conflictos; y

d) Entre 1986 y 1987 investigadoras de la paz feministas introducen la perspectiva de género en la Investigación para la Paz. Betty Reardon relaciona el sistema de dominación masculina con el concepto de seguridad como agresión y el orden mundial de Estados-nación basado en la disuasión y el sistema de la guerra, proponiendo como alternativas la Ética del Cuidado y el feminismo de la diferencia. Birgit Brock-Utne completa la distinción entre paz positiva y paz negativa introduciendo el análisis de la violencia a pequeña escala como la violencia hacia las mujeres y los niños dentro del hogar.

Asimismo, Martínez Guzmán, hace un repaso por las incorporaciones que se fueron realizando a los estudios para la paz a lo largo de las últimas décadas.

-En la década de los noventa, en años posteriores al final de la Guerra Fría, a la violencia estructural y directa, se su-

man las reflexiones sobre la violencia cultural o simbólica que legitima las dos anteriores. Se necesita analizar las raíces culturales y sociales de las relaciones humanas basadas en la violencia, la exclusión y la marginación.

-Además, el problema ya no está centrado en el estado de naturaleza del ser humano ¿somos violentos por naturaleza o no?, o si la guerra es inevitable, la cuestión pasa a la esfera de la responsabilidad que tenemos como constructores de determinadas relaciones y no otras.

-Por otra parte, en los “*Estudios sobre Conflictos*” se cambia la perspectiva, de una postura de resolución a costa incluso de la justicia de las soluciones se traslada a una propuesta de aprendizaje en la gestión y transformación de los conflictos.

-Respecto a las “Relaciones Internacionales”, se propone una sociedad civil global que rompa el trinomio Estado-nación-seguridad-soberanía y plantea una nueva relación con la Tierra. Afirma Martínez que es la Tierra la que tiene problemas de seguridad y es la Tierra la que es soberana.

-Por último, y en relación al “Desarrollo”, desde Naciones Unidas se habla del desarrollo humano desligándolo del mero crecimiento económico y se recupera la noción de potenciación de las capacidades y oportunidades de las diferentes culturas, colectivos y personas para tener una vida sana, duradera y con derecho a los propios conocimientos. Los estudios que se realizan promueven la recuperación de las economías locales, de supervivencia, una cultura de la austeridad y la recuperación de valores vernáculos como alternativas a la uniformización del pensamiento único y homogeneizador de la mera globalización económica.

## **g) Desafíos epistemológicos-normativos en las investigaciones para la paz**

Irene Comins Mingol<sup>205</sup>, parte de la base que la investigación para la paz tiene un claro propósito (*telos*) crítico y transformador, y analiza tres grandes retos epistemológicos-normativos que deberían constituirse en orientaciones o guías en las Investigaciones para la Paz (peace research).

-El primer desafío, está relacionado con la observación y cuidado de la relación sinérgica (de doble vía) y que realimenta la investigación para la paz con la educación para la paz, la intervención social y el activismo pacifista.

Una investigación para la paz auténticamente transformadora solo se logra desde el compromiso por el cambio a nivel individual, social y global y la interrelación de la teoría y la praxis, superando la fragmentación y los compartimentos estancos.

La autora se apoya en la propuesta de Elise Boulding que se caracterizó por denunciar la dicotomía entre la teoría y la praxis, abogando por la integración de la investigación, la educación, y el activismo por la paz. Por lo tanto, es tarea ineludible de la investigación para la paz, la evaluación de las coherencias entre las teorías que se construyen y las prácticas que esas teorías animan a desarrollar como así también su eficacia transformadora.

-El segundo reto planteado por Comins, hace referencia a la necesaria conciliación entre la perspectiva crítica, violentológica, todavía hegemónica en la investigación para la paz, con la perspectiva constructiva, pazológica<sup>206</sup> o irenológica.

En tanto el objetivo común de la investigación para la paz, es la reducción del sufrimiento humano y de la naturaleza, se deben contemplar las dos líneas de trabajo que también son interdependientes:

- a) La perspectiva crítica que analiza diagnósticamente los distintos tipos de violencia –directa, estructural y cultural–, que las visibiliza y las denuncia, y
- b) La perspectiva constructiva que reconstruye y pone en valor las competencias humanas para hacer las paces. Al mismo tiempo busca creativamente formas pacíficas de las relaciones entre los seres humanos y con la naturaleza, planteando alternativas desde las cuales se puedan construir futuros.

Apoyarse solo en la perspectiva crítica o violentológica conlleva, por una parte, el riesgo de transmitir una representación reduccionista y sesgada de la complejidad del mundo y una naturalización de la violencia; y por el otro, contribuye a la construcción de un imaginario colectivo de miedo, desánimo e impotencia ante la dimensión de la desigualdad y la violencia. Desde el punto de vista ético tenemos la responsabilidad de trascender esa sensación que nos debilita o imposibilita transitar hacia el cambio y el desarrollo de la creatividad.

-Finalmente, el tercer desafío epistemológico-normativo de la investigación para la paz, está atravesado por la preocupación de Irene Comins, en torno a lo que se conoce como “*locus de enunciación*” en los estudios postcoloniales y a la importancia de rescatar los saberes y acervos de las voces silenciadas y marginadas, no solo socialmente, sino epistemológicamente por los discursos hegemónicos. Este último reto hace referencia al hecho de contemplar en la investigación, todas las culturas con sus acervos y legados y dar voz, dentro de ellas a los grupos más vulnerables, desprotegidos e invisibilizados. Es una mirada situada, de apertura a la otredad, que no podrá hacerse desde la perspectiva exclusivamente crítica, de denuncia de la situación de subordinación y vul-

neración de derechos de esas voces silenciadas, sino que necesita de la perspectiva constructiva de reconocimiento de esos saberes, legados y acervos.

Comins, referencia a Boaventura de Sousa Santos (2010) como uno de los investigadores que más ha reivindicado la necesidad de construir una ecología de los saberes, en la que los patrimonios de las diferentes culturas sean tenidos en consideración en un plano de igualdad.

Desde esta perspectiva es muy importante el viraje del “*locus de enunciación*” hacia la víctima, recuperar su voz, su historia, su narración, su protagonismo para evitar así caer en la construcción de una historia única reduccionista de la otredad. En definitiva, la investigación para la paz debe ser una epistemología que abrace la diversidad y se comprometa con el otro u otra u otros.

En la historia del conocimiento moderno y de las investigaciones, esas voces silenciadas a las que se hizo referencia, han sido las de las mujeres, las de las niñas, los niños, los adolescentes, otras identidades sexo genéricas y las de las culturas no -occidentales, la de “los de abajo” pobres, oprimidos, colonizados; fenómeno conocido como invisibilización epistemológica.

A partir de la década de los ochenta, la incorporación de la perspectiva de género se ha convertido en salto cualitativo en los estudios para la paz. Y en las décadas posteriores comienzan a tomar protagonismo investigaciones sobre la violencia ecológica y sus consecuencias, con novedosas intersecciones como feminismo/ecología.

Siguiendo las líneas de trabajo expuesta con anterioridad en relación a la investigación para la paz, Irene Comins<sup>206</sup> distingue dos perspectivas de género dentro de los estudios para la paz.



a) la *perspectiva crítica* que analiza, visibiliza y denuncia los diferentes tipos de violencia (directa, estructural y cultural en lo macro y en lo micro) a las que se ven sometidas las mujeres, a la que desde este trabajo le sumaríamos las personas LGBTI y especialmente las niñas, incluyendo su exclusión epistemológica por el pensamiento occidental.

b) la *perspectiva constructiva* que pone énfasis en rescatar, reconstruir y visibilizar el legado, las experiencias históricas y sociales construidas por mujeres, que cuestionan los paradigmas clásicos del pensamiento androcéntrico occidental, en materias como la ética, ecología, desarrollo, política o epistemología. Ambas líneas de trabajo o perspectivas son interdependientes y se construyen en interacción.

## **h) El valor de los Estudios para la Paz**

Vicent Martínez Guzmán, junto a Irene Comins y Sonia Paris Albert<sup>207</sup> analizan el valor de los estudios para la paz en la sociedad actual. Reafirman que desde la perspectiva crítica el primer paso que se debe realizar es el reconocimiento de la violencia, es decir, la toma de conciencia de su existencia con el fin de visibilizarla y denunciarla usando la metodología de la *deconstrucción*. El segundo paso está relacionado con la superación de la violencia, mediante la *construcción* de alternativas propicias a la consecución de la paz.

En ese proceso de dos fases, la “concienciación” o “concienciación” –utilizando la terminología de Freire<sup>208</sup> en su pedagogía–, comienza con la identificación de la violencia como tal y su desnaturalización. Por su parte la “denuncia” de los hechos violentos favorece tanto a la toma de conciencia de los involucrados como de la población en su conjunto otorgándoles un rol activo a las/los afectadas ante la situación.

La segunda fase, como se dijo, está centralizada en la búsqueda y formulación de alternativas pacíficas. Los autores citados se preguntan ¿qué actitudes se requieren para la construcción de opciones de paz? resaltan las siguientes:

*-El uso de la cooperación:* cooperar en un sentido amplio es actuar de manera conjunta con una o varias personas para alcanzar un propósito común. Esta estrategia permite tener en cuenta las ideas de las otras partes que se presentan como colaboradoras y no como enemigas, favoreciendo las relaciones futuras.

*-Nuevas formas de percibir las cosas y a las personas que nos rodean:* Percibir con empatía, aprendiendo a ponerse en el lugar de otras personas. La conciencia de que los seres humanos piensan y sienten distinto y que perciben la misma situación de manera diferente, permite abandonar actitudes egoicas.

*-Nuevos usos del poder:* Las actitudes anteriores deben ir de la mano de un uso del poder menos autoritario y subordinante. Los autores recurren a Kennet Boulding quien en su obra “Las tres caras del poder” distingue tres tipos de poderes distintos. El “poder destructivo” fundado en las amenazas, el “poder productivo” que se origina en las consecuencias de los intercambios entre los seres humanos y el “poder integrador”. Este último sería el relacionado con los estudios de paz porque facilita la unión entre las personas.

*-El énfasis del reconocimiento:* El reconocimiento entendido como elemento necesario para la constitución de la identidad humana, para la integridad del ser humano en cuanto tal. Honneth (1997)<sup>209</sup> distingue tres tipos de reconocimiento: a) reconocimiento de la integridad física; b) reconocimiento como miembros de una comunidad jurídica con derechos y deberes y c) el reconocimiento de las diferentes formas de vida.

Según los autores de referencia, la capacidad de reconocernos desde los tres puntos de vista que plantea Honneth, genera beneficios para la construcción de alternativas a la violencia desde los estudios de paz.

*-La primacía del empoderamiento:* el concepto de “empoderamiento” se origina y desarrolla con las teorías feministas. En el caso, se relaciona con el “empoderamiento pacifista” que implica desde una dimensión personal hasta una comunitaria o colectiva, y desde lo privado hasta lo público. “Empoderarnos” significa desarrollar capacidades y potencialidades para la gestión pacífica de la conflictividad y la construcción de la paz.

*-El valor de la comunicación:* los autores de referencia, afirman que aprender a comunicarse de una forma pacífica es fundamental para hacer frente a los niveles de violencias de esta sociedad. La elaboración de alternativas pacíficas requiere el uso de un modelo específico de comunicación que en este caso debería centrarse en los principios de la ética del discurso (Cortina,1985; Habermas,1985). Propone que las personas se reconozcan con la comunicación verbal (palabras) y no verbal (gestos y silencios) para que sientan que se les ha comprendido y disfrutar así de la construcción de otras maneras de actuar alejadas de la violencia. Incluye además la escucha activa, la ausencia de gritos o insultos y saber expresarse.

*-La necesidad de la responsabilidad:* Para Martínez Guzmán, ser responsables de las cosas que hacemos decimos o callamos es un factor esencial para la construcción de paces; su giro epistemológico se asienta en el paradigma de la comunicación.

## **i) Agendas de Paz –Agenda de Estudios para la Paz en el Siglo XXI–**

El siglo XXI con fenómenos como: el extremismo violento incluyendo el religioso, más de 80 millones de personas refugiadas y desplazadas internamente en distintas partes del mundo, los impactos globales del cambio climático, las pandemias sanitarias mundiales (caso Covid 19), la trata de personas, el tráfico de armas, el narcotráfico, la inseguridad asociada a ellos y la aparición de los “narcoestados”, la corrupción, entre otros acontecimientos de la realidad que azotan al mundo y que son generadores de violencias, constituyen desafíos cíclopeos para la investigación para la paz y la construcción de alternativas superadoras de las violencias.

Seguirá la preocupación y por lo tanto la investigación por la vulneración de derechos humanos, violencias estructurales y sistemáticas (pobreza, hambre y exclusión,) violencia de géneros, agresiones entre pares escolares, violencias a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), violencias culturales como el racismo, xenofobia, misoginia, consumismo, aporofobia, discursos de odio, androcentrismo, siempre buscando desde una visión constructiva estrategias, métodos de investigación y líneas de acción que permitan deconstruir las violencias y construir alternativas a favor de una convivencia más armónica, justa, democrática y pacífica.

La construcción de “Agendas para la Paz” nos obliga a la identificación de objetivos y prioridades dentro de un espacio determinado. Tal como se ha visto a lo largo de este trabajo, la agenda de “investigación para la paz” ha ido cambiando conforme a la evolución del concepto de paz, conflictos y violencia (trilogía en la que se deciden gran parte de los com-

portamientos humanos), y de la realidad histórica, social, y cultural del territorio de que se trate. Ejemplo: las agendas de estudios para la paz en América Latina se apoyan en una mirada desde las epistemologías del Sur. No obstante, dentro del mismo continente, la “agenda de paz” en Colombia diferirá en prioridades a la de República del Uruguay o la de la República Argentina. Además de los problemas locales existen los de alcance mundial o globales (crisis ecológica, alta concentración de los poderes económicos, crisis sanitaria/pandemia, desarrollo tecnológico sin parámetros éticos, conflictos bélicos actuales) que no deben transformarse en incompatibles con los fenómenos sectoriales o locales.

Algunos de los temas que han concentrado la atención de las Naciones Unidas en las últimas décadas tienen que ver con los derechos humanos, el desarrollo sostenible (Agenda 2030 ODS), la descolonización, la seguridad y la Paz entendida como intervenciones humanitarias en situaciones de conflictos bélicos. Un cambio paradigmático es el que afectó la “Seguridad”, que desde la década de los años 90 del siglo XX se entiende como proceso multidimensional que afecta a actores múltiples y no solo a los Estados, con especial incidencia sobre personas y comunidades y que exige instrumentos y actores múltiples.

En 1992 el Secretario General de Naciones Unidas, Boutros Boutros-Ghali recibió el encargo de preparar un Informe sobre el nuevo contexto de paz y la seguridad, en el mundo de la posguerra fría y el papel que debía desempeñar la ONU. Fue conocido como “Agenda para la Paz”, identificó distintas fases en el proceso de operaciones de mantenimiento y construcción de paz posbélica y resignificó el concepto de construcción de paz.

A la primera etapa se la conoce como “*diplomacia preventiva*” y se refiere a las medidas destinadas a evitar que

surjan controversias entre dos o más partes; son los esfuerzos diplomáticos para evitar que las controversias existentes se transformen en conflictos y evitar que estos, si ocurren, se extiendan.

La segunda fase es cuando la diplomacia fracasa y se produce el enfrentamiento violento, las acciones de la comunidad internacional estarán dirigidas al cese del enfrentamiento (operaciones de *peacemaking*) al “establecimiento de la paz” entendida como las medidas destinadas a lograr que las partes hostiles lleguen a un acuerdo, fundamentalmente por medios pacíficos.

La próxima etapa es la de “*mantenimiento de la paz*” (*peace keeping*) y se entiende como el despliegue de la presencia de Naciones Unidas en el terreno. A estos conceptos Boutros Boutros Ghali les sumó el de “*construcción de paz*” (*Peacebuilding*) referido al conjunto de estrategias que modifican las condiciones que le dieron origen al hecho violento en el pasado y que favorece que no vuelva a producirse. La construcción de paz requiere en principio identificar y apoyar aquellas estructuras y agentes que refuerzan la paz. No obstante, la interpretación de “construcción de paz y seguridad” siguió evolucionado a través de los años. Sin duda, el cambio de paradigma relacionado con la seguridad merecer un capítulo aparte.

Francisco Muñoz<sup>210</sup> después de analizar las etapas citadas, sostiene que “*una agenda mundial de la Paz debe incluir ciertas líneas prioritarias de actuación orientadas hacia la satisfacción generalizada, equitativa y sostenible de las necesidades humanas y hacia el respeto universal de los derechos humanos*”

## **j) Reflexiones e interrogantes sobre ausencias en las agendas de Paz**

Analizando la agenda de investigación para la paz en el siglo XXI, llaman la atención las ausencias que como tales son indicativas de una valoración negativa o de falta de trascendencia de la temática o aspecto de que se trate.

En primer lugar, desde este trabajo se considera que la investigación sobre la paz debería tener como prioridad el estudio de las relaciones, las interdependencias entre las distintas modalidades de violencias/paces y su impacto. Detrás de cada violencia directa/interpersonal anidan violencias estructurales y culturales, razón por la cual se necesita mirar las interdependencias y sus consecuencias. A manera de ejemplo y en relación a la violencia entre pares (bullyng) y su superación pacífica: una mirada integral incluiría no solo el vínculo de los estudiantes involucrados en el hecho, sino además el rol que cumplen los otros estudiantes (testigos o espectadores), las familias, los demás miembros de la comunidad educativa y el análisis de la institución de pertenencia. Valen las siguientes preguntas: ¿Es la escuela productora de convivencia pacífica? ¿Se educa en y para la paz y en su caso que metodologías se utilizan? ¿Cómo es la estructura y el funcionamiento del sistema educativo y de esa institución en particular? ¿Qué características tiene la comunidad en la que se encuentra ubicada la institución en relación a la paz o violencia? ¿Cuál es la cultura hegemónica en esas familias, en esa comunidad educativa y en esa sociedad? ¿Se desvaloriza a la persona débil, sensible, vulnerable y se valoriza al joven fuerte, exitoso y competitivo? ¿Qué tipos de deportes o juegos se practican? ¿Cuál es el lenguaje que se utiliza y las formas de comunicación entre los distintos actores de

esa institución educativa? ¿Cómo son las relaciones entre las familias y la escuela? ¿Cuáles son los valores que se fomentan y practican? Muchos programas escolares se basan en acuerdos de convivencia, como forma de prevenir la violencia entre estudiantes, pero en su mayoría adolecen de fallas por ser solo pactos formales, sin participación colectiva, ni construcción de consensos y por supuesto están destinados al fracaso. Conclusión: el análisis de las interdependencias y conexidades de los distintos factores y modalidades de paz/violencias y la visión positiva de los conflictos son oportunidades para la transformación y permitirán la construcción de alternativas de paz más sostenibles.

En segundo lugar, al analizar los indicadores tenidos en consideración para crear el “Global Peace Index”<sup>211</sup> o “Índice de Paz Global” de un país o región, se observan variables internas como (violencia y criminalidad) y variables externas (gastos militares y las guerras en las que participa el país) pero hay ausencias notorias que no son inocuas. Por ejemplo: se analizan números de homicidios, posibilidades de actos terroristas, relaciones con Estados limítrofes, números de armas pesadas, nivel de respeto a los derechos humanos (escala de terror político). Este estudio solo reconoce las violencias macro y desconoce las violencias en las microestructuras (dentro de la familia o escuela,) y la relación entre ambas o la violencia hacia las niñas o las mujeres. Tampoco analiza los niveles de (violencia) paz ecológica. Es un concepto de paz negativo y disociado. La pregunta que surge es ¿se puede hablar de paz de un país y realizar un ranking mundial haciendo un recorte tan restringido?

En tercer lugar, la dimensión de la paz interior/exterior está ausente de cualquier tipo de estudio de paz. Preguntas tales como ¿qué tipos de violencias interiores podemos identificar? ¿cómo repercuten las violencias interiores<sup>212</sup> en los



vínculos y correlativamente en la paz directa ( interpersonal o comunitaria)?

Las publicaciones especializadas, la academia, y la doctrina en general del Norte y del Sur, centran sus investigaciones sobre la violencia social/política (dentro de las naciones o a escala mundial) las violencias directas y estructurales (sociales/políticas/económicas), la decolonialidad o las relacionadas con la interculturalidad. Las violencias internas están reservadas al ámbito privado de los consultorios psicológicos, y la paz interior aparece desvalorizada en los anaqueles de autoayuda o reservadas a las religiones institucionalizadas. ¿Cuál es el nivel de conciencia de la humanidad, cuáles son los valores y modos de relacionarse que crean cultura? ¿Acaso saber gestionar las emociones, el desarrollo de la empatía y la compasión, el autoconocimiento, la comunicación asertiva, la conciencia de interconexión e interdependencia entre los seres humanos, y con la naturaleza, no influyen en el comportamiento de los seres humanos y en su posición ante los conflictos que la vida les presenta?

En cuarto lugar, los derechos humanos conocidos como de tercera generación o derechos humanos colectivos, están muy abandonados por la comunidad internacional. En especial el derecho humano a la paz. Falta una regulación jurídica universal normativa, sistemática y general del derecho humano a la paz, semejante a la que con respecto a otros derechos humanos (civiles, políticos, económicos, culturales y sociales) ha alcanzado el derecho internacional. Un estudio que fundamente acabadamente la necesidad de un documento internacional vinculante que establezca las obligaciones de los Estados en este sentido, es en definitiva un estudio para la paz.

En quinto lugar; hay ausencias de algunos temas, contextos, culturas y análisis más profundos de metodologías de in-

investigación para la paz. A modo de ejemplo: a) “voces silenciadas” que son víctimas de violencias y necesitadas de que se les reconozca y se les restituya su derecho a vivir en paz, tales como sectores de: niñez/adolescencia/mujeres/ transgénero/ migrantes/personas con discapacidad/ en situación de calle/ adultos mayores en relación de dependencia. b) Otros contextos donde se despliegan acciones de paz (hoy hegemonizados por la violencia) como los medios de comunicación masiva, el espacio virtual, las redes sociales u otros productos del desarrollo de las TIC y el medio ambiente, y la paz ecológica; c) otras culturas, como es el caso de las cosmovisiones de los pueblos originarios y afrodescendientes de América Latina. Honrar la unidad en la diversidad de pueblos, razas, civilizaciones, grupos étnicos, naciones y religiones. d) Otras metodologías de investigación que, contemplando tradiciones culturales desvalorizadas, se apoyen en una paz situada, contextualizada y construida desde abajo hacia arriba.

Por último, en los estudios sobre la paz se destaca la ausencia de perspectiva generacional, relacionada con el paradigma de la niñez como objeto de protección y no como sujeto de derechos, con el adultocentrismo y las lógicas de la patrimonialidad y la dueñidad<sup>213</sup> sobre los niños.

Las cifras de violencia directa y estructural dan cuenta de que no existe un sector social más afectado por las violencias que las niñas y las adolescencias. Se produce aquí una interseccionalidad; el enfoque de género en las niñas y las adolescentes, incluidas las “trans”, las desplazadas/refugiadas, todo acrecentado por otros ejes como la pobreza, raza, discapacidad.

## **1) Propuesta de Investigación desde un enfoque de generación. Desafío: la temática de niñez/ adolescencia en las investigaciones para la paz**

En las últimas décadas, las investigaciones para la paz han incorporado temas como la violencia basada en el género, o la violencia hacia la naturaleza. Como fuera dicho con anterioridad, diversas autoras desde el feminismo plantearon una conceptualización de la paz teniendo en consideración aquellas violencias hacia las mujeres en las micro estructuras, las ejercidas dentro de ámbitos familiares y generalmente invisibilizadas. Largo es el camino que viene recorriendo este sector social que representa más de la mitad de la humanidad, por la igualdad de derechos, trato y oportunidades entre mujeres y hombres. Múltiples investigaciones y aportes conceptuales sobre el patriarcado y la cultura machista, las identifican como la violencia estructural y cultural que justifica y legitima los distintos tipos y modalidades de violencias directas basadas en el género. No obstante, no se advierte el mismo énfasis investigativo en relación a la paz y las violencias hacia niñas, niños y adolescentes, desde una perspectiva generacional o de clases de edad.

Si bien los organismos regionales (Instituto Interamericano del Niño-OEA) y mundiales (UNICEF-ONU) especializados en los derechos humanos de las niñas y los niños y el Comité Internacional de los Derechos del Niño, vienen trabajando para visibilizar las violencias y proteger el derecho de este sector poblacional a vivir libres de toda violencia, el análisis está centrado en la identificación de las violencias interpersonales, o aquello que dentro del marco conceptual de Johan Galtung se define como violencia directa y que representa la punta del iceberg de este fenómeno social que afecta no solo

a las niñas sino a la humanidad en su conjunto. Basta analizar los documentos de referencias y los distintos estudios sobre violencias, para descubrir la debilidad de las investigaciones sobre las raíces y modalidades de la violencia estructural y cultural hacia los niños. Es necesario deconstruir esas violencias, analizar y debatir sobre las causas estructurales, y culturales presentando alternativas superadoras, caminos y propuestas para la construcción de sociedades que reconozcan, incluyan, valoren, garanticen los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes (incluido el derecho a la ternura) y reconstruyan capacidades individuales (especialmente de protagonismo de los chicos y chicas y de corresponsabilidad parental de los progenitores) e institucionales. Incluye además crear ámbitos pacíficos donde las niñas viven y se desarrollan y construir una cultura de paz que incluya lo intergeneracional y sus relaciones de poder.

En relación a la violencia estructural contra la infancia, existen datos concretos sobre la pobreza, incluida la extrema, en América Latina y El Caribe. Se sabe que la mayoría de los pobres son personas menores de edad, lo que se conoce como la “infantilización de la pobreza”. De acuerdo con la Asamblea General de las Naciones Unidas, la pobreza infantil se define como la privación de nutrición, agua, acceso a servicios básicos de salud, abrigo, educación, participación y protección. La pobreza infantil implica que niños, niñas y adolescentes no gocen de sus derechos y, en consecuencia, se vean limitados para alcanzar sus metas y participar activamente en la sociedad reafirmando que son ciudadanos de segunda categoría. No obstante, se permite que la pobreza siga creciendo<sup>214</sup>.

Analizar la violencia del sistema económico neoliberal que permite tal injusticia social en el sector de la niñez y adolescencia es un imperativo en los Estudios de Paz. Tales

investigaciones deben centrarse además en el sistema político, en los mecanismos de poder y en su ejercicio (abusivo) en relación a este sector social carente de poder.

### **1.1.-Documentos que reconocen el derecho de NNA a vivir sin violencias vs. Violencias legalizadas**

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, (1989) en su artículo 19, define la violencia como *“Toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual”* y regula el derecho de todo niño y niña a desarrollarse sin violencias, estableciendo la obligación de los Estados de protegerlos.

La violencia hacia la niñez es una forma de ejercicio de poder mediante el empleo de la fuerza (física, psicológica, económica, política, sexual, etc.) e implica la existencia de jerarquías reales o simbólicas.

En 2006, el Comité de los Derechos del Niño emitió la Observación General N.º 8 *“El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes”*, estableciendo la importancia de que las legislaciones de los países prohíban expresamente el uso de todas las formas de violencia, incluidos todos los castigos corporales. Tal disposición pone de relieve que los padres u otros cuidadores ya no pueden acogerse a la tradicional excepción de su “derecho a corregir” a sus hijos recurriendo al castigo corporal.

Más adelante, en 2011, el Comité de los Derechos del Niño emitió la Observación General N.º 13: *“Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia”*, que manifiesta que: La crianza del niño en un entorno respetuoso y propicio, exento de violencia, contribuye a la realización de su personalidad y fomenta el desarrollo de ciudadanos sociales

y responsables que participan activamente en la comunidad local y en la sociedad en general.

El castigo físico o corporal, está naturalizado, y erróneamente aceptado como instrumento de disciplina y corrección. Se puede afirmar que es la única violencia legalizada. En algunos Estados de la región (América Latina) se encuentra permitido el derecho de los padres y responsables de los niños, niñas y adolescentes de aplicar un “*castigo razonable*” o “*corrección legal*” que no es otra cosa que disciplinar a cualquier costo. Se niega al niño o niña su valor como persona humana, se lo cosifica, ataca su dignidad e integridad física, psíquica y mental y se le desconoce la capacidad de tener opiniones propias y sostener un diálogo con los adultos.

En palabras de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos: “*La CIDH observa que la utilización del castigo corporal de niñas, niños y adolescentes además de ser contrario al respeto de los derechos humanos, expresa una concepción del niño como objeto y no como sujeto de derechos, que los Estados, en cumplimiento de sus obligaciones internacionales deben revertir*”.

No obstante los documentos citados, menos de un tercio de los países de América Latina y el Caribe cuentan con una prohibición total del castigo físico contra niños y niñas. En la región, Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela son los únicos 10 países que tienen una legislación específica, bastante nueva, para prohibir el castigo corporal en todos los ámbitos, entre los que se incluye: el hogar, la escuela, centros de cuidado alternativo e instituciones penales. Según un Informe de Unicef<sup>215</sup> 64% de los niños y niñas menores de 15 años experimentan regularmente algún tipo de disciplina violenta (agresión emocional o castigo corporal). Casi uno de cada dos niños y niñas experimenta el castigo físico. Los castigos

corporales siguen siendo legales en escuelas públicas de diecinueve estados en Estados Unidos<sup>216</sup>.

En los países del Caribe, la aceptación del castigo corporal como método de disciplina es casi tres veces mayor que en los países de América Latina. Según Nadine Perrault, asesora Regional de Protección de Unicef, la “situación más alarmante y dramática” se produce en el Caribe donde algunos países no solo no prohíben la violencia corporal, sino que la legitiman en escuelas o en el hogar. Ese es el caso de Guyana, Jamaica o Barbados.

La exposición a la violencia, el abuso y la negligencia durante la primera infancia tienen un impacto para el resto de la vida. Sin embargo, dos de cada tres niñas y niños menores de 5 años son regularmente sujetos a la disciplina violenta (agresión emocional o castigo corporal) en el hogar y la proporción de niños y niñas de 3 y 4 años que tienen un desarrollo adecuado para su edad es menor entre aquellos expuestos al castigo corporal, y mucho menor para los que están sujetos a prácticas severas de castigo físico.

Según un reciente análisis realizado por UNICEF sobre datos oficiales de 17 países de la región, las niñas y niños expuestos a castigo corporal severo tienen 2,4 veces menos probabilidades de tener un desarrollo adecuado en la primera infancia, mientras que la exposición a la disciplina violenta aumenta 1,6 veces el riesgo de que una niña o un niño muestre comportamientos agresivos hacia otros niños o adultos. Las estadísticas revelan que los niños sufren actos de violencia en todas las etapas de su infancia y en diversos entornos, y que esto ocurre a menudo a manos de individuos de confianza con quienes se relacionan todos los días.

Sobre la base de datos de 30 países, seis de cada diez niños de 12 a 23 meses están sometidos a algún tipo de disciplina violenta. Entre los niños de esta edad, casi la mitad son

víctimas de castigos físicos y una proporción similar están expuestos al abuso verbal<sup>217</sup>.

Analizando las estadísticas surgen varios interrogantes: ¿Que lleva a los seres humanos a tolerar que se le haga a los niños y niñas, lo que no está permitido hacerles a los adultos? ¿Qué pautas socioculturales y patrones de conducta sostienen a una sociedad maltratadora y violenta con los más chicos ?, ¿Cuáles son los estereotipos en relación a las generaciones? ¿Cuál es el punto de vista moral que fundamenta las acciones violentas y abusivas hacia las niñas/os, quienes se encuentran en una relación asimétrica de poder en relación a los adultos y dentro de una estructura jerárquica de dominación y control?

El que golpea no educa, solo enseña que la violencia es una forma aceptada de resolver una situación. Los golpes (bofetada, chirlos, tirón de orejas o cabellos, etc.) les da a los niños/as un mensaje equivocado, que el que tiene el poder es el que decide qué cosa es adecuada y cual no, y que puede abusar de ese poder a su antojo. Se puede afirmar que los castigos corporales o mentales hacia los chicos y chicas son producto de una cultura adultista en una sociedad adultocéntrica, piramidal, con jerarquización de clases de edad y dominación de los más chicos, y que incluye las lógicas de patrimonialidad y dueñidad sobre los hijos/hijas menores de edad.

## **1.2.-Otras violencias hacia NNA**

La citada Observación General N.º 13(2011) “Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia” establece varias formas de violencias, que padece el sector social de las niñeces/adolescencias, a saber: 1-Descuido o trato negligente; 2.- Violencia mental; 3.- Violencia física; 4.- Abuso y explotación sexuales; 5- Tortura y tratos o penas inhumanos o degradantes; 6.- Violencia entre niños, niñas



y adolescentes o entre pares; 7.- Autolesiones; 8.- Prácticas nocivas perjudiciales; 9.- Violencia en los medios de comunicación; 10.-Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); 11.- Violaciones de los derechos del niño en las instituciones y en el sistema.

Asimismo, explicita la (OG 13) qué se entiende por abuso y explotación sexual, entre otras cosas: 1) La incitación o la coacción para que un niños, niña o adolescente se dedique a cualquier actividad sexual ilegal o psicológicamente perjudicial; 2) La utilización de un niño, niña, o adolescente con fines de explotación sexual comercial.(ESC); 3) La utilización de un niño, niña, o adolescente para la producción de imágenes o grabaciones sonoras de abusos sexuales y 4) La (mal llamada )”prostitución infantil”, la esclavitud sexual, la explotación sexual en el turismo y la industria de viajes, la trata (dentro de los países y entre ellos) y la venta de niñas, niños, niñas transgénero y adolescentes con fines sexuales y el matrimonio forzado.

La Observación General N.º 18 del “Comité de los Derechos del Niño” realizada de manera conjunta con el Comité CEDAW (OG 31) sobre “Las prácticas nocivas” señala que las prácticas nocivas están profundamente arraigadas en las actitudes sociales según las cuales se considera a las mujeres y las niñas inferiores a los hombres y los niños sobre la base de funciones estereotipadas. También ponen de relieve la dimensión de género de la violencia e indican que las actitudes y estereotipos por razón de sexo o de género, los desequilibrios de poder, las desigualdades y la discriminación perpetúan la existencia generalizada de prácticas que a menudo implican violencia o coacción.

En general, las prácticas nocivas suelen ir asociadas a graves formas de violencia o son en sí mismas una forma de violencia contra las mujeres y las niñas. Si bien la naturaleza

y prevalencia de las prácticas varían según la región y la cultura, las más prevalentes y mejor documentadas son la mutilación genital femenina, el matrimonio infantil o forzoso, la poligamia, los delitos cometidos por motivos de “honor” y la violencia por causa de la dote. Las prácticas nocivas son endémicas en una amplia variedad de comunidades en la mayoría de los países.

Otras muchas prácticas tipificadas por la OG 18 como nocivas están estrechamente relacionadas con papeles asignados a cada género creados por la sociedad y con sistemas de relaciones de poder patriarcales, y refuerzan dichos papeles y sistemas. A veces reflejan percepciones negativas o creencias discriminatorias con respecto a determinados grupos supuestamente desfavorecidos de mujeres y niños, como por ejemplo personas con discapacidad o albinas. Entre estas prácticas se incluyen, sin carácter restrictivo, el abandono de las niñas (vinculado al trato y la atención preferentes que se prestan a los niños varones), restricciones dietéticas extremas, incluso durante el embarazo (alimentación forzada, tabúes alimentarios), exámenes de virginidad y prácticas conexas, ataduras, arañazos, marcas con objetos candentes/provocación de marcas tribales, castigo corporal, lapidación, ritos iniciáticos violentos, prácticas relativas a la viudez, acusaciones de brujería, infanticidio e incesto.

Las causas de las prácticas nocivas son multidimensionales y entre ellas se incluyen los papeles estereotipados asignados por razón de sexo o género, la supuesta superioridad o inferioridad de uno de los sexos, los intentos por ejercer control sobre los cuerpos y la sexualidad de las mujeres y las niñas, las desigualdades sociales y la prevalencia de estructuras de poder dominadas por el sexo masculino. Los esfuerzos por cambiar las prácticas deben abordar aquellas causas sistémicas y estructurales subyacentes en las prácticas noci-

vas tradicionales, emergentes y reemergentes, y empoderar a las niñas y mujeres y los niños y hombres para que contribuyan a la transformación de las actitudes culturales tradicionales que consienten las prácticas nocivas, actúen como agentes de ese cambio y refuercen la capacidad de las comunidades para apoyar tales procesos. (P17-OG18).

Por último, con el avance de las TIC y con ello la aparición de nuevas modalidades de victimización de las niñas, niños y adolescentes, el Comité de referencia dictó la Observación general N.º 25 (2021) *”relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital.”*

El entorno digital reviste una creciente importancia para casi todos los aspectos de la vida de los NNA, entre otras situaciones en tiempos de crisis, como es el caso actual en relación a la pandemia del Covid 19, puesto que las funciones sociales, como la educación, los servicios gubernamentales y el comercio, dependen cada vez más de las tecnologías digitales. Ofrece nuevas oportunidades para hacer efectivos los derechos de los niños, aunque también plantea riesgos relacionados con su violación o abuso.

El entorno digital puede abrir nuevas vías para ejercer violencia contra los niños al facilitar situaciones en las que estos estén expuestos a la violencia o puedan verse influidos a hacerse daño a sí mismos o a otros. Las crisis, como las pandemias, pueden dar lugar a un mayor riesgo de sufrir daños en línea, dado que en esas circunstancias los niños pasan más tiempo en las plataformas virtuales.

La observación general de referencia debe interpretarse juntamente con otras observaciones generales del Comité antes citadas y con las directrices relativas a la aplicación del “Protocolo Facultativo de la Convención (CDN) relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía”.

Los delincuentes sexuales pueden utilizar las tecnologías digitales para abordar a niños con fines sexuales y para participar en abusos sexuales de niños en línea, por ejemplo, mediante la emisión de vídeos en directo, la producción y distribución de material visual de abusos sexuales de niños y la extorsión sexual. Las formas de violencia, explotación y abusos sexuales que se ven facilitadas por los medios digitales también pueden darse dentro del círculo de confianza del niño, por familiares o amigos o, en el caso de los adolescentes, por sus parejas íntimas, y pueden incluir cibergresiones, lo que contiene intimidación y amenazas a la reputación, la creación o el intercambio no consensuados de textos o imágenes de carácter sexual, como contenidos auto-generados mediante proposición o coacción, y la inducción a comportamientos autolesivos, como heridas corporales, actitudes suicidas o trastornos alimentarios (P.81-OG.25).-

### **1.3. La atención de las Violencias hacia las niñas/adolescencias como parte de las políticas de desarrollo del país**

La incidencia del fenómeno de la violencia hacia las niñas, niños y adolescente, en sus distintas manifestaciones, se describe, entre otros documentos<sup>218</sup>, en el “Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños 2020” y se observa que no solo crece en magnitud sino en modalidades.

Las infancias y las adolescencias en situación de violencias representan la imposibilidad de construcción de un mundo pacífico y de una convivencia armónica. Además de una grave violación a los derechos humanos, y un problema

de salud pública, las violencias hacia este sector de la población son un serio impedimento para el desarrollo sostenible.

En la Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible, la eliminación de la violencia contra los niños se menciona en varias de las metas, entre otras: “5.2 :Eliminar todas las formas de violencia contra mujeres y niñas en los ámbitos público y privado ,incluida la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación y eliminar prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina.”; 8.7 que busca poner fin al trabajo infantil en todas sus formas de aquí al 2025; y en especial la meta 16.2 Poner fin al maltrato, la explotación, la trata, la tortura y todas las formas de violencia contra los niños.

Martas Santos País<sup>219</sup> afirma que la estrategia nacional de prevención y eliminación de todas las formas de violencia contra los NNA requiere para su eficacia de algunos requisitos fundamentales: debe estar integrada en la agenda de desarrollo y la política nacional, a fin de que no se perciba como un aspecto secundario del que puede hacerse caso omiso cuando se adoptan las grandes decisiones presupuestarias y políticas; además debe estar dotada de recursos humanos y financieros y evaluarse regularmente.

#### **L.4. Modelos de abordaje de las violencias hacia los niños, niñas y adolescentes**

El modelo que se utiliza para el análisis y atención de la violencia es generalmente el “ecológico” instituido por Heise (1994) a partir de la propuesta de Bronfenbrenner (1979) asumido por la Organización Mundial de la Salud (OMS-2003) y posteriormente por el Estudio Mundial sobre Violencia hacia los niños y niñas de Naciones Unidas. Este Informe

ha sido llevado adelante por el especialista Paulo Sergio Pinheiro. Su enfoque parte del supuesto de que cada persona está inmersa en multiplicidad de niveles relacionales –individual, familiar, comunitario y social– donde pueden producirse expresiones y dinámicas de violencia y en él se proponen niveles/planos con los que se abordan las relaciones, condiciones y actores que influyen en el comportamiento violento de las personas y en los riesgos que lo incrementan.

En el primer nivel o microsocioal se identifican dos planos: 1) Individual/ontológico, que incluye factores biosociales en la historia personal de los niños y niñas, y 2) Relacional familiar, compuesto por las relaciones más próximas de las niñas, niños y adolescentes. La familia de pertenencia. En el segundo nivel –mesosocioal o comunitario– conformado por el sistema de relaciones con la comunidad, vecinos, barrio, enmarcado por las instituciones que median entre la cultura y el nivel individual como la escuela, iglesia. En el tercer nivel –macrosocioal– se incluyen las formas de organización social, las creencias culturales y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura particular. El cuarto nivel –cronosistema– corresponde al momento histórico en el que se ejecuta el acto de violencia. Sobre la base de este modelo “ecológico” se analiza una multiplicidad de factores de riesgo y los consecuentes factores de protección.

El modelo de las tríadas –de violencias y paz– propuesto por Johan Galtung en diálogo con el modelo ecológico citado, se enriquecen mutuamente al poner énfasis, no solo en los factores que influyen en la producción de violencia, sino en las causas profundas de aquellas violencias que se asientan en los sistemas, instituciones y estructuras económicas, y que se manifiestan en desigualdades de poder y de oportunidades, dificultando o imposibilitando la autorrealización de las niñas/nios. Cuando Johan Galtung habla de violencia

estructural está haciendo referencia a las realizaciones afectivas, somáticas y mentales por debajo de sus realizaciones potenciales debido a situaciones evitables que padecen, en este caso les niñas. La pregunta siguiente es ¿Cuáles son sus necesidades básicas?, ¿Son las mismas que las de los adultos? ¿En qué grado se satisfacen? Los datos de hambre y pobreza citados dan cuenta que la insatisfacción de necesidades básicas es más profunda en la niñez, es decir que la injusticia social la afecta en mayor magnitud. Asimismo, en el análisis de las violencias, se ha visto que el uso del poder de los adultos es más autoritario, subordinante y abusivo en relación a los más chicos. La falta de poder político, económico, social, de niñas y niños los lleva a una invisibilización en las mismas tres dimensiones. Este poder “destrutivo”, siguiendo la clasificación de Kenneth Boulding (1993)<sup>220</sup> debería ser sustituido por un “poder integrativo” basado en la creación de lazos entre las personas cualquiera sea su edad, a raíz de la fuerza del amor y del respeto.

Johan Galtung define la violencia cultural como aquellos aspectos que legitiman o justifican las violencias: directa y estructural. En el caso que nos ocupa la matriz cultural es adultocéntrica, entendida como *“posicionamientos ideológicos que refieren a la opresión resultante de las relaciones de dominio y propiedad que históricamente han condicionado las interacciones entre los “menores” y el de los adultos y sus instituciones”*<sup>221</sup>. La historia de la niñez nos habla de dominación de los adultos. Eva Giberti<sup>222</sup> (2005), citando al filósofo Trías, dice: *“dominación implica que alguien debe ser obedecido sin discutir, y exige una manifestación visible de tal obediencia (...) La dominación no admite insurrecciones, ya que las personas dominadas no saben que les asiste la alternativa de reaccionar en sentido contrario u opuesto al que se les indica”*. Un sistema de dominación es violento intrínsecamente.

## 1.5.-El adultocentrismo

Nuestra sociedad occidental puede ser caracterizada conceptualmente en forma distinta según el eje de observación que se privilegie en el análisis. Con anterioridad se describió el eje de las relaciones de género y las violencias basado en el género. Los niños y niñas han sido socializados para responder a representaciones de lo “masculino y lo “femenino” dentro de una organización patriarcal que legitima relaciones de desigualdad y discriminación entre personas de distintos géneros. Como consecuencia se vulnerabilizan en forma distinta frente a las violencias, principalmente a la violencia sexual<sup>223</sup>.

En el mismo sentido que en las relaciones de género, se da en las relaciones entre clases de edad, específicamente entre niñez y adultez. Según Duarte Quaper<sup>224</sup>, desde esta perspectiva se puede decir que estamos en una sociedad adultocéntrica, producida como resultado de diversos procesos económicos y políticos que han consolidado materialmente este modo de organización societal, así como de la construcción de su matriz sociocultural que –en el plano simbólico– potencia su recreación y reproducción, construyendo imaginarios que afectan directamente las relaciones y los procesos identitarios de diferentes sujetos sociales.

Las categorías género y generación están relacionadas, ambas recurren a circunstancias biológicas que precisan de una configuración social, política y cultural. Cuando se habla de “adultocentrismo” se hace referencia a una relación social basada en la centralidad de “lo adulto”, en la que se sitúa como potente y valioso todo aquello que permita mantener la situación de privilegio que el mundo adulto vive respecto de los demás grupos sociales, los cuales son considerados como en preparación para la vida adulta (niños y niñas) o



saliendo de ella (adultos mayores)<sup>225</sup>. La discriminación sufrida por efecto de la edad, como clave de rotulación social, posee una fuerza definitoria tanto como las discriminaciones de género, raciales, económicas. Asimismo, el adultocentrismo no solo se refiere a las relaciones de dominio entre clases de edad, sino al carácter conflictivo de esos vínculos en tanto relaciones asimétricas que contienen y reproducen desigualdad y subordinación. Esas tensiones han sido resueltas desde el mundo adulto hegemónico, por medio del empleo de la fuerza física (castigo corporal, abuso, etc.), desde las normas y leyes (“menores” considerados incapaces), desde los ámbitos educativos (tabla rasa que hay que llenar-domesticar) desde las políticas públicas (menores en situación irregular o riesgo y su consecuente control social e institucionalización) y desde el ámbito científico con su invisibilización epistemológica.

Esta visión de la centralidad del adulto joven activo, también se aplica al desarrollo de las ciudades. Sus consecuencias fueron estudiadas por el pedagogo italiano Francesco Tonucci<sup>226</sup>, quien hace un análisis de la degradación de las ciudades europeas que han renunciado a ser un espacio sistémico en el cual cada parte necesita de las otras, para destinar espacios definidos a funciones y clases sociales diversas construyendo zonas privilegiadas. Producto de ese estudio llega a la conclusión de que una de las causas de la degradación de las ciudades europeas es la elección del ciudadano adulto (no adulto mayor) activo y trabajador, como parámetro de desarrollo y de cambio. Las ciudades adultocéntricas afectan a los ciudadanos más vulnerables y a los más pequeños, son más violentas y vulneradoras de derechos.

El adultocentrismo también es el enfoque, o el ángulo de análisis desde donde comprender los sentidos y las lógicas que hoy giran alrededor de las representaciones sociales

sobre la niñez y adolescencia que se expresan en prácticas sociales e institucionales. A saber, se sigue entendiendo “niñez” igual a “futuro, incapacidad, inexperiencia, inmadurez, inocencia, tabla rasa, dependencia, ausencia de responsabilidad, debilidad, exclusión del mundo público (dentro de la familia y la escuela), propiedad de los padres/madres. (No existe un sentido de propiedad más fuerte que el de los progenitores por sus hijos). Ante la ausencia de familia se los considera propiedad y objeto de protección del Estado. Y, por último y no por eso menos importante, en un sistema económico mundial donde la centralidad está puesta en el “mercado” este sector social es “improductivo”, aunque sí se lo tiene en cuenta para ser seducido como “consumidor”.

La Convención (CDN) reconoció el carácter de sujetos de derechos a las niñas y los niños, la posibilidad de exigibilidad de sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. El reconocimiento de su carácter de persona que tiene aspectos en desarrollo, le otorga un plus de derechos y no la negación de su condición de ciudadano, constructor de su propia historia. Un signo que todavía pervive en esas representaciones sociales citadas, es la falta de garantías en la efectivización del derecho/ principio de “participación” y la responsabilidad que conlleva. Dentro de las “voces silenciadas”, (junto con la de otras culturas no hegemónicas como la de los pueblos originarios de Latinoamérica y las mujeres), están las de las niñas y niños, incluidas la niñez transgénero, y los adolescentes. Su reconocimiento, planteado en el sentido que lo hace Axel Honnet (1997) es un factor clave para la construcción de alternativas propicias a la transformación de la violencia y la construcción de la paz.

Sintetizando, se han analizado las modalidades de violencias hacia las niñas, niños y adolescentes, la magnitud de la violencia directa y algunas formas de violencia estructural

y cultural. La falta de poder de las niñas, su lugar en el sistema económico, la situación de subordinación, dominación y control en relación a los adultos, su invisibilización y exclusión, la negación y silenciamiento de sus voces, la necesidad de su reconocimiento, las representaciones sociales que perviven de este sector poblacional, son alguna de las causas estructurales de las violencias hacia ellos y para deconstruirlas y poder construir paz se necesita desaprender la violencia, y edificar nuevos escenarios y condiciones que permitan a cada niña y niño (y otros géneros) su desarrollo integral, su reconocimiento como sector social y el despliegue de su proyecto de vida. Los Estudios para la Paz deben incorporar la temática de las niñas adolescencias con su protagonismo, una investigación con ellos.

## NOTAS

176. Galtung, Johan, "Editorial", *Journal of Peace Research*, 1964, núm. 1, p. 2. Citado por Celestino del Arenal en obra citada.
177. Galtung, Johan, "Editorial", *Journal of Peace Research*, 1964, núm. 1, p. 2. Citado por Celestino del Arenal en obra citada
178. Galtung J "Twenty -five years of Peace Research : ten challenges and some Responses" en *Journal of Peace Research* Vol.22.Nº2-1985 citado por Fernando Harto de Vera.
179. En 1964 también se constituye en Londres la International Peace Research Association (IPRA) que se transformará en un importante foro de investigación sobre la paz.
180. Fisas Armengol, Vicenç "Introducción al estudio de la paz y los conflictos" obra citada Editorial Lerna-Barcelona 1987).
181. La prolifera obra de Galtung ha profundizado en temas como : teoría del conflicto (Transcend) , del desarme, de la violencia estructural, teoría del desarrollo, del imperialismo, del concepto de entropía, de la metodología del campo de las ciencias sociales, de la política educativa, de la seguridad europea, de la Noviolencia del gandhismo, de la investigación, acción y educación para la paz, del concepto de paz en las distintas civilizaciones y mucho otros temas.
182. Polemología, termino derivado del griego "polemos" que significa guerra contra extranjeros.
183. Fisas, Vicenc: "Un poco de historia sobre la Resolución de conflictos y la investigación sobre la paz" disponible en: <https://escolapau.uab.cat/index.php>
184. 185. Wright Q- A study of War, University of Chicago 81942) tomado de Fernando Harto de Vera-Capitulo cuarto-"La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta." Cuadernos de Estrategias 183-. Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva. Instituto Español de Estudios Estratégicos. Edición 2017. Disponible en [ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE\\_183](http://ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_183)
185. Movimiento Pugwash de lucha contra el armamento nuclear; se origina en un manifiesto publicado en 1955 que pedía a los hombres de ciencia que se manifestaran para evitar la guerra nuclear. Fue fundado en el pueblo canadiense de Pugwash por el filósofo británico Bertrand Russell y el físico estadounidense de origen alemán Albert Einstein, diez años después del lanzamiento de bombas atómicas contra las ciudades japonesas de Hiroshima y Nagasaki.
186. Fernando Harto de Vera-Capitulo cuarto-"La construcción del concepto de paz". Capitulo cuarto- "La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. "Cuadernos de Estrategias 183-.Política y violencia :comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva. Instituto Español de Estudios Estratégicos. Edición 2017. Disponible en [ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE\\_183](http://ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_183)
187. Tercera etapa
188. Nota: paz negativa (ausencia de guerra) y paz positiva (ausencia de violencia más integración de la sociedad humana

189. Galtung, Johan Hacia una definición de las investigaciones sobre la paz” Informes y Documentos de Ciencias sociales, N°43-UNESCO citado por Vicen Fisas en Introducción al estudio....
190. Forero Sandoval Eduardo Andrés Educación para La paz integral –Memoria, interculturalidad y decolonialidad ARFO Editores e impresores LTDA-2016
191. Grasa, Rafael: Cincuenta años de evolución de la investigación para la paz: tendencias y propuestas para observar, investigar y actuar. Barcelona: Oficina de Promoción de la Paz y de los Derechos Humanos, Generalitat de Catalunya, 2010. (Recerca x Pau, 4).
192. Fernando Harto obra citada
193. La Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto (ReLaPaC) es una revista de investigación científica editada por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras a través del Área de Paz del Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS-UNAH), auspiciada y coeditada por el Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz (CLAIP). La publicación se centra en la divulgación de conocimiento académicamente relevante relativo a la disciplina de los Estudios de la Paz y el Conflicto, haciendo particular énfasis en el conocimiento desarrollado en Latinoamérica y el Caribe.
194. Celestino del Arenal (1987) Instituto de Investigaciones jurídicas Universidad Nacional Autónoma de México- [www.juridicas.unam.mx/biblio/juridicas/unam.mx](http://www.juridicas.unam.mx/biblio/juridicas/unam.mx)
195. Roling, Bert “Investigación sobre la paz” en Los científicos la carrera armamentista y el desarme Serbal/UNESCO1984- en Vicen Fisas Introducción.
196. Galtung, J en “Investigaciones sobre la paz: tendencias recientes y repertorio mundial”, Informes y Documentos de Ciencias Sociales,43 UNESCO, citado por Vicen Fisas Armengol en Introducción al estudio de la paz y de los conflictos Editorial Lerna SA. Barcelona 1987-
197. Fisas Armengol, Vicenç “Introducción al estudio de la paz y los conflictos” obra citada Editorial Lerna-Barcelona 1987).
198. La ciencia política aporta mucho; entendemos a las relaciones internacionales como un apartado de la ciencia política y no como una disciplina aparte.
199. Disciplinarietà llamada fuerte por Max Neef- (“Fundamentos de la transdisciplinarietà” 2004- Universidad austral de Chile-
200. Nicolescu , Basarab : (1998) “la transdisciplinarietà- Manifiesto”.[www.redcicue.org](http://www.redcicue.org)
201. Neef Max “Fundamentos de la transdisciplinarietà” 2004- Universidad austral de Chile-
202. Realidad: aquello que puede ser concebido por la consciencia humana -y lo real- como referencia absoluta, siempre velada
203. Thee, Marek “Scope and priorities in peace research” ,citado por Fisas Armengol Ob Cit. Pag 16
204. Mack, Andrew. Peace Reserach in the 1980. The strategic and defence stadiies centre. Camberra ,1985. En Fisas Amengol....Ob citada.
205. Martínez Guzmán, Vicent Filosofia para hacer las paces Editorial Icaria S:A.-Antrazyt-Barcelona-España-Segunda Edición 2009-

206. Comins Mingol, Irene: "Horizontes epistemológicos de la investigación para la paz: una perspectiva pazológica y de género"- Capitulo 2-
207. Martínez Guzmán, Vicent, Comins Mingol Irene, Paris Albert Sonia. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI-Los estudios para la paz# Convergencia-revista Sociales-VOL. 16-2009-pp 91-114-Universidad Autónoma del estado de México Toluca-México- Disponible en [http://www.redalyc.org/articulo.oa?id\\_10512244005](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id_10512244005)
208. Freire Paulo, Pedagogía del oprimido citado por Martínez Guzmán.
209. Honneth, Axel (1997), La lucha por el reconocimiento, Barcelona: Crítica-citado por Martínez Guzmán y otras en "La nueva agenda"
210. Muñoz, Francisco y Javier Rodríguez Alcázar- "Manual de Paz y Conflictos" Cuaderno 16- Agendas de la Paz –Obra citada-
211. El Índice de Paz Global (Global Peace Index) es un indicador que mide el nivel de paz y la ausencia de violencia de un país o región. Lo elaboran y publican desde el año 2007 el Institute for Economics and Peace junto a varios expertos de institutos para la paz y think tanks y el Centre for Peace and Conflict Studies, de la Universidad de Sydney, con datos procesados por la Unidad de Inteligencia del semanario británico The Economist.
212. Contradicciones entre lo que pensamos, sentimos, decimos y hacemos o entre lo que somos, creemos que somos y lo que los demás creen que somos.
213. Patrimonialidad y dueñidad, terminología empleada por un sector del feminismo- (Ejemplo: Dora Barrancos)
214. Argentina: 05/08/2020 INFORME DE UNICEF. El 2020 finalizará con casi 63% de la infancia en situación de pobreza en la Argentina- Estimaciones actualizadas del organismo internacional para la infancia y que toma en cuenta la caída del PBI generada por la pandemia estima que la cantidad de chicas y chicos pobres pasará de 7 a 8,3 millones al finalizar 2020
215. Ídem
216. Escuelas públicas.
217. DAos de 30 países.
218. UNICEF: una situación habitual-Violencia en las vidas de los niños y los adolescentes Datos fundamentales.
219. Martas Santos País
220. Boulding Kenneth: "La tres Caras del Poder "citado en "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI"-Martínez Guzmán-Irene Comins-Convergencia Revista de Ciencias Sociales-NºEsp.2009-Universidad Autónoma de México
221. Informe anual (2011) de la representante del Secretario General de ONU sobre violencia contra los niños –Marta Santos Pais.
222. Giberti Eva: Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares Editorial Noveduc ,2005-
223. Navarro, María Alba: "Violencia sexual. Trata y explotación sexual de niñas y niños-Modalidades, prevención, protección y restitución de derechos"- Editorial Alveroni- 2013
224. Duarte Quapper K. "Construcción de identidades de género en contextos patriarcales" En Family care International UNFPA –Genero, generaciones

y derechos: nuevos enfoques de trabajo con jóvenes. -Una Caja de Herramientas (noviembre 2006, p.13)

225. Género y concepciones.

226. Tonucci Francesco, " la Ciudad de los Niños", citado por Navarro María Alba en "Violencia sexual-Trata y explotación sexual de niñas y niños" "Obra citada –Alveroni 2013





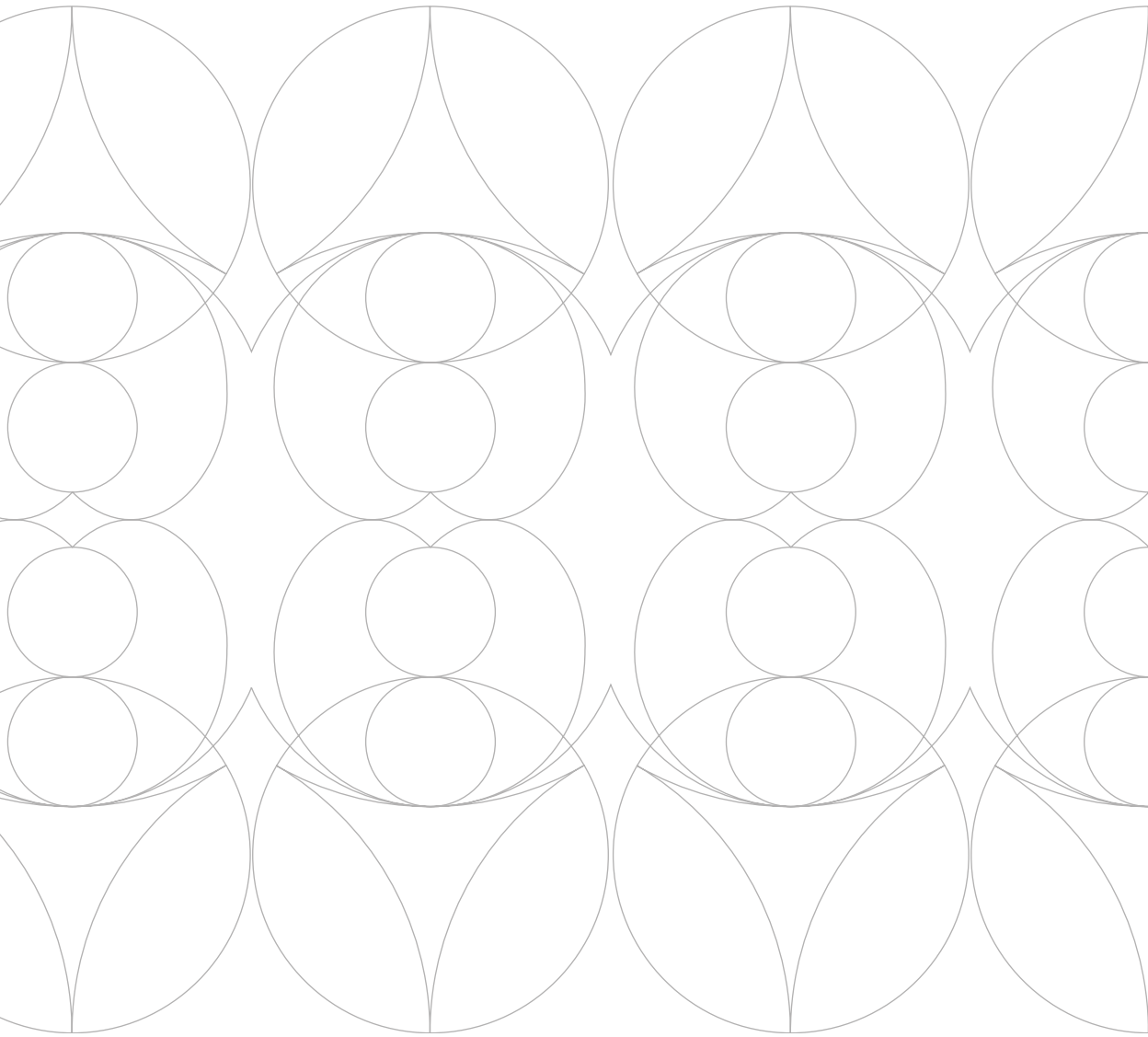
The background features a complex geometric pattern of thin white lines. It includes several large, overlapping circles and arcs that intersect to form various shapes, including a prominent teardrop-like shape on the right side. The overall composition is minimalist and modern.

**PARTE II**



Cultura  
de Paz

Educación en  
y para la Paz





# **CAPÍTULO 1**

Cultura de Paz vs.  
Cultura de Violencia

## a) Cultura de paz: Definiciones y evolución histórica del concepto de cultura

Existen muchas definiciones de “cultura”; una de ellas, propuesta por Linda Groff<sup>233</sup>, la define como *“símbolos comunes, rituales y figuras de héroes (visibles) compartidos, por un grupo de personas, basados en un conjunto de valores y supuestos subyacentes sobre la realidad”*. Esas presunciones subyacentes incluyen: relaciones con los otros, relaciones con la naturaleza y relaciones con Dios. La polisemia y la multidimensionalidad del concepto paz que se analizó, se repite igualmente con el término “cultura”.

La cultura desde un enfoque sociológico y antropológico se define en relación a ciertos aspectos de la vida en sociedad, sería el conjunto de los actos humanos en una comunidad dada, ya sean de carácter político, económico, jurídico, científico, religioso, discursivo, comunicativo y social en general. Además, incluye bienes materiales, bienes simbólicos (ideas) instituciones (escuela, familia, gobierno) costumbres, hábitos, leyes y el poder.

La Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz<sup>234</sup> de la Universitat Jaume I de Castellón en España parte del sentido etimológico de la palabra cultura, proveniente del latín “*cultus*” que significa “cultivo” y la define como *“la manera peculiar que los seres humanos tienen de cultivar las relaciones entre ellos mismos y entre ellos y la naturaleza”*. Asimismo, sostiene que no existe una única cultura, una sola forma de cultivar las relaciones, sino que existen diversas culturas y tampoco hay una sola forma de entender la paz, por lo que habilita la expresión “culturas de paces” o “culturas para hacer las paces”. Hace algo más de 300 años que el concepto de cultura se separa completamente de lo relacionado a la labranza y el cultivo de la tierra y adquiere el significado abstracto de

cultivar el espíritu con el que se vincula posteriormente.

La UNESCO<sup>235</sup> señala cuatro etapas en la evolución que el término cultura ha conocido en las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI:

1. Años 50 y 60: se da la ampliación del concepto de cultura desde una definición más ligada a la producción artística hasta el concepto de identidad cultural. Durante este periodo, UNESCO defiende las culturas en respuesta a situaciones concretas como la descolonización, reconociendo la igualdad de todas las culturas.

2. Años 70 y 80: se toma conciencia de la unión vital entre cultura y desarrollo, y se centrará en la cooperación internacional y la solidaridad de UNESCO con los países en desarrollo.

3. Años 80 y 90: la reflexión se da sobre las aspiraciones y bases culturales en la construcción de democracias. Se trabaja sobre la exclusión y discriminación de minorías, pueblos autóctonos y poblaciones migrantes.

4. Años 90 y 2000: se orienta hacia la puesta en valor del diálogo de culturas y civilizaciones en su riqueza, designada como patrimonio común de la humanidad por la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. Señala, además, la doble vertiente de la diversidad: la primera se basa en asegurar una interacción armoniosa de las diversas identidades culturales, variadas y dinámicas; mientras que la otra vertiente, aboga por la defensa de la diversidad creativa, la diversidad de las múltiples formas y expresiones culturales inherentes a las culturas.

Actualmente, UNESCO promueve a su vez la comprensión de la cultura como un proceso continuo, maleable y evolutivo y señala a la diversidad cultural como condición esencial para la paz y el desarrollo sostenible.

Federico Mayor Zaragoza<sup>236</sup>, ex director de la UNESCO y gran impulsor de una “Cultura de Paz” define cultura como

“el conjunto de elementos simbólicos, estéticos y significativos que forman la urdimbre de nuestra vida y le confieren unidad de sentido y propósito... Se trata también del modo en que las comunidades se expresan y vinculan entre sí, como grupos que comparten sus preocupaciones y experiencias que sirven a su vez para proyectar recuerdos, hallazgos, e incluso traumas y temores, más allá de los límites de nuestra existencia mortal, a las generaciones venideras... La cultura es, sobre todo, comportamiento cotidiano que refleja la forma de ser de cada cual, el resultado de sus percepciones y reflexiones, la elección íntima entre las distintas opciones que la mente elabora, la respuesta personal a las cuestiones esenciales, el fruto en cada uno del conocimiento adquirido, la huella de los impactos del contexto en que se vive”.

Mayor Zaragoza<sup>237</sup>, en su obra *La nueva página* sostiene que la fuerza de la cultura y la influencia de sus transformaciones tienen su origen en la forma que inciden en nuestros sentimientos y en los valores implícitos en ellos. Toda cultura trae consigo el sentido de las relaciones con los demás, que adquiere una dimensión ética inevitable: la de aceptar las obligaciones morales para con el prójimo. Destaca también la importancia de acontecimientos, gestos firmes que conmovieron poderes institucionales, a veces por sobre las revoluciones culturales, y que a la larga ejercieron una influencia mayor que cualquier suceso político. Actitudes que contenían en sí la fuerza de una personalidad y una cultura, es decir un conjunto de valores, tan hondamente arraigados que pudieron desafiar a los poderes fácticos de la época. El autor cita el susurro “*eppur si muove*” que expresó Galileo Galilei cuando la Iglesia lo obligó a abjurar de la teoría heliocéntrica, también se puede rescatar el gesto de rebeldía de Gandhi ocurrido en Pretoria (norte de Sudáfrica), cuando fue sacado de manera violenta del tren en donde viajaba,

al negarse a cambiarse a un asiento situado en “la tercera clase”, destinados para las personas “de color” y así comienza su historia de resistencia activa contra la dominación imperial británica; o la negativa de la afroamericana Rosa Parks a ceder el asiento de un autobús reservado para los blancos en Alabama. Pasó la noche en un calabozo, pero con este gesto y la atención de Martin Luther King, se da inicio al movimiento contra la segregación racial y la lucha por los derechos civiles en EEUU.

Cuando la UNESCO en su preámbulo fundacional expresa “si las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” lanza al mundo el mensaje de que, si los seres humanos hemos sido capaces de inventar una práctica tan brutal como la guerra, hemos de ser igualmente capaces de inventar la paz, de construirla, fortalecerla y universalizarla<sup>238</sup>.

El concepto de Cultura de paz nace del reconocimiento de la construcción social de la violencia<sup>239</sup> y de la responsabilidad de la humanidad de construir valores morales que a través de la educación se constituyan en alternativas a la cultura de la violencia o bélica predominante en nuestra civilización.

La UNESCO define la cultura de paz como un conjunto de “valores, actitudes y conductas” que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad, que rechazan la violencia y buscan prevenir los conflictos tratando de erradicar sus causas; que solucionan los problemas mediante el diálogo y la negociación; y que no solo garantizan a las personas el pleno ejercicio de todos los derechos sino que también les proporcionan los medios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de su sociedades<sup>240</sup>.

La “cultura de la paz” es un concepto complejo que evoluciona y se va desarrollando a través de la práctica. Es ade-



más un proceso global que incide en lo económico, político, ecológico, social, cultural y educacional.

No es solamente un anhelo, un ideal a alcanzar, es un proceso personal e institucional a largo plazo para arraigar la paz en el corazón, en la mente, en el lenguaje y en las prácticas de todos los seres humanos. Así también en las estructuras, funcionamiento, y actividades de las organizaciones e instituciones y en el tipo y forma de ejercer el poder. Si bien la educación en un sentido amplio es el medio de acción principal para que alcance sus objetivos, es menester unirla a la justicia social y al desarrollo humano sostenible.

## **b) La cultura y los satisfactores de las necesidades humanas**

El concepto de cultura ha sido relacionado tradicionalmente con el de la satisfacción de las necesidades humanas. Fisas Armengol<sup>241</sup>, citando a Malinowski señala que la cultura es un todo funcional que está al servicio de las necesidades humanas, y que cada necesidad suscita un tipo de respuesta cultural a fin de satisfacerla. En este sentido, Manfred Max-Neef<sup>242</sup> clasifica las necesidades humanas fundamentales según dos categorías: axiológicas y existenciales. Entre estas últimas se encuentran las dimensiones de Ser, Tener, Hacer y Estar, que se refieren, respectivamente, a la realización de la persona, a los recursos que posee, a las acciones que realiza y a la situación o entorno en que vive. Dentro de la categoría axiológica se enumeran las siguientes necesidades: de Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad.

Las necesidades cambian muy lentamente con la evolución de la especie y se presume que a mayor evolución se incluirá una décima necesidad: la de trascendencia, que Max

Neff no incluye en sus cuadros porque considera que hoy no tiene alcance universal<sup>243</sup>.

Las necesidades humanas fundamentales conforman un sistema en el que no cabe establecer linealidades jerárquicas. Es decir, ninguna necesidad es *per se* más importante que la otra y tampoco hay un orden fijo de precedencia en la actualización de las necesidades. Simultaneidades, complementariedades y compensación, son características de la conducta del sistema. Sin embargo, el autor advierte que existen límites para esta generalización y que es preciso reconocer un umbral presistema, por debajo del cual la urgencia de satisfacer una determinada necesidad llega a asumir características de urgencia absoluta. El caso más claro es la subsistencia ya que cuando esa necesidad esta insatisfecha, toda otra necesidad queda bloqueada y prevalece un único impulso. Otros casos son la ausencia total de afecto o la pérdida de identidad<sup>244</sup>.

Según el citado autor, cada necesidad puede satisfacerse a niveles diferentes y con distintas intensidades. Más aun, se satisfacen en tres contextos: en relación con uno mismo; en relación con el grupo social y en relación con el medio ambiente.

Max Neef<sup>245</sup> afirma que las necesidades humanas citadas son las mismas en todas las culturas y en casi todos los períodos históricos; lo que cambia, a través del tiempo y de las culturas, es la manera o los medios utilizados para la satisfacción de esas necesidades, que el autor llama satisfactores. Los satisfactores son las estrategias con las cuales se intentará satisfacer las distintas necesidades (axiológicas) en cada contexto cultural, según sean los modos (existenciales) en los que se manifiestan.

El citado autor sostiene que cada sistema económico, social y político adopta diferentes estilos para la satisfacción de las mismas necesidades humanas fundamentales. En cada

sistema, éstas se satisfacen (o no) a través de la generación (o no) de diferentes tipos de satisfactores. Lo importante de esta postura es que uno de los aspectos que define una cultura es su elección de satisfactores.

La pregunta que surge desde este trabajo es ¿Cuáles son los satisfactores de nuestra cultura actual? Max Neef afirma que las necesidades humanas fundamentales de un individuo que pertenece a una sociedad consumista son las mismas que las del que pertenece a una sociedad ascética, lo que cambia es la cantidad y calidad de los satisfactores elegidos o las posibilidades de tener acceso a los satisfactores requeridos. Lo que está culturalmente determinado no son las necesidades humanas fundamentales, sino los satisfactores de esas necesidades.

Los satisfactores tienen una doble trayectoria. Por una parte, se modifican al ritmo de la historia y, por otra, se diversifican de acuerdo a las culturas y las circunstancias, es decir, de acuerdo al ritmo de las distintas historias. En consecuencia, el cambio cultural al que apostamos, requiere reflexionar y dar respuesta a la pregunta inicial sobre los satisfactores de nuestra cultura, la promoción de los satisfactores que apoyan el respeto y la sacralidad de la vida, la paz interior, la responsabilidad ambiental, la solidaridad, la cooperación, el compromiso, la moderación, la sencillez, el equilibrio y el cuidado en todas sus manifestaciones y el abandono o remplazo de los que alienan, el consumismo indiscriminado, la competencia exacerbada, el descarte, la degradación ambiental, las violencias en todas sus manifestaciones, entre otros males de nuestra cultura.

Johan Galtung<sup>246</sup>, recogió el concepto de necesidades humanas básicas<sup>247</sup> incluyendo aspectos no materiales como las necesidades políticas, sociales, jurídicas, y otras. Desde esta postura el concepto de paz se relaciona con la ausencia

de todo tipo de violencia que impida la satisfacción de cualquier tipo de necesidad humana básica y con la autorrealización. Debemos darnos cuenta de que, una vez satisfechas las necesidades básicas, el desarrollo humano se refiere primordialmente a SER más, no a tener más. Para recorrer ese camino se necesitan cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones, sistemas y formas de vida

### **c) Cultura de la violencia (cultura bélica)**

Existe un proverbio zen que dice *“Si no sabes adónde vas, regresa para saber de dónde vienes”*. En momentos de transición y movimiento, es bueno mirar hacia atrás para confirmar o modificar el rumbo. En una visión retrospectiva podemos reconocer que partimos de una cultura bélica de dominio, control, violencia e imposición. Estamos en una etapa donde lo observado avergüenza a la humanidad y surge la necesidad de una transformación profunda, de una metanoia. Cambiar la lógica de la agresión, odio, confrontación y miedo por otra de cooperación, solidaridad y compromiso con el planeta. Hay indicios de que se están resquebrajando algunos sistemas de pensamiento generadores de violencias, como el colonialismo, el racismo o el patriarcado, pero perviven y mutan para sostenerse. Nada es lineal y la realidad es compleja, pero urge caminar hacia la construcción de una cultura de encuentro, paz, respeto a la diversidad, diálogo, conciliación, y de centralización y valoración de la vida en todas sus formas.

Analizar la cultura bélica o legitimadora de la violencia, nos coloca en el riesgo de quedar atrapado en un discurso “violentológico” más, en una descompensación conceptual donde prime la violencia sobre la paz. Pero permite prevenir y crear alertas para no caer en la trampa consciente o muchas veces

inconsciente (violencia simbólica) de ser funcional a aquellos intereses que trabajan en la naturalización, legitimación y legalización de las violencias. El primer paso que se debe dar es la identificación y deconstrucción de las violencias.

Según Johan Galtung (1985), como se ha dicho, la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales. Las amenazas de violencia son también violencias. La violencia abarca un conjunto de fenómenos por el cual las personas son –o se ven– imposibilitadas de realizarse en los diferentes planos del desarrollo de su individualidad ya sea por causas visibles (violencia directa) o menos visibles (violencia estructural y violencia cultural) en estrecha relación con el grado de satisfacción de las necesidades humanas básicas. Las cuatro clases de necesidades básicas para Galtung, son: de supervivencia (negación: muerte, mortalidad); de bienestar (negación: sufrimiento, falta de salud); de identidad (negación: alienación); y de libertad (negación: represión) a las que le suma una categoría amplia, el equilibrio ecológico<sup>248</sup>.

Dentro de la conceptualización de violencia cultural se intenta comprender facetas culturales que de una u otra forma apoyan o justifican las realidades y prácticas de la violencia. Este autor<sup>249</sup> conceptualiza la violencia cultural como aquellos aspectos de la cultura (no toda la cultura), la esfera simbólica de nuestra existencia, (materializada en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales, lógica, matemática) que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o estructural. Lo opuesto a violencia cultural sería paz cultural o cultura de paz, entendida como aquellos aspectos de la cultura que sirven para justificar y legitimar la paz directa y la paz estructural.

Afirma, además, que detrás del conflicto muchas veces existen actitudes y comportamientos condicionados por el subconsciente colectivo, la cultura profunda, la cosmología de esa nación, género, clase, otros.

Galtung<sup>250</sup> analiza, cuál sería la combinación más nefasta de una cultura profunda (de violencia) : a) una visión de las contradicciones como absolutos: este objetivo o aquel otro; b) una centralización en pocos actores y objetivos y un enfoque deductivo; c) proyectar el Yo sobre Dios y el Otro sobre satanás, con fuertes gradientes; d) guerra/héroes y paz /santos con fuertes egos, sin la gente corriente, común; e) percibir al otro como el mal, bárbaro, periférico, deshumanizado; e) percibir el espacio del mundo en forma dual como Yo contra otro(s) (todos); f) percibir que el tiempo se mueve hacia el Apocalipsis.

En el mismo sentido, entiende que la combinación más afortunada para los enfoques pacíficos sería: a) una percepción de las contradicciones como normales y mutables, como ying/yang; b) una visión holística y dialéctica inclusiva, de la formación de los conflictos; c) una visión sin Satanás, sin principio del mal, d) una civilización con historial de “transformación de conflictos por la gente”; e) una civilización que perciba a todos los seres humanos, y a la vida misma, como parte de unos y de otros; f) una civilización sin el dualismo del Yo y el Otro; g) una civilización con una cosmología del tiempo oscilante, relajada.

Con la definición de violencia cultural, como tercera categoría global o supratipos y después del análisis de violencia directa y estructural, Johan Galtung cierra el triángulo (vicioso) de las violencias. Según donde se apoya el triángulo proyecta imágenes distintas. Tomando como parámetro el tiempo, existe una diferencia básica en los tres tipos de violencia. La violencia directa es un acontecimiento; la vio-

lencia estructural es un proceso con sus altos y bajos y la violencia cultural es una constante, una permanencia. (Galtung, 1977; cap. 9)<sup>251</sup>. Desde este trabajo se impulsa el análisis o flujos entre los tres tipos de violencias.

### **d) La visión del mundo (cosmovisión) influye en las posibilidades de manifestación de la violencia o de la paz**

Como trabajadora de la paz estoy persuadida de que la visión del mundo que tengan las personas y los pueblos, el paradigma civilizatorio desde el cual se acciona, tiene una influencia determinante en la construcción de la paz o el imperio de la violencia. La física cuántica ha demostrado que las experiencias de cada persona en el mundo físico están profundamente conectadas con el funcionamiento interno de su mente. La mente crea percepciones y esas percepciones producen cambios químicos en el cuerpo que finalmente afectan la biología. Es decir, la forma en que piensa el ser humano tiene efecto sobre cómo se siente y viceversa, cómo se siente afecta su manera de pensar. La manera de pensar y sentir determina las acciones y todo impacta en la realidad.

Thomas Kuhn<sup>252</sup> quien definió el “paradigma” o modelo como una visión del mundo que contiene elementos básicos de creencias de lo que es la realidad y lo que constituye un marco general que estructura la mirada, las observaciones, permitiendo ver una cosas y no otras; afirmó, que las aportaciones verdaderamente revolucionarias en la ciencia fueron resultado de un cambio de paradigma. La pregunta que guía el presente razonamiento es ¿Desde qué paradigma está accionando la humanidad actual?

La perspectiva del universo, aún vigente, como una maquina determinista perfecta propia de la visión cartesiana<sup>253</sup>,

con una humanidad fraccionada, individualista, e indiferente del otro/ otra y separado de la naturaleza, con un humanismo fundado exclusivamente en el hombre racional, blanco, joven, dueño de sí y del planeta, se resquebraja y está emergiendo –fundamentalmente con la física cuántica– un paradigma holístico, ecológico, con un enfoque sistémico y de complejidad.

Sistémico y holístico son términos actualmente muy utilizados para explicar los fenómenos complejos. Arthur Koestler<sup>254</sup> acuñó la palabra “*holón*” para denominar a los subsistemas que son una unidad y a la vez parte de otra, poniendo de relieve las dos tendencias opuestas de cada “*holón*”: la tendencia integradora que funciona como parte de la unidad mayor y la tendencia autoafirmante que preserva su autonomía individual<sup>255</sup>.

Edgar Morin<sup>256</sup>, plantea como una verdadera revolución lo que pasa con el paradigma de la ciencia occidental, un enorme sistema de ideas que colapsa. Dice: Lo que afecta a todo un sistema de pensamiento (paradigma), afecta a la vez a la ontología, a la metodología, a la epistemología, a la lógica y en consecuencia a la práctica, a la sociedad y a la política. El paradigma de occidente, dice Morin, hijo de la herencia fecunda de la esquizofrénica dicotomía cartesiana y del puritanismo clerical, gobierna también el doble carácter de la praxis occidental; por una parte, antropocéntrica, etnocéntrica, egocéntrica, cuando se trata del sujeto (porque está fundada sobre la autoadoración del sujeto: hombre, nación o etnia, individuo); por otra parte, y correlativamente manipuladora, congeladamente “objetiva” cuando se trata del objeto.

Ese paradigma tradicional del que habla Morin se identifica por una epistemología sustentada en una visión reduccionista y fragmentada de la realidad que considera que



para entender los fenómenos complejos hay que reducirlos a sus partes constitutivas. Esto sumado a la medición, cuantificación, jerarquización de las matemáticas y de aquellos aspectos que pueden ser formalizados y operacionalizados. Otra característica de este paradigma analítico y racionalista es para Morin la “*disyunción*”, que distingue, separa y fragmenta aislando a los objetos entre sí –a los de su entorno, y a los de su observador–.

Según Edgar Morin<sup>257</sup> (2007) el paradigma de la complejidad que él sostiene, está basado en tres principios: el dialógico, el de recursividad organizacional y el hologramático. En un holograma físico, el menor punto de la imagen del holograma contiene la casi totalidad de la información del objeto representado. No solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte. El principio hologramático está presente en el mundo biológico y en el mundo sociológico. En el mundo biológico cada célula de nuestro organismo contiene la totalidad de la información genética de ese organismo. Morin afirma, la idea del holograma trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes, y al holismo que no ve más que el todo. En el mismo sentido Pascal decía: “No puedo concebir al todo, sin concebir a las partes y no puedo concebir a las partes, sin concebir al todo”. El todo está en la parte que está en el todo. Una especie de unidad en la diversidad y diversidad en la unidad. Esta idea de Morin que se comparte, está presente en otros autores<sup>258</sup>, que explorando en las fronteras de la ciencia participan de la visión de un universo que funciona como holograma<sup>259</sup> o en palabras de Ken Wilber<sup>260</sup> el “paradigma holográfico.”

Sintetizando, el mundo ya no puede percibirse como una gran máquina determinista perfecta, formada por partes y objetos independientes, con la separación dicotómica entre: individuo autárquico y sociedad; cuerpo y espíritu; sujeto y

objeto; ciencia y ética; el todo y las partes, –separación, binarismo y desintegración que está llevando a la humanidad a peligrar como especie–, sino que ha de comprenderse como un todo dinámico, una inmensa red interconectada.

En tal sentido, es válido recordar la red de la “Abuela araña “creadora del mundo, un mito de los pueblos Hopi y Navajo o la “Red de Indra”<sup>261</sup> de los budistas (también llamada «Joyas de Indra» ). Buda comparó el universo con una vasta red tejida con una variedad de gemas fulgurantes, cada una de ellas con un número incalculable de facetas. Cada gema refleja en sí todas las demás gemas de la red y de hecho es una con todas las demás<sup>262</sup>.

Esta metáfora, fue un símbolo védico que después se trasladó a la cosmovisión budista ,usado para ilustrar los conceptos de vacuidad, origen interdependiente e interpenetración de los diversos planos de la realidad. Según la ley del Origen dependiente del budismo todos los seres están en una relación recíproca de sostén. Todos los fenómenos están íntimamente conectados; la red de Indra simboliza un universo donde todos sus miembros tienen relaciones mutuas repetidas infinitamente. Alan Watts<sup>263</sup> describe la concepción budista del universo de la siguiente forma: *“Imagina una telaraña multidimensional en la mañana temprano, cubierta con gotas de rocío. Y cada gota de rocío contiene el reflejo de todas las otras gotas de rocío. y, en cada gota reflejada, el reflejo de todas las otras gotas de rocío en ese reflejo. Y así hasta el infinito”*.

En el mismo sentido, Margaret Wheatley<sup>264</sup>, ha señalado «nada en el universo existe como una entidad aislada o independiente. Todo asume la forma de relaciones, sean las partículas subatómicas que comparten energía o los ecosistemas que comparten el alimento. En la telaraña de la vida, nada vivo vive solo» (2002: 89).

Daisaku Ikeda<sup>265</sup> (2017) en diálogo con Adolfo Pérez Esquivel, al respecto reflexiona: la ley del Origen dependiente del budismo clarifica que, ni el hombre ni la naturaleza, así como tampoco los fenómenos, existen de forma aislada e individual, antes bien son el resultado de una trama de vínculos que entrelaza todas las expresiones de la vida. Por su parte Pérez Esquivel<sup>266</sup> (Premio Nobel de la Paz) en los mismos diálogos, dice: *“Hay que restablecer el equilibrio en nuestro interior y en el mundo del que somos parte, y comprender que una gota de agua es todo el río y que todos los ríos están contenidos en una gota de agua; que somos parte y a la vez el todo. Ese es un aprendizaje para reconocernos en la unidad y diversidad, de esa vida que va tejiendo la urdimbre de generación en generación, en las culturas y los valores espirituales y sociales”*.

Con relación a la percepción de separatividad de los seres humanos Albert Einstein afirmó: *“El ser humano forma parte de la totalidad espacial y temporalmente limitada a la que denominamos universo y, en una especie de ilusión óptica de la conciencia, se experimenta a sí mismo, a sus pensamientos y a sus sentimientos, como algo separado del resto. Esta ilusión es un tipo de prisión que nos circunscribe a nuestros deseos personales y al afecto por las personas que más cerca se hallan de nosotros. Nuestra tarea es liberarnos de esa cárcel y ampliar el círculo de la compasión hasta llegar a abrazar a todas las criaturas vivas y a la totalidad de la naturaleza, en todo su esplendor”*. Fantasías y limitaciones de la conciencia que nos arrastra a percibirnos separados y eso provoca mucho sufrimiento. La pregunta que nos hacemos es: ¿cómo nos liberamos de esa ilusión carcelaria y en un salto de conciencia expandimos el amor y la compasión a todos los seres sintientes?

Desde este lugar sostenemos que superar la violencia y construir paz requiere que las personas asuman una idea fundamental, una piedra basal: quiénes somos y seremos es

algo que emerge y toma forma en un contexto de interdependencia relacional. Esta conciencia de unidad y de interconexión de todos/as con todos y con el Todo es generadora de responsabilidad global, de compromiso y de amor universal, razón por la cual asumir este paradigma es fundamental para la construcción de la paz. La consideración del planeta como la casa común, (conciencia planetaria); la humanidad como una misma familia (conciencia de pertenencia a la humanidad); interconectada con toda la vida no humana (conciencia de unidad e interdependencia en la diversidad de formas de vida), es para este trabajo, el fundamento de una cultura de la paz.

Lederach<sup>267</sup> en su obra *La imaginación moral* afirma: “Dicho claramente, si no hay capacidad para imaginarse el lienzo de las relaciones mutuas y de situarse a sí mismo como parte de esa red histórica y en constante evolución, la construcción de la paz se viene abajo”. Asimismo, el famoso científico Nikola Tesla también afirmó “Todos somos uno, solo nos separan, los egos, las creencias y los miedos”.

Con esta visión del universo descrita, con este reconocimiento de la unidad en la diversidad, con una humanidad interdependiente e interconectada, las lógicas que surgen son de: solidaridad, compasión, cooperación, colaboración y responsabilidad. Desde esa perspectiva los pensamientos, los discursos y las acciones siempre tienen impacto en los demás y en el mundo. En tal sentido reiteramos: si lo que haces a otra/otro te lo haces a ti mismo, actuar con violencia sería como mínimo, una disonancia cognitiva. Un sistema de ideas o una cultura basada en la violencia es una distorsión, resultado de un bajo nivel de conciencia y de la ignorancia de quiénes somos y cómo funcionamos dentro del Todo.

## e) ¿Crisis cultural o crisis civilizatoria?

Analizar la cultura de la paz o la violencia cultural en una época de crisis y cambio cultural como la que se está viviendo en estos momentos de la humanidad, es una tarea dificultosa. Estudios realizados sobre distintas sociedades en períodos de transformación cultural afirman que dichos cambios generalmente vienen precedidos por síntomas sociales que desde hace algunas décadas podemos observar en nuestra realidad. Estos incluyen el crecimiento de las enfermedades mentales, los sentimientos de alienación, aumento de los hechos violentos, y rigidez en las estructuras sociales y modelos de comportamientos que no permiten la adaptación de la sociedad a los cambios. Hay otros indicadores de épocas de crisis y cambio cultural que se han venido citando en este trabajo.

Las evoluciones culturales son una etapa primordial en el desarrollo de una civilización, que, según Arnold Toynbee, pasan por los mismos procesos cíclicos de génesis, crecimiento, ruptura y degeneración. Y afirma una civilización nace cuando pasa de una condición estática a una actividad dinámica<sup>268</sup>.

Son varios los autores de distintas disciplinas que, citando la crisis económica, climática, alimentaria, social, epistemológica, política, de vida, sostienen el resquebrajamiento del actual modelo civilizatorio<sup>269</sup> manifestada en la citada expresión, “esta no es una época de cambio sino un cambio de época” o “cambio epocal”.

Por una parte, hay autores (Boff; Toro; Capra; Max Neef) y documentos mundiales (Encíclica *Laudato sí*; la CEPAL<sup>270</sup>; la Carta de la Tierra<sup>271</sup>) que ponen énfasis en los indicadores de crisis para fundamentar la necesidad de cambios paradigmáticos: los daños por la contaminación del aire y del agua,

el cambio climático, deforestación, desmonte, caza furtiva, el agotamiento de los recursos naturales, la desertificación, la pérdida y deterioro de la biodiversidad, el crecimiento ilimitado, el deterioro de la calidad de la vida humana, la degradación social, la violencia hacia las mujeres y las niñas, los peligros de conflictos nucleares, un sistema industrial y matriz energética ecológicamente insostenibles, un capitalismo voraz que permite –la inmoralidad– que el 1% de la población acumule el doble de riqueza que 6.900 millones de personas<sup>272</sup> con las consecuentes secuelas de hambre, pobreza y exclusión; la cultura del descarte, el individualismo, la competencia exacerbada (ganar-ganar), la indiferencia y el abandono de los excluidos, los refugiados, desplazados y marginados en general. Otro indicador de crisis es la capacidad destructiva que alcanzó la industria de la guerra, que después de lo acontecido en las ciudades japonesas de Hiroshima y Nagasaki, se patentizó la posibilidad de la desaparición de la especie humana por una conflagración mundial nuclear. Basta mirar la exhibición obscena de armamento de los distintos países para entender el delicado equilibrio sobre el que la humanidad está parada.

Por otra parte, otros autores se concentran en las consecuencias multifacéticas para la humanidad de la revolución tecnológica. Klaus Schwab la llama la “cuarta revolución industrial”, que abarca campos como la inteligencia artificial (IA), la robótica, el internet de las cosas, los vehículos autónomos, la impresión 3D, la nanotecnología, la biotecnología, la ciencia de materiales, la computación cuántica, entre otras cosas. Revolución que ha provocado cambios en el mundo del trabajo, en la producción, en las relaciones sociales, en la forma de hacer negocios, en la administración pública, en la educación, y también en la cultura.

Eric Sadin<sup>273</sup> va más allá y anuncia el final de la “revolución digital<sup>274</sup> y la emergencia de una nueva etapa llamada la “*antrobología*” haciendo referencia a una humanidad secundada o duplicada por robots inteligentes. Este autor alerta sobre una “administración robotizada de nuestra existencia”. Citando ejemplos como la asistencia hiperindividualizada y geolocalizada vía GPS de los smartphones, entre otros, da cuenta del sofisticado acoplamiento entre inteligencia computacional y humanidad que existe en nuestra vida cotidiana y que ha transformado a la “dinámica electrónica” como imprescindible en nuestra experiencia. Hay un vínculo nuevo entre las personas y la tecnología. La capacidad cognitiva de las nuevas tecnologías permite que cumplan con el inquietante rol de gobernar a los seres y las cosas. Sadin afirma que los seres humanos le hemos cedido a la tecnología el poder de guiar la cotidianeidad de la vida, limitando nuestra capacidad de análisis y autonomía.

La Encíclica “*Laudato si*” sobre el cuidado de la casa común” del Papa Francisco, advierte sobre los peligros del paradigma homogéneo y unidimensional junto con el paradigma tecnológico dominante, no sin antes reconocer y valorar los adelantos que han traído a la humanidad las ciencias y la tecnología. Afirma que la humanidad ha entrado a una nueva era, donde el poder tecnológico y el poder económico para utilizar la tecnología, otorgan un dominio impresionante sobre el conjunto de la humanidad y del mundo entero. Y se pregunta ¿En manos de quienes está y puede llegar a estar tanto poder? Considera que es tremendamente riesgoso que resida en una pequeña parte de la humanidad. Según la encíclica citada (P.105) el hombre moderno no está preparado para usar el poder con acierto, porque el inmenso crecimiento tecnológico no estuvo acompañado de un desarrollo del ser humano en responsabilidad, valores y consciencia.

Cada época tiende a desarrollar una escasa autoconciencia de sus propios límites, razón por la cual es posible que la humanidad no advierta la seriedad de los desafíos y la posibilidad de que el ser humano utilice mal el poder por estar sometido a los imperativos de la utilidad y de la seguridad y no a las normas reguladoras de la libertad y de la responsabilidad. La encíclica sostiene: la libertad se enferma cuando se entrega a las fuerzas ciegas del inconsciente, de las necesidades inmediatas, del egoísmo y de la violencia. El ser humano está desnudo y expuesto ante su propio poder y le falta una ética sólida, una cultura y espiritualidad que lo limiten y lo contengan en una lúcida abnegación.

En todos los casos, ya sea los que sostienen una crisis de civilización, con consecuencias graves tanto para los seres humanos, como para las otras especies y el planeta; aportando llamados a la conciencia y distintas propuestas de paradigmas a modo de salvataje ; como los que auguran el fin de la humanidad tal como la conocemos y la aparición de una elite de superhumanos ( Yuval Noah Harari en su obra “Homo Deus” o del citado Eric Sadin), lo que se puede afirmar es que los cambios son tan profundos que por estar inmersos en el proceso es imposible dimensionarlos. Los datos de la realidad demuestran que está en peligro la supervivencia de la humanidad y la habitabilidad del planeta. La vida moderna aparece como una búsqueda constante de éxito y poder de las personas, en el seno de un mundo desprovisto de sentido. No es la intención de este trabajo quedarse en un planteo desesperanzador, porque se comparte la idea de Viktor Frankl sobre la capacidad humana de trascender dificultades y descubrir una verdad profunda que nos orienta y da sentido a nuestras vidas, pero sí es de interés hacer un llamado a la toma de consciencia, a la acción constructiva, a la esperanza y al poder de transformación que posee el ser



humano. Estamos, en palabras de Fritjof Capra en un “punto crucial”, en una encrucijada, tiempo de crisálida o metamorfosis evolutiva, es el momento de una metanoia, de dar un salto de conciencia y cambiar el paradigma civilizatorio basado ahora en la unidad dentro de la diversidad, la cooperación, la colaboración, la solidaridad, la justicia, la compasión, para accionar desde allí hacia la construcción consciente de un futuro más sostenible.

## NOTAS

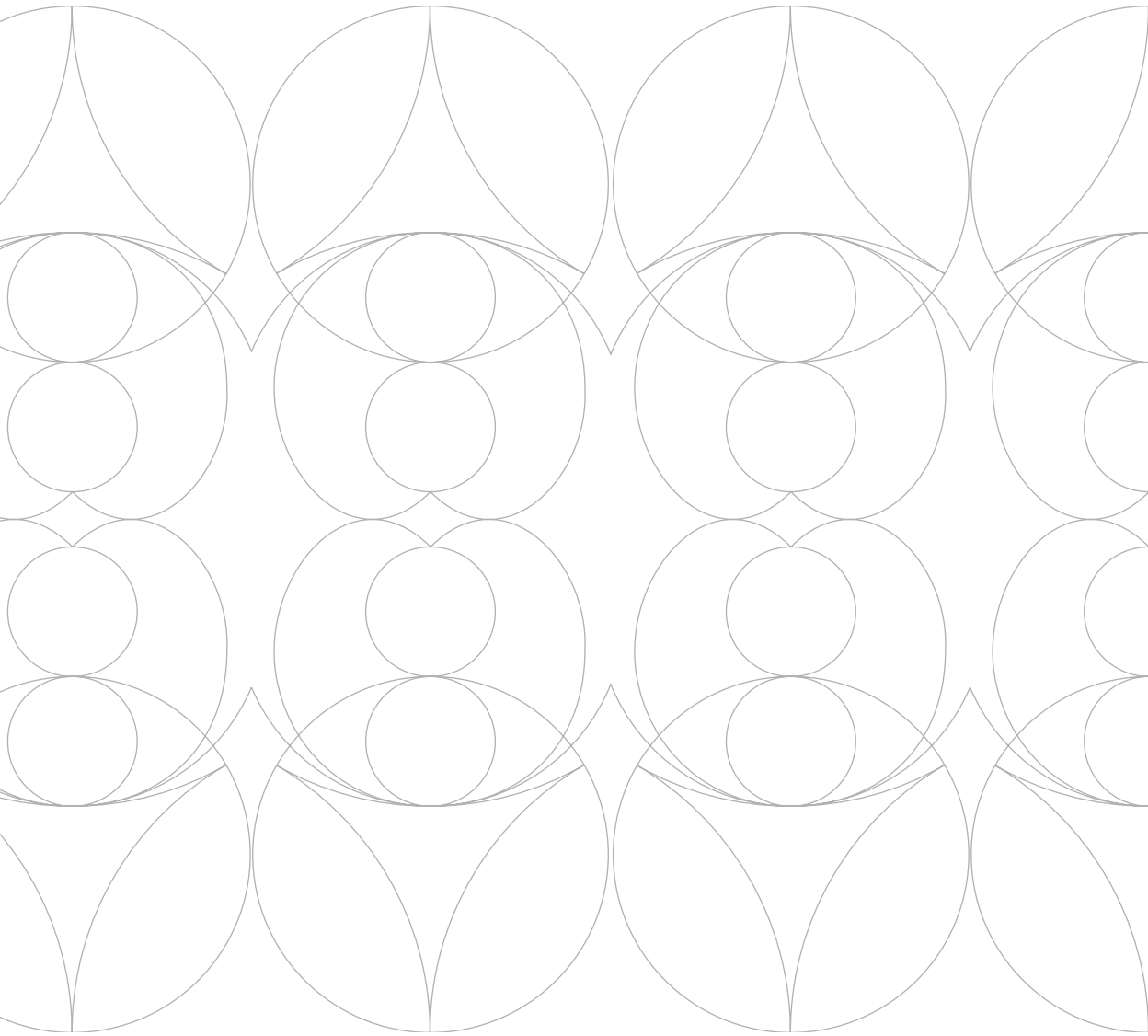
233. Groff, Linda y Paul Smoker: "Creating Global-Local Cultures of Peace" en Peace and conflicto Studies- Volumen 3- N° 1- Art.3 (1996)
234. Irene Comins .....obra citada.
235. Maraña, Maider (2010) - "Cultura y desarrollo - Evolución y perspectiva "- UNESCO Etxea Cuadernos de trabajo. N° 1-Disponible en: [https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Cultura\\_desarrollo.pdf](https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Cultura_desarrollo.pdf)
236. Mayor Zaragoza, Federico. Director de la Unesco. La nueva página 1995 Fondo de Cultura Económica- Impreso en México DF (pag.111)
237. Mayor Zaragoza Federico La nueva página Paris-Unesco- 1994-(reimpreso 1995) Fondo de Cultura Económica- Impreso en México DF
238. Fisas Vicenc Cultura de paz y gestión de conflictos Editorial Icaria-Antrazyt-Barcelona –Unesco-3era edición-2002
239. Manifiesto de Sevilla (UNESCO 1989) niega el fatalismo biológico respecto de la violencia y se abre a la responsabilidad y a la esperanza respecto a la obsolescencia de la guerra en las relaciones humanas.
240. Fisas Vicenc Cultura de paz y gestión de conflictos Editorial Icaria-Antrazyt-Barcelona –Unesco-3era edición-2002
241. Fisas Armengol, Vicent Introducción al estudio de la Paz y de los conflictos. Editorial Lerna (SA) Barcelona 1987.
242. [www.max-neef.cl](http://www.max-neef.cl)
243. Max Neff ,Manfred Desarrollo a Escala Humana una opción para el futuro Cepaur Fundación Dag Hammarskjold- Development Dialogue Número especial 1986.
244. Max Neef Manfred-con la colaboración de Antonio Elizalde y Martin Hopenhayn-Desarrollo a escala humana-conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones-Editorial Fundación Icaria-Antrazyt (2006).
245. Max Neef Manfred-Desarrollo a escala humana-conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones (2006) - Editorial Icaria-Antrazyt-Barcelona.
246. Galtung Johan La violencia y sus causas UNESCO,1981 citado por Fisas Armengol en Introducción al estudio de la paz y los conflictos-OB citada.
248. Galtung Johan (1989) Violencia Cultural Edita: Gernika Gogoratuz-Documeto N°14.Traduccion de las ingles: Teresa Toda-(2003).
249. Galtung Johan.: Violencia Cultural (1989) traducción al castellano de Teresa Toda- Edición en castellano Guernika Gogoratuz (2003) Doc. N°14.
250. Galtung Johan -Obra citada (violencia cultural).
251. Galtung Johan (1977) citado en Violencia cultural 2003.
252. Kuhn, Thomas: La estructura de las Revoluciones Científicas. Fondo de Cultura Económica,1981
253. Descartes-Newton-Laplace.
254. Koestler,Artur (1978) Fanus Citado por Fritjof Capra en El punto crucial-ciencia, sociedad y cultura naciente Editorial Estaciones- Buenos Aires 2008-Primera Reimpresión.
255. Según Fritjof Capra, en un sistema biológico o social cada "holón" tiene por un lado que afirmar su individualidad a fin de mantener el orden es-

- tratificado del sistema y por el otro tiene que someterse a las exigencias de la unidad mayor a fin de que el sistema sea viable, estas dos tendencias son opuestas y al mismo tiempo complementarias. En un sistema sano (individuo-sociedad-ecosistema) existe un equilibrio entre la integración y la autoafirmación.
256. Morin, Edgar, Introducción al pensamiento complejo -Editorial Gedisa S.A. Barcelona,España-2007.
257. Morin, Edgar, Introducción al pensamiento complejo Editorial Gedisa S:A 2007.
258. “El paradigma Holográfico” (K. Pribram; D. Bohm; K. Wilber; F. Capra; M Ferguson; R. Weber) Editorial Kairos-Septima Edicion 2008) “...el cerebro funciona como un holograma; (...) bajo la esfera explicada de cosas y acontecimientos separados se halla una esfera implicada de totalidad indivisa y este todo implicado esta simultáneamente disponible para cada parte explicada. Es decir, el universo físico parece ser un holograma gigantesco en el que cada parte está en el todo y el todo en cada parte. “Paradigma holográfico” el cerebro es un holograma (Pribram) que percibe y participa en un universo holográfico (Bohm)
259. Braden, Gregg, La matriz divina-un puente entre el tiempo, el espacio, las creencias y los milagros-Editorial- Sirio SA-Argentina.(2007).
260. Ken Wlber El paradigma holográfico obra citada.
261. “En el cielo de Indra se dice que hay una red de perlas dispuesta de tal manera que si se mira una se ven a todas las demás reflejadas en ella. Del mismo modo cada objeto del mundo no es solamente el mismo, sino que implica a todo otro objeto y de hecho a cada uno de los otros objetos” De la obra “El paradigma Holográfico”.
262. Rimpoche Sogyal El libro tibetano de la vida y de la muerte Ediciones URANO-1994-Barcelona-España
263. Wikipedia- red de Indra.
264. Wheatley, Margaret. (200” Turing to one Another (San Francisco-california) citado por Johan Lederach en “la imaginación Moral” gernikagoraturz.org.
265. Daisaku Ikeda, La fuerza de la esperanza. Diálogo entre Adolfo Pérez Esquivel y Daisaku Ikeda, Impreso en Printing Book- Buenos Aires 2017- Soka Gakkai
266. Pérez Esquivel, Adolfo: -Prólogo del libro La fuerza de la esperanza. Diálogo entre Adolfo Pérez Esquivel y Daisaku Ikeda- Impreso en Printing Book, Buenos Aires 2017, Soka Gakkai.
267. Lederach, Joan,la imaginación moral, (2007- pag- 70) Gernikagoraturz.org.
268. Capra Fritjof, El punto crucial-ciencia sociedad y cultura naciente. Editorial Estaciones -primera reimpresión 2008.
269. Leonardo Boff; Bernardo Toro; Fritjof Capra.
270. Cepal y los ODS.- Estamos frente a un cambio de época: la opción de continuar con los mismos patrones de producción, energía y consumo ya no es viable, lo que hace necesario transformar el paradigma de desarrollo dominante en uno que nos lleve por la vía del desarrollo sostenible, incluso y con visión de largo plazo. Este cambio de época es necesario en el caso de América Latina y el Cari-

be, que no es la región más pobre del mundo, pero sí la más desigual. Si bien la desigualdad existe en todo el mundo, constituye una especial limitación para alcanzar el potencial de la región. Las brechas que se enfrentan son estructurales: escasa productividad y una infraestructura deficiente, segregación y rezagos en la calidad de los servicios de educación y salud, persistentes brechas de género y desigualdades territoriales y con respecto a las minorías, y un impacto desproporcionado del cambio climático en los eslabones más pobres de la sociedad. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf).

271. La Carta de la Tierra: “Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro. A medida que el mundo se vuelve cada vez más interdependiente y frágil, el futuro depara, a la vez, grandes riesgos y grandes promesas. Para seguir adelante, debemos reconocer que en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común. Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz.
272. En América latina, el 20% de su población concentra el 83% de la riqueza.
273. Sadin, Eric: La humanidad aumentada-La administración digital del mundo Editora Caja negra, Buenos Aires (2017).

274. Revolución digital iniciada en la década del 80 marcada por un movimiento expansivo de digitalización de objetos industriales y de protocolos de gestión de informaciones. Resultado: interconexión integral que vincula virtualmente todo ser, cosa y lugar (Eric Sadin).





## **CAPÍTULO 2**

Sistemas de pensamientos  
que sustentan una  
cultura de violencia

## Introducción

Francisco Jiménez y Francisco Adolfo Muñoz<sup>275</sup>, analizando el rol de la cultura, expresan que a partir de un determinado momento la cultura puede no sólo justificar, sino que también puede promover la acción en un determinado sentido, razón por la cual se deben identificar aquellos aspectos que favorecen y promocionan la violencia para poder cambiarlos. Así, la violencia cultural podría asimilarse con la ideología de la violencia, como una especie de superestructura de los sistemas violentos, unas construcciones culturales que conviven, cubren e intentan armonizar y darle coherencia. En esos casos, actúa en todos los ámbitos de la cultura (ética, religión, moral, leyes, ciencia, filosofía, literatura, arte, etc.)<sup>276</sup>.

Los citados autores, también advierten cómo en el mundo contemporáneo, las realidades de la violencia no solamente extienden su presencia a todas las escalas de las actividades humanas (individuos, familias, grupos, ciudades, regiones, países, o todo el planeta), sino que se adaptan a las nuevas formas (colonialismo, imperialismo, globalización). Citan a modo de ejemplo, cómo desde un sistema mundial estructurado en centros y periferias de acuerdo con la capacidad de acceso a los recursos, la violencia cultural genera visiones que incluyen formulaciones de etnocentrismo, jerarquía, dominación, meritocracia, sin tener en cuenta el respeto de los derechos humanos, ni la justicia y la equidad que permitan un desarrollo sostenible. Asimismo, se pueden ejemplificar intentos de imponer modelos culturales universales (el pensamiento único) que niegan y desvalorizan la interculturalidad. En otra parte de este trabajo, se ha analizado la impronta colonizadora del pensamiento occidental, el sometimiento de las culturas indígenas y afrodescendientes de

Latinoamérica y la desvalorización de sus saberes y visiones ligadas al territorio y a la naturaleza.

Vicent Fisas<sup>277</sup>, cita algunos fundamentos esenciales de la cultura de la violencia, a saber: a) El patriarcado y la mística de la masculinidad; b) la búsqueda del poder (poder sobre) y el dominio; c) la incapacidad para resolver pacíficamente los conflictos; d) el economicismo generador de desintegración social y su principio de competitividad; e) el militarismo y el monopolio de la violencia de los Estados; f) los intereses de las grandes potencias; g) las interpretaciones religiosas que permiten matar a personas; h) las ideologías exclusivistas, i) el etnocentrismo y la ignorancia cultural; j) la deshumanización (la consideración de otros seres humanos como “objetos”); k) el mantenimiento de estructuras que perpetúan la injusticia y la falta de oportunidades y participación. Sin duda que se podrían incorporar otros ejemplos como el poder financiero mundial y el de las grandes corporaciones que están por sobre los propios Estados.

Vicent Martínez Guzmán<sup>278</sup> propone los estudios sobre la paz como una nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI, afirma que la violencia cultural opaca nuestra responsabilidad moral, al convivir con ella sin cuestionarla, razón por la cual se deberá ser sensible a este fenómeno y trabajar en dos sentidos:

a) Por un lado, visibilizando y destapando el velo de la violencia cultural, de los discursos que marginan, excluyen y sirven para legitimar en último lugar la violencia directa y estructural.

b) Por otro lado, trabajando por construir y reconstruir discursos que legitimen y promuevan la paz, que sean incluyentes en lugar de excluyentes, una filosofía comprometida con el reconocimiento de la diversidad humana, la solidaridad intercultural y la paz.



## 1.- Género, patriarcado, violencias basada en el género

“No se nace mujer, se llega a serlo” dice Simone de Beauvoir en su libro *El Segundo Sexo*, una obra del siglo XX muy importante en la historia del feminismo. Empezar con esta reflexión significa no darle oportunidad a la biología para abrir la comprensión de los sexos/géneros<sup>279</sup> desde su construcción social; esto sin ánimo de entrar en la trampa de los opuestos irreconciliables, en este caso: de naturaleza vs. cultura.

En la inmensa mayoría de las culturas, las mujeres han sido consideradas de alguna manera o en algún grado, inferiores a los hombres. Las ideologías que sostienen y reproducen esa desigualdad, discriminación y subordinación, forman parte de la cultura de la violencia.

La violencia de género hunde sus raíces en el patriarcado, lo que obliga a identificar mínimos conceptuales. El género es un conjunto de roles culturales. Gerda Lerner<sup>280</sup> lo describe como “*definición cultural del comportamiento asignado como apropiado a cada uno de los sexos en una sociedad determinada*”. Para Alda Fasio<sup>281</sup>, el concepto de género alude no solo a los comportamientos, sino también a las funciones, roles y valoraciones impuestas dicotómicamente a cada sexo a través de los procesos de socialización mantenidos y reforzados por ideologías e instituciones patriarcales. Advierte la citada autora, que esta noción se concreta en cada sociedad de conformidad con contextos de espacio y tiempo y a la vez se redefine permanentemente a la luz de otras realidades, como las de clase, etnia, edad, nacionalidad, habilidad, etc. Razón por la cual, las formas en que se nos revelan los géneros en cada sociedad o grupo humano varían atendiendo a los factores de la realidad que concursan con este. El sistema de género estipula roles (reproductor a la mujer-madre, ama

de casa y al hombre como proveedor y jefe del hogar); atributos (emocionalidad, ternura, debilidad, sacrificio, asociado a lo femenino y agresividad, fuerza, competencia, razón, a lo masculino) y espacios (el espacio público donde se ejercen los poderes económicos y políticos para los hombres y el espacio privado donde se realizan las labores domésticas y de cuidado reservado para las mujeres).

Con relación al patriarcado, es un concepto antiguo<sup>282</sup> traído a la superficie por las teorías feministas, definido como un sistema de imposición jerárquica y dominación que somete a las mujeres sobre la base de su supuesta inferioridad. Es un modelo de dominación autosostenido y autopropetinado, que avala, además, distintas formas de imposición sobre otros seres. Su instrumento esencial ha sido, por un lado, el uso –o amenaza– de la violencia como método coercitivo para forzar una conducta o un cambio de la voluntad; es decir, demanda el uso de la fuerza y el temor para mantener los privilegios de aquellos que dominan y, por otro lado, utiliza la socialización como proceso mediante el cual el ser humano aprende e interioriza las normas, valores, elementos socioculturales y los integra a la estructura de su personalidad.

Según Rita Segato<sup>283</sup>, el patriarcado no es una cultura, ni una religión, ni una moral, ni un sistema de ideas, sino un orden político fundacional, atávico, primordial. Es de orden planetario y está en los mitos fundacionales de todas las culturas. (Onas, Massai, cristianos, hebreos). El acto de desacato o desobediencia femenina, en el caso de Eva fue comer la manzana prohibida, el que originó el primer castigo y allí comienza la historia que luego se disfraza de religión o moralidad.

La humanidad ha vivido bajo las normas del patriarcado durante muchos siglos y milenios. El “Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo”, (PNUD 2006) de las Naciones Unidas ha definido el patriarcado de la siguiente forma:

*“Es un sistema de organización social basado en el poder de la figura del «pater», elevado a la categoría política y económica y generalizada a todos los ámbitos de actuación donde se reproduce el sistema de jerarquía y dominación masculina. Es a través de sus estructuras socioeconómicas y políticas, de las normas y valores y de los procesos de socialización la manera como se establece una asignación asimétrica y jerarquizada de roles (conjunto de tareas y funciones) y de espacios en razón de su sexo. Se atribuyen a mujeres y a hombres distintos trabajos y valor, así como distintas responsabilidades y obligaciones”.*

Los sistemas patriarcales tienen características comunes que Alda Fasio<sup>284</sup> identifica de la siguiente forma:

a) Es un *sistema histórico*, tiene un inicio en la historia y no es natural. Este rasgo es muy importante porque por una parte da cuenta de la exclusión histórica que han vivido las mujeres al negárseles la posibilidad de registrar su historia y por otra, permite concebir la posibilidad de cambio en la situación de las mujeres.

b) Tiene su fundamento en *el dominio del hombre ejercido a través de la violencia sexual contra la mujer*, institucionalizada y promovida a través de la familia y el Estado. Todo sistema de dominación utiliza el temor (la aplicación o amenaza de dolor) y la violencia, que se instala en el cuerpo de las mujeres<sup>285</sup> quienes quedan sujetas al control sexual y reproductivo de los varones, en particular de aquel que se atribuye su dominio.

c) Aunque existen hombres en relaciones de opresión en todo sistema patriarcal, las mujeres de cada uno de esos grupos oprimidos mantienen una relación de subordinación frente al varón. El hecho de que se trate fundamentalmente de un sistema de dominio que se ejerce sobre las mujeres no implica que todos los hombres gocen de los mismos pri-

vilegios. De ahí que su subordinación se define siempre en función del varón independientemente de la categoría que él o ella tengan.

d) Las justificaciones que permiten la mantención del dominio sobre las mujeres en el patriarcado, tienen su origen en las diferencias biológicas entre los sexos. Estas son interpretadas en términos de superioridad de un sexo sobre otro (masculino sobre femenino).

El sistema patriarcal, como se dijo, se sostiene y reproduce a través de distintas y múltiples instituciones. Alda Fasio<sup>286</sup> llama institución patriarcal a aquella práctica, relación u organización, que junto a otras instituciones trabajan como pilares conectados entre sí en la transmisión de la desigualdad entre los sexos y en la convalidación de la discriminación entre mujeres. Lo que tienen en común estas instituciones es el hecho de que aportan al mantenimiento del sistema de género y a la reproducción de los mecanismos de dominación masculina que oprimen a todas las mujeres. Como ejemplos se pueden citar: la familia patriarcal, la división sexual del trabajo, el derecho masculinista, el lenguaje sexista y la violencia de género.

La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Para) define la violencia contra la mujer como cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico, tanto en el ámbito público como en el privado. (art. 1). Asimismo, se entiende que la violencia contra la mujer incluye la violencia física, sexual y psicológica:

a) Que tenga lugar dentro de la familia o unidad doméstica o en cualquier otra relación interpersonal, ya sea que el agresor comparta o haya compartido el mismo domicilio

que la mujer, y que comprende, entre otros, violación, maltrato y abuso sexual;

b) Que tenga lugar en la comunidad y sea perpetrada por cualquier persona y que comprende, entre otros, violación, abuso sexual, tortura, trata de personas, prostitución forzada, secuestro y acoso sexual en el lugar de trabajo, así como en instituciones educativas, establecimientos de salud o cualquier otro lugar, y

c) Que sea perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra. (artículo 2).

La violencia contra las mujeres forma parte de la violencia de género que además incluye, entre otros, a la “violencia por prejuicio”, dirigida a aquellas personas que no se encasillan o no acatan el imperativo sociocultural del sistema binario de género y la práctica sexual de la heterosexualidad, analizada por la Comisión Interamericana de derechos humanos en su documento “Violencia contra personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en América”. (Washington CIDH.P47). La violencia por prejuicio es un concepto que apunta a una comprensión de la violencia como un fenómeno social, en contraposición con la violencia entendida como un hecho aislado.

## 1.2- Etiología de la violencia contra las mujeres<sup>287</sup>

Rita Segato (2010) en la búsqueda de un modelo capaz de dar cuenta de la etiología de la violencia, analiza distintos aspectos de la estructura patriarcal –que es política/social y no cultural porque atraviesa todas las culturas– o sea la estructura de relaciones entre posiciones jerárquicamente ordenadas, conocida como “relaciones de género”. La autora parte del principio de que el fenómeno de la violencia emana de una relación entre dos ejes interconectados. Uno horizontal, constituido por términos vinculados por relaciones

de “alianza o competición” y otro vertical, caracterizado por vínculos de “entrega o expropiación”. Estos dos ciclos se articulan en un sistema único cuyo equilibrio es inestable.

El ciclo cuya dinámica violenta se desarrolla sobre el eje horizontal se organiza ideológicamente en relación a una concepción de contrato entre iguales. Este “sistema de contrato” rige las relaciones entre categorías sociales o individuos que se clasifican pares o semejantes; y el ciclo que gira sobre el eje vertical ordena las relaciones entre categorías que, como el género, exhiben marcas de trato diferenciados, señas clasificatorias que expresan una diferencia de valor en un mundo jerárquico, llamado “sistema de estatus” y que puede ser de género, raza, etnia, clase social, nacionalidades, otros.

En este trabajo se considera que en el orden de estatus por “generación” y que da origen al adultocentrismo, la categoría de dueñidad y patrimonialidad –especialmente de los progenitores en relación a sus hijos/ hijas– es igual o mayor que en cualquier otro orden de estatus. La magnitud de la violencia hacia las niñas y niños en todas sus manifestaciones, y en todas sus modalidades (directa, estructural y cultural) ratifica esta postura. Las personas menores de edad carecen de voz, de visibilidad y de todo tipo de poder (político, económico, y social) y eso las coloca en una situación de mayor vulnerabilidad en una sociedad donde todo se mide por la productividad y la ubicación en la estructura de poder.

El sistema de estatus de género, que es paradigmático según Rita Segato, en relación a todos los otros ordenes de estatus, se asienta en la usurpación o exacción del poder femenino por los hombres, exacción que garantiza el tributo de sumisión, domesticidad, moralidad y honor que reproduce el orden de estatus, en el cual el hombre debe ejercer su dominio y lucir su prestigio ante sus pares. Afirma la autora,

que tener la capacidad de realizar esa exacción de tributo, es el prerrequisito necesario para participar de la competición entre iguales con el que se diseña el mundo de la masculinidad. La subjetividad de los hombres se asienta en esa capacidad de dominar y exhibir prestigio y, además, es en esa posición jerárquica que se conoce como “masculinidad” donde sus sentidos de identidad y humanidad se encuentran entrelazados. Segato cita los rituales de iniciación masculina y los mitos de creación de la humanidad para reafirmar la conquista del estatus masculino mediante la expurgación de la mujer, su contención en el espacio restringido que la moral tradicional destina a las mujeres. Mientras tanto, la posición de la mujer participando de ese ciclo es ambigua; una parte de ella se adapta a la posición que le es atribuida y otra parte no cabe en ese papel, hay un deseo que no es el de sumisión; es decir, es una postura híbrida entre el orden de estatus y el orden del contrato, con una inserción doble en el sistema total de relaciones.

El mundo violento se produce y reproduce por la falta de correspondencia entre las posiciones y las subjetividades dentro de ese sistema articulado pero inconsistente. Ese resultado violento resulta del mandato moral y moralizador de reducir y aprisionar a la mujer en su posición subordinada, por todos los medios posibles, recurriendo a la violencia sexual, psicológica y física o manteniendo la violencia estructural del orden social y económico en la que hoy los especialistas ya están describiendo como la “feminización de la pobreza”.

Es en la tensión y mutua retroalimentación entre estos dos ejes o sistemas: el de los iguales (aliados o competidores) sistema de contrato y el de los desiguales (dominadores y dominados), sistema de estatus, donde según Rita Segato puede ser investigada la etiología de la violencia y su usina de pro-

ducción. La “célula violenta” como la denomina la autora, se encuentra en el fondo de toda relación de poder entre términos clasificados como estatus diferentes y donde ese orden de estatus se infiltra en el contrato y en la ley ciudadana.

Para esta autora la tarea de desmontar la escalada de la violencia social requiere una reforma de la intimidad, desde los niveles microscópicos de las agresiones domésticas a los niveles macroscópicos de las agresiones bélicas. Para ello también es imprescindible la cooperación entre el derecho y la comunicación, porque el primero transforma las relaciones sociales más por su eficacia simbólica que por la eficacia de las sentencias. Los Derechos Humanos establecen metas y objetivos para la sociedad, crean una nueva moralidad y, por el hecho de dar nombre a las quejas, demandas y deseos colectivos, cumplen un papel pedagógico y transformador.

## **1-2 La violencia hacia las mujeres en el triángulo de las violencias de Galtung**

En este trabajo se han analizado las dimensiones de la violencia en el modelo ecológico y también en el triangular realizado por Johan Galtung: la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural. Como se ha dicho, Galtung conceptualiza a la violencia como afrontas evitables a las necesidades humanas básicas que son de: supervivencia, bienestar, identidad, representación y libertad. A partir de este razonamiento y relacionando las dimensiones tríadicas de las violencias hacia las mujeres con las necesidades básicas, Carmen Magallón Portolés<sup>288</sup> afirma: en primer lugar, la existencia de una violencia directa hacia las mujeres es muy clara y se materializa en hechos que van en contra de las necesidades básicas referidas. A saber y a modo de ejemplo: contra la necesidad de supervivencia, todos los feminicidios;



contra la necesidad de bienestar, el maltrato, el desprecio, el acoso, la descalificación; contra la necesidad de una identidad, la alienación identitaria por imposición de un modelo estereotipado de mujer y la consideración de ciudadana de segunda categoría; y contra la necesidad de libertad, la negación de derechos y la disminución de opciones vitales.

En segundo lugar, la violencia estructural en cuyo centro se halla la explotación, para el caso de las mujeres el concepto que la refleja mejor es el de dominación, algo que va más allá de lo económico. Se trata del lugar que ocupan las mujeres en el orden económico y de poder hegemónico (la feminización de la pobreza, la división sexual del trabajo, salarios desiguales, entre otros). Las relaciones de género, social y culturalmente construidas, forman parte de este tipo de violencia estructural institucionalizada. La “Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer sus causas y consecuencias”, Rashida Manjoo, ha definido la “violencia institucional y estructural” como “cualquier forma de desigualdad estructural o de discriminación institucional que mantenga a la mujer en una posición subordinada, ya sea física o ideológica, a otras personas de su familia, su hogar o su comunidad”.

Por último, la violencia cultural o simbólica cuya función es legitimar las otras dos modalidades de violencia, en el caso de las mujeres se pueden citar algunas ideas y estereotipos como el de la pasividad y la falta de creatividad, entre otras. Ocupa aquí un lugar importante la violencia simbólica—invisible, subyacente—analizada por Pierre Bourdieu.

### 1.3 -Algunos retos culturales y metodológicos para superar la violencia contra las mujeres

#### *a) Superar el patriarcado y su “mandato de masculinidad”*

Deslegitimar moralmente todas las formas de violencia es un reto cultural que se debe asumir como humanidad. Junto al patriarcado en la configuración de una cultura bélica, se encuentra esa inclinación marcada de los hombres por la violencia, lo que algunas autoras llaman “la mística de la masculinidad” y otras “el mandato de la masculinidad”. Examinando el significado de la palabra “mística” no aparece como el más adecuado en relación al fenómeno social que estamos analizando.

Myriam Miedzian<sup>289</sup>, analiza cómo se ha ido constituyendo esa fascinación masculina por la violencia y el colosal costo que eso conlleva a la vida de todos los seres humanos. Esta autora señala como principales valores de la citada “mística masculina”: la dureza y la represión de la sensibilidad, el afán de dominio, la represión de la empatía y de las preocupaciones morales y la competitividad extrema, que condiciona a los hombres a valorar por encima de todo la victoria y la gloria y a encerrarse en las dicotomías de nosotros/ellos o ganar/perder. Esta mística, según la autora, lleva a las distintas formas de violencia (doméstica-política-criminal) porque desde ahí se legitima el militarismo, el patriotismo y la hombría y fundamentalmente conduce a la aceptación y glorificación de la guerra y la violencia.

Virginia Wolf<sup>290</sup> decía que no se puede pasar por alto que los hombres encuentren cierta gloria, cierta agresividad y cierta satisfacción en la lucha, algo que las mujeres jamás han sentido ni gozado. Terminar con esa fascinación que el sexo masculino siente por la violencia es uno de los principales retos que tiene la cultura de la paz<sup>291</sup>.

Vicent Fisas<sup>292</sup> propone como caminos: en primer lugar, sustituir el concepto de poder por el de autoridad. En la historia, el ejercicio del poder se identifica con el ejercicio de la violencia (o amenaza) porque el orden patriarcal asimila autoridad y poder, con la violencia intrínseca que eso conlleva. Mientras que el ejercicio de la autoridad está basado en el respeto y no está reñido con la vida, el amor o la gratitud. Se trata de suplantar el “poder sobre” por el concepto de “poder de” o empoderar que en palabras de Fisas, supone capacitación, autonomía y voluntad. En segundo lugar, convoca a romper “con el orden simbólico patriarcal” juntando la razón y la vida, la cultura y la naturaleza, la palabra y el cuerpo, valorando la afectividad, las relaciones cercanas y las experiencias cotidianas. Dentro del ámbito familiar destaca la importancia de socializar a los varones en la ética del cuidado y de que asuman sus prácticas. Así como la de incorporar la negociación y la mediación como formas naturales de resolver los conflictos. En definitiva, propone desacreditar o desmantelar todas aquellas conductas sociales que glorifican, idealizan o naturalizan el uso de la fuerza y la violencia y poner en valor las que construyen paces.

Rita Segato<sup>293</sup>, parte de los dos ejes de la agresión de género ya analizados en este trabajo: uno vertical que va del agresor a la víctima comunicándole que ella forma parte de su territorio, que controla su existencia y la castiga por estar en potencial desacato con el orden patriarcal; y el otro eje, horizontal donde la interlocución se da entre el agresor y sus pares, pues es de ellos que el agresor recibe el estímulo para agredir –presente materialmente en la escena o en el horizonte mental del agresor– y a quien le dedica la exhibición de la toma de posesión y el acto de control sobre el cuerpo de la víctima. Es decir, que es de los pares o cofrades que emana el mandato de masculinidad y también la titulación

de “hombre” que se le asigna a quien cumple con el mandato. Por lo tanto, solo desmontando los cimientos políticos patriarcales y la pedagogía de la masculinidad que conlleva, es que se alcanzará una paz de género y consecuentemente una paz sostenible.

Desarticular las estructuras de la razón patriarcal (con su pretendida universalidad) que dio valor de universal a lo que era estrictamente una mirada masculina, es una tarea difícil. Alicia Gil Gómez<sup>294</sup> propone empezar con cinco estrategias orientadas a alcanzar el estatus de seres humanos completos en un nuevo modelo de racionalidad que contenga en sí cualidades y valores objetivos y subjetivos y principalmente, sentimientos, sensibilidad y razón: A saber: 1) Desarticular el sistema de división sexual del trabajo, 2) Introducir términos no excluyente en el lenguaje; 3) Utilizar la educación como vía de difusión y aceptación de estos principios; 4) Modificar actitudes personales, cotidianas e individuales; 5) Incorporar la crítica feminista en los foros de debate filosófico.

### *b) Aplicación de la interseccionalidad*

Otro reto que se plantea, en este caso metodológico, es la aplicación de la interseccionalidad en el análisis de la violencia de género y otras violencias y, como consecuencia, es un aporte al enfoque holístico de una cultura de paz. Se requiere la búsqueda de las intersecciones o nudos de encuentro entre el género, la raza, la clase, la edad o la orientación sexual. El término interseccionalidad se define, según Kimberlé Creenshaw<sup>295</sup> como la expresión de un “sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas”. Esta autora sostiene que la interseccionalidad es inherente a todo sistema de dominación, que como estructura impide o

debilita las resistencias, y debe mirarse de manera integral para comprender el problema de la violencia. La interseccionalidad es vista como herramienta analítica, como instrumento de abogacía y para la elaboración de políticas públicas específica de violencia hacia las mujeres.

## 2- Los medios de comunicación masiva, las TIC y la cultura de la violencia

La forma en que se transmiten los disvalores de la cultura de la violencia o los valores de una cultura de paz son múltiples. Comienzan en la familia, continúan en el sistema educativo formal y en la comunidad donde las personas nacen, viven y se desarrollan. No obstante, en las últimas décadas los medios de comunicación masiva, en especial la televisión y el avance de la tecnología de la información y la comunicación, han provocado una profunda influencia en la socialización de las niñas y los niños.

La Convención Internacional de los derechos del Niño y la red informática mundial (www) o red de redes, nacieron el mismo año (1989), pero la tecnología se ha desarrollado a una velocidad mucho mayor que la protección de los derechos de los menores de edad dentro del mundo virtual. Chicos y chicas se ven expuestos a diversos tipos de violencias en la utilización de las TIC, a saber:

a) Como receptores de información pueden tomar contacto con material dañino, ilegal o inadecuado (Ej: contenidos violentos, explícitamente sexual o de incitación al odio, xenofobia, racismo, promoción de la bulimia o anorexia).

b) Que se les muestre material abusivo preparado por depredadores con fines sexuales (imágenes de abuso sexual de niños- “mostrarles pornografía infantil”);

c) Pueden ser abusados sexualmente para la producción o distribución de imágenes o grabaciones sonoras de esos abusos (utilizados para la “pornografía infantil”);

d) Ser sometidos al abuso y/o explotación en línea (*on-line*);

e) A tener Injerencias ilícitas en su correspondencia o vida privada (puesta en riesgo su imagen, honra o reputación);

f) A ser captados/manipulados/acosados por depredadores *on-line* con fines sexuales (*grooming*);

g) A ser acosada/o por distribución de material sexual autogenerado (*Sexting* y *Sextorsión*);

h) Expuesto a ciberbullying –acoso entre pares a través de las TIC, o acoso cibernético escolar–(utilización de la TIC para el maltrato, agresión y atemorización de pares);

i) Practicar juegos que afecten negativamente su desarrollo psicológico;

j) Juegos de violencia extrema o temáticas xenófobas: son juegos en los que la temática es destruir, matar, violar, eliminar al diferente, robar, etc. Juegos en los que se potencian las agresiones entre los propios niños, la discriminación y el racismo.

Los chicos y chicas crecen viendo durante centenares de horas frente a las pantallas presencia de muerte por violencia: atracos, robos, tiroteos, feminicidio, que son repetidos hasta el cansancio. Escuchan música cuyas letras glorifican la violación, el abuso sexual, el consumo de drogas o de alcohol. Viven inmersos en la violencia naturalizándola, distorsionando su percepción de la realidad, el valor de la vida y lo que significa el sufrimiento que esta cultura acarrea.

Muchas veces se señala la exposición a programas de televisión, películas, videojuegos, música o videoclips musicales y contenidos *on line* violentos como la causa de la violencia en la que se ve involucrada la adolescencia y juventud. Desde hace décadas, también los investigadores del tema han

ratificado esa relación y aceptado que el aumento de los comportamientos de alto riesgo, incluido el consumo de alcohol y tabaco, el inicio temprano de la actividad sexual, o el desarrollo de hábitos de alimentación poco saludables, están relacionados con el consumo de contenidos nocivos o perjudiciales transmitidos a través de los distintos medios de comunicación masiva o de la web. Sin duda que el efecto prioritario es una desensibilización, un vacío empático, por la normalización o naturalización de la violencia. Como se ha dicho, la violencia es una conducta aprendida, razón por la cual los contenidos de los programas y de los juegos *online* no son inocuos en la vida de las chicas y chicos. Aprenden a ser agresivos, individualista, indiferentes, afectos a las gratificaciones inmediatas, y a la irresponsabilidad ante sus actos.

Los medios visuales interactivos introdujeron un cambio fundamental en el rol de la audiencia que pasó, de estar constituida por meros espectadores, a ser generadores de contenidos, capaces de interactuar a través de ese medio. Para los nativos digitales, es decir jóvenes que han nacido con Internet y que han adoptado los medios digitales desde edades muy tempranas, el mundo virtual forma parte de su mundo social y emocional sin que exista un límite de continuidad con las relaciones cara a cara. Esto trae como consecuencia que comportamientos *offline*, como la agresión social y relacional, se hayan ampliado a los entornos *on line* y, más concretamente, a las redes sociales o mensajería electrónica. Y todo esto favorecido por el uso cada vez más intensivo de los *smartphones* en la adolescencia y facilitación de su uso en cualquier momento y lugar<sup>296</sup>.

La actual cultura occidental aparta a los ciudadanos de su responsabilidad y de su capacidad crítica, no obstante, las tecnologías de la información y la comunicación pueden erigirse como un medio privilegiado para la causa de la cultura

de la paz, el dialogo intercultural, la valoración de la diversidad, y el cumplimiento de los derechos humanos.

Para avanzar en tal sentido, desde este trabajo se propone, como parte de una política pública, una *agenda digital segura, inclusiva, responsable y empoderadora* que incluya: en primer lugar, la alfabetización digital entendida como la adquisición de conocimientos y habilidades para el uso productivo y significativo de las TIC, con el fin de incentivar la creatividad y el aprendizaje en entornos virtuales. En segundo lugar, la construcción de “*ciudadanía digital*” que abarca la creación de pautas de convivencia y de comportamientos en el mundo virtual, así como la responsabilidad y el compromiso de los actores sociales que interactúan en él. Cada actor social –empresas, personas adultas, gobiernos, niños, niñas y adolescentes, escuelas, organizaciones de la sociedad civil, etc.– adquiere derechos, responsabilidades y obligaciones. En tercer lugar, informar a los progenitores y docentes sobre el uso responsable y seguro de las TIC e involucrar a les adolescentes, niños y niñas como activistas y defensores de la seguridad en línea, y utilizar sus conocimientos y experiencias específicas en este ámbito como base para el desarrollo de una protección más eficaz. *Niñeces protagonistas en la construcción de las paces en el mundo virtual.*

### 3- El lenguaje y la cultura de la paz vs cultura de violencia

Son varias las ciencias que están investigando de qué modo los usos del lenguaje contribuyen a la formación de la identidad cultural y a la producción de visiones y formas de entender, mantener y transformar la sociedad. Se parte de la base que el lenguaje no es inocente o inocuo y que construye realidad.



Vicent Martínez Guzmán<sup>298</sup> es uno de los autores cuya propuesta para construir paz, o en sus palabras “hacer las paces”, se apoya en la noción de “performatividad” de la “teoría de los actos de habla” de John Austin<sup>299</sup>. Interesa el lenguaje en acción, lo que nos hacemos con las palabras, las acciones que realizamos o “performamos”, las intenciones que tenemos, los compromisos que adquirimos unos seres humanos con otros, cómo somos entendidos y cómo nos podemos pedir cuentas por lo que nos hacemos, decimos y callamos. Dice el autor, “siempre podemos pedirnos cuenta de por qué nos hacemos, decimos y callamos, lo que nos decimos, hacemos y callamos”.

Francisco Jiménez y Francisco Adolfo Muñoz<sup>300</sup> destacan la importancia del lenguaje en la construcción de una cultura de la paz, plural e integradora, como en la deconstrucción de la violencia cultural. El lenguaje verbal, como el gestual, es una herramienta de comunicación que puede utilizarse para desarrollar diferentes formas de violencia o para generar bienestar y convivencia pacífica.

A la importancia de las palabras Gandhi las define en esta forma: *“Cuida tus pensamientos, porque se convertirán en tus palabras. Cuida tus palabras, porque se convertirán en tus actos. Cuida tus actos, porque se convertirán en tus hábitos. Cuida tus hábitos, porque se convertirán en tu destino”*.

Humberto Maturana<sup>301</sup> por su parte describe a las palabras como nodos en redes de coordinación de acciones, no representantes abstractos de una realidad independiente de nuestro quehacer. Por esa razón, las palabras no son inocuas y no da lo mismo que usemos una u otra en una situación determinada. Las palabras que usamos no solo revelan nuestro pensar, sino que proyectan el curso de la acción. Tampoco es inocuo el contenido del conversar en una comunidad, porque arrastra su quehacer. Dice este autor, las con-

versaciones son un entrelazamiento entre el “emocionar” y el “lenguajear” en el que vivimos, constituyen y configuran el mundo en el cual vivimos. Vale la pregunta: ¿Cuáles son las emociones que nos habitan y como las gestionamos y expresamos en palabras?

Al analizar discursos públicos y privados a nivel nacional e internacional, surgen sus contenidos bélicos. Se puede sintetizar con la expresión repetida de “la vida es una lucha” y hay que “armarse de paciencia” para sobrellevarla y en ese tono, el descanso es “el reposo del guerrero”. En el ámbito educativo, se buscan “disparadores” para “armar” una clase, que “apuntan” a objetivos; en la esfera de la salud se “atacan” los síntomas de las enfermedades, que en realidad son las alertas o indicadores de algún desequilibrio en nuestro organismo; en el ámbito laboral, al lugar de trabajo se lo denomina “la trinchera”; en el campo de la justicia<sup>302</sup> cada cuestión o conflicto es un “pleito” o sea un enfrentamiento y cada expediente refleja varias batallas. Asimismo, los conflictos “se enfrentan”, en lugar de transformarse porque hay una valoración negativa de los conflictos. El sistema jurídico utiliza un método “no pacífico” de resolución de conflictos, porque recurre al uso o amenaza de la fuerza, hace muy pocos años se incorporó el paradigma de la justicia restaurativa<sup>303</sup> y tímidamente la mediación (etapa prejurisdiccional) como estrategia para resolver los conflictos judicializados.

Avanzar en primer lugar se dice “ser punta de lanza”. Cuando se consiguen dos objetivos con una sola acción lo manifestamos como “matar dos pájaros de un tiro”. En el ámbito de las políticas públicas y en relación a las problemáticas sociales, la propuesta siempre es “luchar contra”. La palabra “*lucha*” viene del latín *lucta* y esta del verbo “*luctari*” que significa “*combate cuerpo a cuerpo*”. No es un combate cualquiera, es poner toda la integridad humana

en esa lucha contra un “enemigo” externo que puede ser: la violencia, el maltrato, el hambre, el tráfico de drogas, entre otras desviaciones creadas por los seres humanos. Desde el inicio, se le otorga jerarquía y gran poder a “eso” que es “el enemigo”. Para ganar esa guerra se necesitan recursos “armas” y se crean instituciones específicas. Desde el Ministerio de Guerra a las reparticiones públicas de “Lucha contra...”. Aun, los discursos y documentos especiales por la paz, proponen la lucha como metodología para lograr la paz. “Luchar por la paz” o “seguir peleando por la paz” es uno de los grandes oxímoros de la humanidad. Lejos está este trabajo de promover un lenguaje “lavado” atemperado, carente de contundencia, de compromiso o de firmeza ante las injusticias u otros flagelos de la humanidad. Pero las palabras pueden ser ventanas o paredes<sup>304</sup> y la comunicación empática es lenguaje de vida.

La Fundación “Mil Milenios de paz”<sup>305</sup>, viene trabajando hace muchos años en este tema y ha creado un “Diccionario de la Paz”. Utiliza la consigna “pensamientos positivos, palabras armoniosas y acciones constructivas”. Propone elegir palabras que den vida, que comuniquen la verdad, que fortalezcan la buena convivencia y ayuden a evolucionar en familia y comunidad. En el mismo sentido el “Consejo de Paz de la República Argentina” lleva delante el programa “Léxico de cultura de Paz” cuyo fin es “transformar nuestra conciencia y lograr una forma de comunicación que se integre a la visión de un nuevo paradigma basado en la percepción de la unidad subyacente a todo y todas las cosas”. Las palabras según como las utilices te liberan o te esclavizan.

La propuesta de este trabajo es cambiar la terminología de “guerrero/a” por el de “constructor/a comprometido, o el de tejedor/a junto a la “abuela araña” de los indios Hopi, o el de transformador/a o el de cocreador de lo nuevo acep-

tando la responsabilidad que eso conlleva. El cambio propuesto implica “*impecabilidad*” con las palabras que usamos, ser impecable es asumir la responsabilidad de los actos sin juzgamiento ni culpa y constituye uno de los cuatro acuerdos de la sabiduría tolteca<sup>307</sup>. Asimismo, se sugiere que en lugar de utilizar la expresión “luchar contra” (hambre-violencia-explotación) se utilicen otros términos, por ejemplo, “resistirse activamente”, practicar la no violencia gandhiana o “*satyagraha*”, transformar, superar o incluso “erradicar” que deriva del latín “*erradicare*” formada por el prefijo *ex* (hacia afuera) *radix* (raíz) lo que significa sacar o extraer de raíz. Cuando el sembrador se encuentra con una maleza en su cultivo tiene opciones: puede extraer la hierba mala o proteger y potenciar la hierba buena para que la otra se vaya debilitando hasta desaparecer o ambas cosas, pero lo que se advierte es que la “expresión luchar contra” se convierte en la única estrategia política y que anula alternativas. Ejemplo: ante el doloroso fenómeno social de la violencia hacia las niñas, se planifica centralizando la “lucha contra el maltrato” y no se trabaja la promoción del buen trato y la praxis del cuidado amoroso y corresponsable hacia las niñas y los niños, o la superación de las pautas socio culturales que lo naturalizan.

Las problemáticas sociales son multicausales y complejas y necesitan un análisis sistémico para ser superadas y transformadas. Una propuesta que impulsamos para el desarrollo de una cultura de la paz, es cambiar los mitos, las caricaturas, las metáforas, los refranes, las palabras y las preguntas, para que también cambien las respuestas. Ejemplo: ¿cómo construimos sororidad/fraternidad? ¿cómo socializamos a les niñas para lograr una sociedad más justa e igualitaria?; ¿cómo desarrollamos consciencia de sí mismo, comunitaria y ecológica? ¿qué riqueza nos aporta la diversidad? ¿cómo

convivimos pacíficamente con los demás seres humanos, con las otras especies y con la naturaleza? ¿cómo transformamos y cómo nos transformamos? ¿cómo cuidamos y nos cuidamos? ¿Cómo cambiamos estructuras verticales y jerárquicas por horizontales y democráticas? ¿cuáles son los valores que sustentan nuestras prácticas cotidianas?

Marshall Rosenberg<sup>308</sup> analizando las causas que alienan el estado natural de solidaridad y compasión, identifica ciertas formas específicas de lenguaje y comunicación que contribuyen a que nos comportemos de manera violenta con los demás y con nosotros mismos y para ello utiliza la expresión “comunicación que aliena de la vida”. Un tipo de esa comunicación es aquel en el que se emplean “juicios moralistas” que presuponen una actitud errónea o malvada de aquellas personas que no actúan de acuerdo a nuestros valores. Cuando se utiliza ese lenguaje juzgamos a los demás y su comportamiento centrándonos en quien es bueno, malo, normal, anormal, responsable, irresponsable, inteligente, etcétera. Clasificar y juzgar a las personas, que es distinto a discernir, promueve la violencia. Advierte el autor que no se deben confundir los juicios de valor con los juicios moralistas. Los juicios de valor reflejan nuestras creencias con respecto a cómo podría mejorar la vida (ejemplo: valorar la paz, la libertad o la honradez) mientras que los juicios moralistas se hacen en relación con personas y conductas cuando no concuerdan con nuestros juicios de valor. Otras formas de juzgar, según el autor, consisten en el uso de comparaciones o en la negación de la responsabilidad en relación a lo que pensamos, sentimos y hacemos; o la comunicación de nuestros deseos expresada en forma de exigencias, también constituye otro tipo de lenguaje que aliena la vida.

El lenguaje de la confrontación, de la desacreditación, de la descalificación, va agrietando la sociedad, va soca-

vando sus cimientos. Esa realidad nos interpela a un estado de atención, de alerta a las palabras, a su significado y a las expresiones que usamos. Asimismo, es necesario revisar el lenguaje de los discursos que atraviesan a las sociedades democráticas en la región de Latinoamérica. Y reflexionar sobre los discursos dominantes, fundamentalmente los del poder, representado por las argumentaciones de los medios de comunicación masiva, los alegatos políticos y los de los referentes sociales, ya que estos formatean las ideologías y la cultura de la sociedad. Asimismo, es preciso, desarrollar una conciencia crítica contra los usos del lenguaje de la mentira, de la desinformación, de las falsas noticias. Un nuevo fenómeno aparece a través de las redes sociales. El lenguaje del odio y la discriminación se extiende por el mundo a velocidades insospechadas.

Según el Secretario General de las Naciones Unidas, Antonio Guterres (2019)<sup>309</sup> estamos ante la presencia de una inquietante oleada de xenofobia, racismo e intolerancia. Se están utilizando –explotando– las redes sociales y otras formas de comunicación como plataformas para promover la intolerancia. No se trata de un fenómeno aislado, el odio se está generalizando, tanto en las democracias liberales como en los sistemas autoritarios y con cada norma que se rompe, se debilitan los pilares de nuestra humanidad.

¿Qué es el discurso del odio? Según el Consejo de Europa el término “discurso de odio” comprenderá todas las expresiones que difundan, inciten, promuevan o justifiquen el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo u otros tipos de odio basados en la intolerancia, incluida la intolerancia expresada por nacionalismos agresivos y el etnocentrismo, discriminación y hostilidad contra las minorías, los migrantes y las personas de origen migrante. Esta definición no solo incluye el discurso, sino “todas las formas de expresión” como

las imágenes, videos o cualquier otra forma de actividad en Internet, como es el caso del ciberodio.

Para Guterres, el discurso del odio constituye una amenaza para los valores democráticos, la estabilidad y la paz. Ante este análisis de la realidad, las Naciones Unidas dictan la “Estrategia y Plan de Acción para la lucha contra el discurso de odio”. Consideran que discurso de odio es: *“cualquier forma de comunicación de palabras, por escrito o a través del comportamiento, que sea un ataque u utilice lenguaje peyorativo o discriminatorio en relación con una persona o un grupo sobre la base de quienes son o, en otras palabras, en razón de su religión, origen étnico, nacionalidad, raza, color, ascendencia, género u otro factor de identidad”*.

Según el documento de Naciones Unidas de referencia, las repercusiones del discurso de odio afectan a varias esferas de su actuación, entre ellas cita: “la protección de los derechos humanos; la prevención de los crímenes atroces, la prevención del terrorismo y de la propagación subyacente del extremismo y el antiterrorismo violentos y la lucha contra ellos; la prevención de la violencia de género y la lucha contra ella; el incremento de la protección de los civiles y refugiados; la lucha contra todas las formas de racismo y discriminación; la protección de las minorías; el sostenimiento de la paz; y la participación de las mujeres, los niños y los jóvenes”. Para dar respuesta al discurso de odio se necesita una respuesta coordinada y multiactores que traten las causas profundas, así como sus efectos sobre las víctimas y la sociedad en general.

La estrategia diseñada por las Naciones Unidas se guía por los siguientes principios: 1. La estrategia y su aplicación estarán en consonancia con el derecho a la libertad de opinión y de expresión. Las Naciones Unidas apoyan que haya más discurso, no menos, como la manera principal de hacer

frente al discurso de odio; 2. La lucha contra el discurso de odio es responsabilidad de todos: gobiernos, sociedades y el sector privado, empezando por las mujeres y los hombres concretos. Todos somos responsables y todos debemos actuar; 3. En la era digital, las Naciones Unidas deben apoyar a una nueva generación de ciudadanos digitales, empoderados para reconocer y rechazar el discurso de odio y oponerse a él; 4. Necesitamos saber más para actuar eficazmente: esto exige coordinar la recopilación de datos y la investigación, en particular sobre las causas profundas, los factores y las condiciones que propician el discurso de odio.

Un aspecto que requiere un análisis especial en el discurso del odio es aquel que se da en Internet. El discurso de odio en Internet no es menos grave que el discurso de odio fuera de Internet, pero, normalmente, es más difícil de identificar y enfrentar.

#### **4. El etnocentrismo, un sistema de pensamiento generador de cultura de violencia**

Otra visión del mundo que colabora con la violencia, es aquella por la cual el resto de las culturas son examinadas a través del filtro de la propia. Llamada etnocentrismo, es el acto de juzgar una cultura distinta a la propia en base a los valores y estándares de aquella en la que la persona está inmersa.

William G. Sumner a quien se considera el creador del término lo describía como *“la forma de mirar al mundo en la que el propio grupo es el centro de todo, de tal manera que el resto de personas y culturas se puntúan utilizándolo como referencia”*. Se refiere sobre todo a la valoración de fenómenos como el lenguaje, las costumbres, los comportamientos, las creencias y la religión de un grupo de personas distinto al propio.



Según algunos autores, se distinguen distintos tipos de etnocentrismo, en función de cuáles sean las creencias de cada uno de ellos. A saber: a) Etnocentrismo racial. Creencia de que las personas pertenecientes a la propia cultura son superiores al resto por motivo de raza; b) Etnocentrismo lingüístico. Alude a que el lenguaje perteneciente a la propia cultura es superior en algunos aspectos a los de otros pueblos; c) Etnocentrismo religioso. Creencia de que la propia religión es la única válida y verdadera; atribuye a quienes profesan otra fe ignorancia o incultura; y d) xenocentrismo o etnocentrismo inverso. Se trata de la idea de que la propia cultura es menos válida que el resto, y que por lo tanto puede ser perjudicial para la vida de una persona.

## 5. La Aporofobia

Existen realidades sociales deformantes y deformadas que atentan contra la dignidad y el bienestar de las personas; las fobias, necesitan ser visualizadas, nombradas y reconocidas para que dejen de operar detrás del discurso del odio, hackeando a la democracia. Dentro de los distintos tipos de fobias, vocablo derivado del griego “*fobos*” que significa miedo o aversión, se puede reconocer la xenofobia, el racismo, la misoginia, la homofobia, la cristianofobia o la islamofobia.

Lo que caracteriza a este tipo de fobias es que no son producto de una vivencia personal negativa que acarreó odio hacia una determinada persona, sino que la animadversión se origina en que esta persona tiene las características propias de un grupo determinado que quien experimenta la fobia considera temible o despreciable.

Adela Cortina<sup>310</sup> destaca un punto que es fundamental en el marco de las fobias grupales y es la relación asimétrica; quien desprecia asume una actitud de superioridad con respecto al otro. Considera que su etnia, raza, tendencia sexual

o creencia es superior y que por lo tanto el rechazo al otro está legitimado.

Adela Cortina, ha identificado y analizado, a una fobia con alcance universal: la “aporofobia” o rechazo, aversión, temor y desprecio al pobre que, a criterio del presente trabajo, es la más extendida en Argentina. Se carece de investigaciones que den respaldo científico a tal afirmación, pero basta observar los discursos, la realidad social y trasladar los interrogantes que se plantea la autora para sostener que más que xenofobia (rechazo, miedo o aversión al extranjero) lo innegable y cotidiano en nuestra sociedad argentina es la “aporofobia”.

En un viaje imaginario a ciudades turísticas de Argentina como Mar del Plata, Carlos Paz, Bariloche, Puerto Iguazú, Ushuaia, entre otras, se observa que las puertas se abren con simpatía y entusiasmo ante el extranjero turista; sea boliviano, peruano, o brasilero, sin que importe la nacionalidad o etnia. No ocurre lo mismo cuando ciudadanos pobres de esos mismos países vecinos vienen a la recolección de papas, a las ladrilleras, al empleo doméstico, o cualquier otro trabajo que el argentino considera sin jerarquía. Es decir, que el problema no es la extranjería, sino la pobreza. El “pobre”, el desamparado, el “áporos” molesta, impacienta, hace voltear el rostro hacia otro lado y es rechazado, fundamentalmente dentro del propio país. En el discurso de los sectores económicos medios y altos, los pobres son los “negros” hay una identificación del color de la piel con la pobreza, también se los identifica como los “vagos”, los “planeros”<sup>311</sup>, afirman que son pobres voluntariamente, porque no les gusta trabajar y les generan un profundo desprecio. Y, por último, los jóvenes pobres, son los “chorros” los “delincuentes”, causantes del miedo y el origen de la inseguridad. Vale la aclaración, que lejos se está de aceptar una postura política/económica que

rechace la creación de riqueza (como si fuera un disvalor que nos inhibe llegar al paraíso) y que levante la pobreza como virtud (pobrimismo). Lo que destacamos como paradoja es el rechazo a los pobres por una parte importante de la sociedad y por otra, la falta de compromiso político/social con la eliminación de la pobreza como violencia estructural y la necesaria creación de riqueza para su distribución equitativa.

Según la autora de referencia, el mundo está construido sobre un contrato social, político, económico y en este marco, los pobres quiebran el juego de dar y recibir y por eso prospera la tendencia a excluirlos. En sociedades basadas en el juego del intercambio y de la reciprocidad que consiste en dar con tal de poder recibir, bien de la persona a quien se da, bien de alguna otra que está autorizada para devolverlo de alguna forma, los pobres aparecen como quienes no pueden ofrecer nada a cambio. Afirma Cortina que la aporofobia tiene raíces cerebrales y sociales, que pueden y deben ser modificadas si se toman en serio dos claves de nuestra cultura, que son: el respeto a la igual dignidad de las personas concretas y la compasión, (que comienza con la empatía) entendida como la capacidad de percibir el sufrimiento de otros y de comprometerse a evitarlo.

En el análisis del discurso del odio, advierte que las injusticias sufridas personalmente o por grupos enteros, humillados y ofendidos, producen indignación y pueden cristalizar en odio. Pero no es a ese tipo de odio al que se hace referencia, sino al que se caracteriza precisamente por no dirigirse contra las personas que habrían causado daño, sino indiscriminadamente contra un colectivo. La autora rescata una fábula entre el lobo y el cordero que por ser esclarecedora de los rasgos de esta patología social vale la pena reproducir:

- ...Y sé que de mí hablaste mal el año pasado.
- ¿Cómo pude hacerlo si no había nacido? -dijo el cordero

-aún mamó de mi madre.

-Si no fuiste tú, sería tu hermano.

-No tengo.

-Pues fue uno de los tuyos: porque no me dejáis tranquilo, vosotros, vuestros pastores y vuestros perros.

Me lo han dicho: tengo que vengarme.

Allá arriba, al fondo de los bosques, se lo lleva el lobo, y luego se lo come.

Sin más juicio que ése.

La fábula indica la distinción que hace el lobo del colectivo los “tuyos”, el discurso se dirige contra un individuo (el cordero) pero no por que este haya causado daño al hablante sino porque tiene un rasgo que lo incluye en ese determinado colectivo. En este caso los “tuyos” son los corderos; en otros casos son las personas de otra raza (racismo), de otro sexo (misoginia); de otra etnia (xenofobia); de otra tendencia sexual (homofobia) o de un estrato social pobre (aporofobia).

En abril de 2017 en el estadio “Mario Alberto Kempes” de la ciudad de Córdoba (provincia de Córdoba, Argentina), en un clásico del fútbol cordobés “Talleres-Belgrano”, una persona fue arrojada por hinchas de Belgrano, desde la tribuna al vacío ocasionándole la muerte. El trágico episodio se inició cuando alguien señaló a viva a voz a la víctima como simpatizante del equipo de Talleres (los otros) y ese simple gesto provocó que otros participantes (“los nuestros”) se sumaran a la golpiza y consecuente deceso; el odio continuó cuando ya fallecida la víctima (que no era de Talleres) le robaron sus zapatillas. El móvil de la agresión de los participantes fue el desprecio hacia esa característica determinada (ser presuntamente de un equipo de fútbol contrario).

## 6. Violencia simbólica

La Violencia simbólica es<sup>312</sup> utilizada para describir una relación social donde el “dominador” ejerce un modo de violencia indirecta y no físicamente directa en contra de los “dominados”, y estos no son conscientes o no se dan cuenta de dichas prácticas en su contra, por lo cual terminan siendo cómplices de la dominación a la que están sometidos. Es una violencia invisible, subyacente, soterrada, solapada, que esconde la estructura matriz de fuerza que está bajo las relaciones en la cual se configura. Ejemplo: un explotado que asume y sostiene la ideología de la explotación.

Este concepto es parte de los desarrollos teóricos del sociólogo francés Pierre Bourdieu, que la define como *“aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de este”*. Así se refiere a aquella violencia que se ejerce a través de los marcos para interpretar el mundo, que son utilizados por los actores sociales a un nivel prerreflexivo. Por lo tanto, es una violencia que no es reconocida como tal. Su ejercicio implica la utilización de capital simbólico, entendido como cualquier atributo que, de acuerdo a un determinado marco interpretativo, es reconocido y valorado como legítimo (Gutiérrez, 2012), y que por lo tanto es capaz de generar dominación, que aparece como legítima incluso –y, sobre todo– para los mismos dominados.

Una forma de descubrir la violencia simbólica es identificando los distintos tipos de violencia de la publicidad, analizando las letras de las canciones populares, los refranes lugareños, los diálogos de las novelas, los chistes o cuentos de humor.

Según Bourdieu la violencia simbólica “se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación)

cuando no dispone, para imaginar la relación o para imaginarse a sí mismo, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte el dominador y que al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación hace que esa relación parezca natural ...” (Bourdieu, 200:51)<sup>313</sup>. Así se llega a naturalizar y apoyar la explotación, la violencia machista, la alienación, entre otras cosas.

Como ejemplo paradigmático, Bourdieu se remite a la dominación masculina (Fernández, 2005)<sup>314</sup>. A partir de la división sexual del trabajo, se esconde bajo una apariencia natural una arbitrariedad cultural, que actúa a nivel de las expectativas colectivas, de las prácticas y atributos reconocidos como legítimos para cada sexo.

## **Diálogo de perspectivas entre el enfoque “ecológico” y el de las tríadas de violencias/ paz de Johan Galtung**

### **Antecedentes del modelo ecológico de la violencia**

La violencia es un fenómeno complejo y multidimensional con raíces biológicas, psicológicas, sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales, razón por la cual su superación debe abordarse desde varios niveles y en múltiples sectores de la sociedad simultáneamente. Con ánimo de aportar algún elemento que ayude en este camino de construcción de las paces, intentaré poner en diálogo dos perspectivas, buscando coincidencias y complementariedades: el enfoque “ecológico” y el de las tríadas de violencias/ paz de Johan Galtung.

La búsqueda de modelos o marcos de análisis e intervención en relación a las violencias, que no estuvieran asenta-

das exclusivamente en las condiciones personales de la vida de individuos involucrados (“perpetrador/victima”) me acercó al “modelo ecológico” instituido por Heise (1994) a partir de la propuesta de Urie Bronfenbrenner sobre la ecología del desarrollo humano, asumida posteriormente por la Organización Mundial de la Salud (OMS-2003).

Para Bronfenbrenner, la conducta es una función de la interacción de los rasgos de la persona y de sus habilidades con el ambiente. Es decir, la interacción de los componentes ontogenéticos y de socialización producen la conducta y el desarrollo humano es el resultado de la acomodación entre el ser humano (activo) y los entornos inmediatos, de carácter dinámico, que le circundan.

En este trabajo se asume una mirada del mundo desde el paradigma holístico<sup>316</sup> y sistémico-complejo<sup>317</sup>. El modelo que más se adapta para el análisis de las violencias y el diseño de intervenciones es el “modelo ecológico” citado, fundamentalmente porque aplica una perspectiva de sistemas, interacciones, de interdependencia, donde se mira a la persona dentro de su entorno. Y la paz, desde este modelo, está relacionada con la prevención de esas violencias cuya estrategia es el desarrollo de factores protectores.

El modelo ecológico o ecosistémico de Bronfenbrenner concibe el “ambiente ecológico” como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas y considera que el ser humano se halla integrado en una densa red de relaciones que se expresan gráficamente en estructuras concéntricas o anidadas y que representan los contextos de desarrollo o ambientes más significativos.

De esta manera, como se dijo, la conducta es el resultado de la interacción entre diferentes sistemas que se superponen y se relacionan de manera bidireccional y concéntrica.

Es decir, cada uno de los niveles está contenido en el siguiente. Según Bronfenbrenner hay cuatro contextos al interior de los cuales intervienen los diferentes factores de cada marco de desarrollo: microsistema<sup>319</sup>, mesosistema<sup>320</sup>, exosistema<sup>321</sup> y macrosistema. A saber:

**Microsistema:** corresponde al patrón de actividades, roles, *relaciones interpersonales* que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado.

**Mesosistema.** Comprende a *las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente* (Es un sistema de microsistemas) Se forma o se amplía cuando la persona entra en un nuevo entorno. (Ejemplo: para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares).

**Exosistema:** se refiere a uno o más entornos que NO incluyen a la persona, pero en los cuales se producen hechos que afectan lo que ocurre en el entorno (Ejemplo: en el caso de un niño pequeño, el lugar de trabajo de sus progenitores, o el círculo de amigos de ellos).

**Macrosistema:** se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir en el nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideologías que sustente estas correspondencias. En estas estructuras anidadas este es el nivel más amplio e incluye las formas de organización social, las creencias culturales y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura particular.

A estos ámbitos espaciales debe añadirse el cronosistema, que introduce la dimensión temporal en el esquema. Se incluye aquí la evolución cultural y de las condiciones de vida del entorno.



## Modelo ecológico sistémico de la violencia

Este modelo ecológico sistémico permite la comprensión de la naturaleza compleja y multifactorial de la violencia, y se basa en *los factores* que en cada nivel refuerzan o modifican los de otros.

El modelo en análisis se asienta en la evidencia de que no existe un único factor que explique por sí solo por qué algunas personas o grupos de personas tienen mayor riesgo de violencia interpersonal mientras que otras están mejor protegidas contra ese riesgo. La estructura de solapas superpuestas permite analizar los factores que influyen en el comportamiento desde cuatro niveles:

En el primer nivel se identifican los *factores biológicos* y de la *historia personal* que influyen en las conductas de los individuos y aumentan sus probabilidades de convertirse en perpetradores o receptores de violencias. Entre estos factores se pueden citar edad, género, educación, ingresos económicos, trastornos psíquicos, dependencia a sustancias psicotrópicas, haber sufrido abuso o maltrato, otros. Ejemplo una niña con discapacidad en contexto de hacinamiento puede estar en una situación de mayor vulnerabilidad para sufrir violencias. (Género/edad/discapacidad/pobreza).

En el segundo nivel se abordan las *relaciones más próximas* de la persona como las sostenidas dentro de la familia, los amigos, la pareja, otros.

En el tercer nivel, se analizan los *contextos comunitarios* donde se desarrollan las relaciones sociales, enmarcadas por las instituciones que median entre el nivel individual y el social/cultural, como la escuela, la iglesia, el vecindario.

En el cuarto nivel se examinan los factores de carácter general relativos a *la sociedad* que contribuyen a crear un clima en el que se alientan o se inhiben las violencias (normas

sociales y culturales, políticas sanitarias, económicas, legales, y educativas que contribuyen a mantener las injusticias y desigualdades económicas entre los grupos de la sociedad). Ejemplo: el patriarcado y su relación con la violencia hacia la mujer.

### **Modelo de las tríadas de Johan Galtung<sup>323</sup>**

El modelo de las tríadas propuesto por Johan Galtung, sin ánimo de reiterar lo analizado en otra parte de este trabajo, comparte con la perspectiva ecológica su mirada integral y sistémica. El trabajador de la paz debe buscar causas, condiciones y contextos en varios ámbitos (de la naturaleza, humano, social, del mundo, del tiempo, de la cultura) para eliminar o reducir las violencias por medios pacíficos y transformar de forma creativa y no violenta los conflictos.

Johan Galtung, compara las ciencias de la paz (paz/violencia) con las ciencias de la salud (salud/enfermedad) y aplica el primer triángulo *diagnóstico-pronóstico-terapia*<sup>324</sup>. La terapia se refiere a los esfuerzos intencionados del propio agente o de otro, de mover el sistema hacia un estado de equilibrio y bienestar. La creación de la paz tiene que ver con la reducción o eliminación de la violencia (cura) y con su evitación (prevención).

El otro triángulo es el de los tipos de violencias:

a) violencia directa (VD) o de actor intencionado que puede ser física, verbal o mental (Esta violencia interpersonal es la más fácil de identificar). También puede ser contra la naturaleza o medio ambiente.

b) la violencia estructural o indirecta (VE) donde la violencia proviene de la propia estructura o sistema social. Dos formas externas son: la represión y la explotación derivadas de la política y la economía respectivamente.

Vale recordar el aporte teórico del feminismo identificando las violencias en las microestructuras (familia, escuela). Para Galtung, también existe violencia interna no intencionada que emana de la estructura de la personalidad del individuo.

c) la violencia cultural que refiere a aquellos aspectos de la cultura que legitiman o justifican las violencias directa y estructural. (están en la ideología, lenguaje, arte, religión, ciencia, derecho, medios de comunicación, y en la educación). En este tipo de violencia cumplen un rol importante los transportadores o transmisores que dotan de sentido a la cultura. (Ejemplo: los nombres de las calles de las ciudades con las fechas de las batallas o sus monumentos hegemonizados por héroes de guerras, acciones que van influyendo a través del inconsciente sobre la conciencia colectiva).

La violencia puede iniciarse en cualquier vértice del triángulo y se trasmite fácilmente a sus otras esquinas. Institucionalizada la estructura violenta e interiorizada la cultura violenta, la violencia directa tiende a convertirse en habitual y repetitiva. No obstante, para Galtung la dirección causal de la violencia, comienza con la violencia cultural, pasa por la violencia en la política y la economía (violencia estructural) y termina en la violencia directa. A modo de ejemplo podemos citar que mientras el patriarcado siga siendo el sistema (estructural y cultural) hegemónico, habrá violencia generalizada hacia las mujeres y las niñas.

Galtung propone un concepto más amplio de violencia y paz que consideramos muy importante y es el concepto del poder: el poder cultural, el poder económico, el poder militar y el poder político. Estos cuatro tipos de poder se conjugan con los distintos tipos de violencia. Vale recordar que a la violencia sexual contra niños y mujeres la definimos en primer lugar como abuso de poder (dominación, sometimiento, formas de control).

Este triángulo de la violencia se espeja y debe ser contrastado mentalmente con uno similar para la paz: paz directa, estructural y cultural. Para que este triángulo sea virtuoso se debe trabajar simultáneamente en los tres vértices.

La paz tiene en Galtung dos lados: la paz negativa que es la ausencia de todo tipo de violencia o superación de las tres formas de violencias descritas y la paz positiva entendida como “despliegue de la vida”, que incluye anchura, profundidad y autorrealización. Una tipología para la paz positiva sería:

a) La paz natural: entendida como la cooperación entre especies y la ausencia de lucha.

b) la paz positiva directa que consistiría en bondad verbal y física, el bien para el cuerpo, la mente y el espíritu del yo y del otro, dirigida a la satisfacción de todas las necesidades básicas. El compendio de todo ello es el amor, una unión de cuerpos, mentes y espíritus;

c) la paz positiva estructural donde se sustituirían las estructuras verticales por pequeñas estructuras horizontales, la represión por la libertad, la explotación por la equidad. Donde hay dialogo, integración, solidaridad y participación. El autor citado sostiene que esto también es válido para la paz interior donde la tarea es lograr armonía del cuerpo, la mente y el espíritu siendo la clave para alcanzarlo el dialogo interno con uno mismo y con los demás. Creo que otro camino que se debería recorrer en relación a la construcción de paz interior es el del autoconocimiento, y la autorealización, que nos lleve al despertar de la ignorancia sobre quiénes somos (parte de una totalidad mucho más amplia que nuestro ego) a la mejor versión de uno mismo y al despliegue del poder interior manifestado en los contextos que nos contienen.

d) la paz positiva cultural se expresaría en la legitimación de la paz a través de la ideología, el derecho, la religión, en el

lenguaje, las artes, las ciencias, en las escuelas, las universidades, los medios de comunicación, el espacio virtual, todos juntos construyendo una cultura de paz positiva.

**Diálogo entre el modelo ecológico y el Galtungiano. Un proceso que va desde los factores de riesgo de violencias al desarrollo y priorización de competencias personales y fortalezas institucionales para la edificación de paces.**

El modelo ecológico de la violencia tiene un enfoque multifactorial en la búsqueda de una respuesta a la violencia hacia la persona individualmente considerada (niña, mujer, persona con discapacidad, adulto mayor) y como grupo. Se basa fundamentalmente en los “factores de riesgo” o sea la identificación y análisis de los comportamientos y condiciones que aumentan el riesgo de que se produzca el evento violento o que se reduzca ese riesgo, en cuyo caso se llaman “factores protectores” y son los que median o sirven de barrera contra factores de riesgos específicos. A modo de ejemplo: Un factor de riesgo de maltrato infantil sería la evaluación positiva de los padres sobre la disciplina violenta (un “cachetazo dado a tiempo” es efectivo); un factor protector para evitar el maltrato sería la formación de los progenitores sobre las consecuencias negativas del castigo corporal. Aquí la mirada es “violentológica”, aplicando la perspectiva “pazológica” o “irenológica”, en este caso concreto apostaríamos a desarrollar capacidades en el “cuidado amoroso” hacia los hijos/hijas, a la corresponsabilidad de ambos progenitores en ese cuidado, de la comunidad y del Estado y a su importancia en el desarrollo de la primera infancia. Incluso algunas acciones pueden ser parecidas, lo que cambia es el foco, ya que *la centralidad está puesta en las competencias y resiliencia de las personas y en las fortalezas de las instituciones para la construcción de convivencia armónica e inclusiva.*

Una de las ventajas del modelo ecológico (ME) radica en que su enfoque sistémico permite una mirada integral de los contextos contenidos en cada solapa, y la influencia de los ambientes en las conductas de riesgos de violencia. Por su parte Galtung, aporta una clasificación de las violencias y las paces, asentada en las relaciones interpersonales, en las macro estructuras y sistemas (económicos/políticos) y en la cultura. A esto se le deben incluir las violencias o paces en las microestructuras, y en relación a la naturaleza. Si bien la violencia directa (VD) de Galtung se da fundamentalmente en el nivel de los vínculos o relaciones interpersonales (primera capa del ME), la violencia estructural (VE) aparece en las micro y macro estructuras del segundo nivel del modelo ecológico y la violencia cultural en la última capa o macro social, las distintas modalidades tanto de violencias como de paces, pueden aparecer en cualquier escenario. Lo interesante en este enfoque es la interdependencia y las retroalimentaciones de los subsistemas dentro del sistema mayor. Ejemplo: ante un caso de abuso sexual de una niña, es determinante para la protección de esa víctima el rol que juega su familia, los organismos administrativos de protección de derechos, la escuela donde concurre y la justicia que interviene. Las instituciones citadas deben formar parte del “sistema de protección integral” y estar sostenidas en lo ideológico y en sus prácticas por un enfoque de derechos humanos, de género, con escucha y respeto por la opinión de la niña, dotadas de personal, gestión e infraestructura coherentes con esos paradigmas. La pregunta es ¿cómo funcionan los subsistemas: ¿educativo, familiar, de salud, y justicia dentro del sistema integral de protección de derechos? Cada una de estas instituciones puede proteger y restituir derechos o revictimizar.

El enfoque integral de ambas perspectivas permite en el

círculo individual u ontogenético el análisis de la violencia<sup>325</sup> a través del grado de satisfacción de las necesidades básicas<sup>326</sup>, desde las fisiológicas, de seguridad, afiliación, reconocimiento, hasta la de autorrealización. Y aún más allá, en las meta necesidades que Maslow<sup>327</sup> define como necesidades superiores<sup>328</sup>". Aquí ampliamos la mirada, desde el riesgo de violencia por la historia personal del individuo, al respeto a su dignidad esencial (DDHH) y el grado de realización de su derecho a la plenitud. Enfocamos el zoom en el despliegue de las capacidades y talentos del individuo desde su condición biopsicosociespiritual, y en su caso la pregunta sería ¿cómo se logra su empoderamiento, qué tipo de competencias tiene y cuáles debe desarrollar? Otras preguntas son: ¿recibió esa persona educación en valores desde lo vivencial? ¿Sabe comunicarse asertivamente? ¿Le enseñaron a identificar y gestionar sus emociones y a transformar los conflictos de manera pacífica? ¿Cuál es la relación que tiene con la naturaleza y los demás seres vivos? ¿Toma la diversidad de culturas, religiones, razas, etc. como un valor? ¿Reconoce sus capacidades de resiliencia?

En las otras solapas concéntricas dentro del modelo ecológico, en el círculo de los vínculos que se dan en los contextos más cercanos, (con la pareja, entre hijos y progenitores, entre pares escolares) allí se manifiesta lo que Galtung denomina violencia directa o su espejo, paz directa. Ya se han analizado los factores de riesgos de violencia a este nivel, ahora en cuanto a la edificación de paces el foco estará en la construcción de vínculos sanos y el desarrollo de competencias para la convivencia. Tales como capacidad de dialogar, negociar, consensuar, mediar, promover un diálogo intercultural; analizar y abordar conflictos de manera pacífica; ejercer un liderazgo transformador y democrático. Vivenciar y contagiar valores como la solidaridad, la empatía,

el respeto mutuo, la compasión, el cuidado, la confianza, la justicia y otros.

En el nivel comunitario donde actúan las instituciones y estructuras que median entre el individuo y lo macro social, el aporte de Galtung se dio en relación a la violencia estructural y su espejo, la paz estructural; y el aporte del feminismo permitió visibilizar las violencias en las microestructuras como la familia, la escuela, el club, organizaciones comunitarias y demás ámbitos comunitarios y sociales donde las personas viven y se desarrollan.

En este nivel se debe analizar el carácter de las estructuras (verticales y de dominación u horizontales y democráticas), el tipo de liderazgo (democrático o autoritario), la capacidad de gestionar la conflictividad y promover tanto la participación ciudadana como la convivencia pacífica. También se necesita examinar la potencialidad de articulación, cooperación, y construcción de redes y alianzas. Asimismo, se deben evaluar las interrelaciones e interdependencias entre los subsistemas. Ejemplo. Ante un caso de violencias entre pares estudiantes<sup>329</sup> (*bullying*) algunas preguntas que nos pueden guiar serían: ¿es un caso aislado o es habitual en esa institución? ¿Qué actitud toman los compañeros “testigos” o espectadores ante violencias de este tipo? ¿Cómo se resuelven habitualmente los conflictos dentro de la escuela? ¿Se han desarrollado competencias para resolverlos por medios pacíficos? ¿Cómo es la relación entre los profesores y estudiantes? ¿Se practica el enfoque de género? ¿Cómo se vinculan el sistema educativo y el sistema familiar? ¿Cuál es el contenido de los programas de educación, favorecen el desarrollo integral del estudiante o se circunscriben a los aspectos cognitivos? ¿Hay coherencia entre el tipo de estructura escolar, los fines de la educación, el contenido de los programas, y las prácticas educativas? ¿Trabajan sinérgica-



mente los centros educativos con las organizaciones de la comunidad y el territorio? Para el caso que estamos analizando o de violencia en los espacios educativos en general, es fundamental analizar: las formas, los contextos, el tipo de estructura, el funcionamiento y la cultura institucional y evaluar si favorecen la convivencia pacífica o promueven o facilitan la violencia.

En definitiva, se necesita implementar una estructura y cultura organizacional e institucional de paz y resiliencia que contenga una gestión transparente, incluyente y eficaz para la paz.

En este nivel también se deben explorar las macro estructuras y sistemas económicos y políticos. La economía hegemónica que derivó en alta concentración de poder y recursos en manos de una minoría a nivel mundial, es generadora de pobreza, explotación, exclusión, insatisfacción de necesidades básicas de millones de seres humanos.

El último nivel del sistema ecológico es el macro o social y se puede articular con la tercera modalidad de violencia identificada por Galtung, o sea la violencia cultural que pertenece al ámbito simbólico de nuestra experiencia. En este trabajo se han analizado los distintos aspectos de una cultura de violencia, hasta hoy hegemónica y la forma que legitima el acto de violencia directa y el proceso de la violencia estructural.

La paz cultural es un aspecto de la cultura que sirve para justificar y legitimar la paz directa y la paz estructural. Hay dos puntos de la doctrina de Gandhi que aportan a esta modalidad de paz: la unidad de la vida (respeto sagrado por toda vida) y la unidad de medios y fines, de ahí su axioma: “no hay camino para la paz, la paz es el camino”.

La violencia ecológica o hacia los ecosistemas puede ser directa, estructural y cultural. Ejemplo: El incendio intencio-

nal del bosque o el deporte de la caza de animales, es violencia directa porque es un hecho donde se identifica el actor; una economía basada en la explotación minera a cielo abierto (extractivismo) que produce contaminación ambiental es violencia estructural y una ideología antropocéntrica que sostiene una relación de dominación/explotación del humano ante la naturaleza y desprecio por las demás especies, es violencia cultural. La paz ecológica nos lleva como seres sentipensantes a vivir en armonía con la madre Tierra, respetarla como un ser vivo que acoge en su seno la variedad de la vida. Un documento guía para trabajar esta dimensión de la paz, es la Carta de la Tierra.

Síntesis de la propuesta; en primer lugar, reafirmamos el enfoque multidimensional y sistémico tanto de la paz como de la violencia, cambiando la mirada “violentológica” por una integral “pazológica”, en el marco de un modelo civilizatorio que valore la unidad subyacente en la diversidad, sostenido en una cultura de paz que incluye valores como la solidaridad, la justicia y el amor universal. En segundo lugar, promovemos el diálogo entre perspectivas buscando complementariedades, retroalimentaciones y no su confrontación. Por último, proponemos que junto a la búsqueda de las raíces de la violencia a través de los factores de riesgos para su deconstrucción, se acuda: a la reconstrucción de las competencias humanas para hacer las paces, el empoderamiento pacifista<sup>330</sup>, a las fortalezas de las instituciones y a la creación de contextos donde se despliegue una convivencia inclusiva, justa y pacífica. Si queremos paz, formémonos para la paz, para ello necesitamos plantearnos otras formas de ver, pensar, entender y vivir.

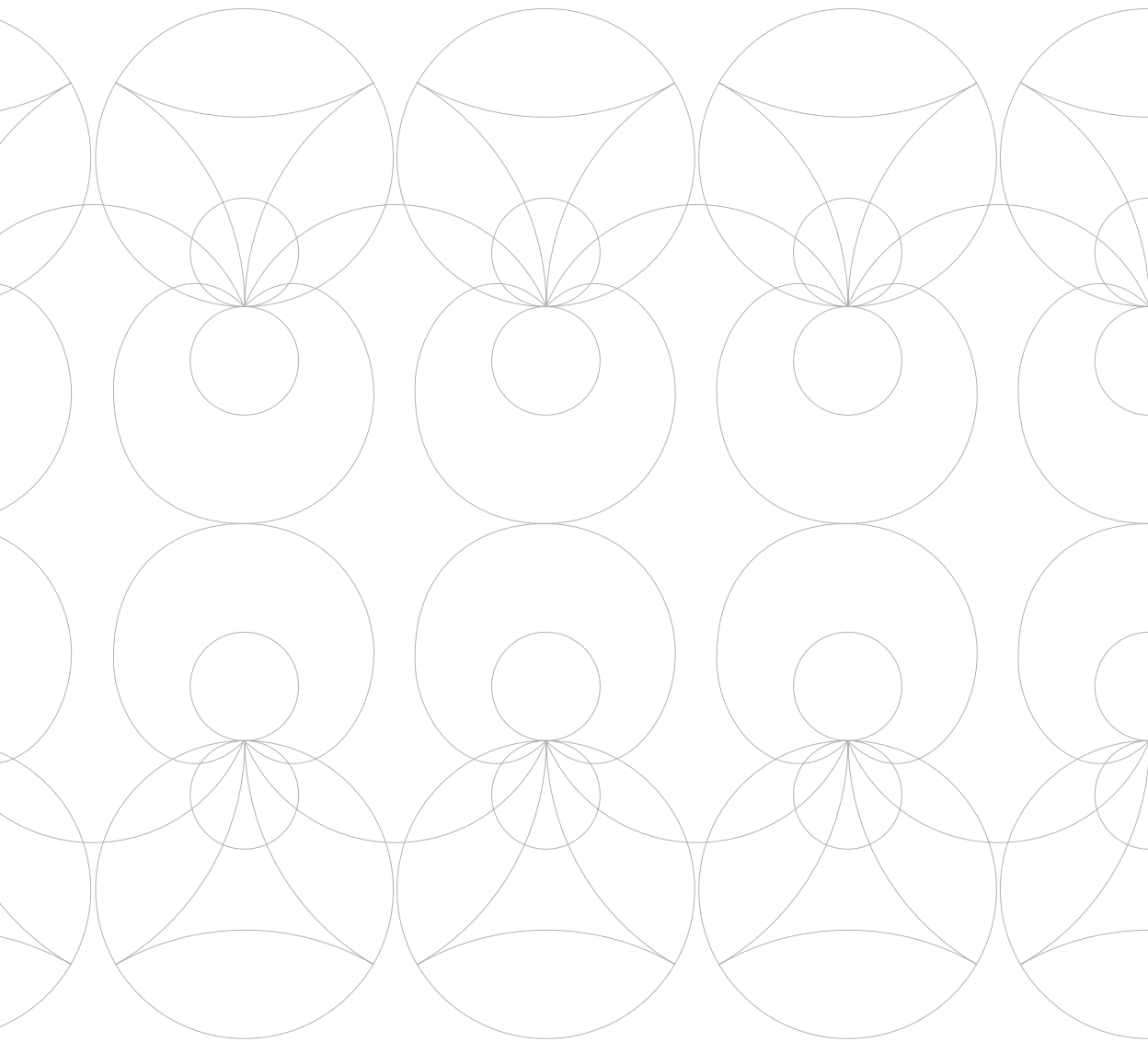
## NOTAS

275. Jiménez Bautista Francisco y Francisco Adolfo Muñoz Muñoz. Violencia cultural. En: Mario López Martínez (dir.), et al. Enciclopedia de Paz y Conflictos: L-Z. Edición especial. Tomo II. María José Cano (dir. de la colección); Elvira Muñoz (ilustraciones); José María Medina (cubierta). Granada (Granada, España): Editorial Universidad de Granada, 2004. 1227 p. Colección Eirene. Depósito legal GR/179-2004, ISBN de la obra completa: 84-338-3095-3. ISBN de la obra completa: 84-338-3097-X. p. 1161.
276. Ejemplos citados por Jiménez Bautista y Francisco Muñoz: Ciertos discursos sociales y políticos se convierten en justificadores de formas de explotación o marginación; la palabrería y la propaganda alienadora; la manipulación sesgada e intencional de las ideas para perpetrar con éxito el adoctrinamiento generalizado; la información deformada de los medios de comunicación de masas; algunas costumbres; ritos y actos institucionales que pueden contribuir a difundir directamente la utilidad de la violencia; las propuestas que incluyen discriminaciones por razones de creencias, religión, sexo, color de la piel u o tras diferencias físicas; las ideas que justifican que el acceso al bienestar no sea igualitario o democrático; las razones que justifican la guerra, la explotación, la marginación, la pobreza, el analfabetismo, la propia marginación cultural; etc.
277. Fisas, Vicent: (Capítulo XI del libro Cultura de paz y gestión de conflictos, ICARIA /Unesco Barcelona (1998).
278. Martínez Guzmán, Vicent; Comins Mingol, Irene; París Albert, Sonia, La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 16, 2009, pp. 91-114 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.
279. El concepto de género es una construcción cultural diferente al concepto de sexo que alude a las características anatómicas y fisiológicas de mujeres y hombres.
280. Lerner Gerda "The creation of a Patriarchy" N:Y Oxford Universidad Press,1986 citado por Alda Fasio y Lorena Fries en "Feminismo, género y patriarcado" Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires-Año 3-Nº6-2005-pag.259-294.
281. Fasio Alda y Fries Lorena "Feminismo, género y patriarcado" Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires-Año 3-Nº6-2005-pag.259-294 ([www.justassociates.org/es/perfil/alda-facio](http://www.justassociates.org/es/perfil/alda-facio))
282. Citado por Federico Engels en su obra El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado como un sistema de dominación del hombre sobre la mujer.
283. Segato Rita: Las estructuras elementales de la violencia-Ensayo sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos Editorial Prometeo-2010-Buenos Aires.
284. Fasio Alda y Fries Lorena "Feminismo, género y patriarcado" Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires-Año 3-Nº6-2005-pag.259-294 ([www.justassociates.org/es/perfil/alda-facio](http://www.justassociates.org/es/perfil/alda-facio))285.
285. Se relaciona con el Habitus, noción que hace referencia a los cuerpos sobre los cuales se inscribe

- este sistema social de dominio masculino y que permite entender cómo esta división entre los sexos se vuelve natural y se legitima en cada uno de los individuos que componen la sociedad.
286. Fasio, Alda y otra- Obra citada.
287. Segato Rita Las estructuras elementales de la violencia-Ensayos sobre genero entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos Editorial Prometeo –Buenos Aires 2010.
288. Magallón Portoles, Carmen “Epistemología y violencia. Aproximación a una visión integral sobre la violencia hacia las mujeres” en “Violencia estructural y directa: Mujeres y visibilidad. Carmen Mañas Viejo: Coordinadora-Feminismo 6.
289. Miedzian Myriam: Chicos son hombres serán Edit. Horas y Horas, Madrid,1996 citado por Vicenc Fisas en Cultura de paz y gestión de conflictos Editorial Icaria Antrazyt, UNESCO,2002.
290. Wolf Virginia Tres guineas Lumen 1980 pag.14 citado por Vicent Fisas en Cultura de paz y gestión de conflictos, ICARIA /Unesco Barcelona (1998)
291. Fisas Vicent, Cultura de paz y gestión de conflicto, ICARIA /Unesco Barcelona (1998).
292. Obra citada de Vicent Fisas.
293. Segato Rita, La guerra contra las mujeres Editorial Prometeo-Libro-Buenos Aires 2018.
294. Gil Gómez, Alicia: “Racionalidad, feminismo, mundo y violencia” citado por Vicenc Fisas en Cultura de paz y gestión de conflictos Icaria Antrazyt-UNESCO-#era Edición 2002,Barcelona.
295. Citada por el Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables de Perú en “Violencia basada en el género-marco conceptual para las políticas públicas y la acción de Estado” [www.mimp.gob.pe/direcciones](http://www.mimp.gob.pe/direcciones).
296. Sendra, Juan Menor. “Influencia en la violencia de los medios de comunicación: guía de buenas prácticas” Cuaderno 1 parte del Proyecto de investigación “Redes sociales, adolescencia y jóvenes: convergencia de medios y cultura digital” (CSO2016-74980-C2-2-R) Universidad Rey Juan Carlos. María Cruz López de Ayala López. Universidad Rey Juan Carlos, España.
297. Semiótica, pragmática, socio lingüística, otras.
298. Martínez Guzman,Vicent: ”Educarnos las mentes para erigir los baluartes de la Paz” Convives 18-Educacion para la paz y la convivencia-Junio 2018
299. Johan Austin : Cómo hacer cosas con palabras -[http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/02\\_-\\_Austin\\_-\\_Como\\_hacer\\_cosas\\_con\\_palabras\\_Libro\\_completo.pdf](http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/02_-_Austin_-_Como_hacer_cosas_con_palabras_Libro_completo.pdf)
300. Jiménez Francisco y Francisco Muñoz (obra citada)
301. Maturana Humberto (1997) Emociones y Lenguaje- en educación y política Editorial Granica -Dolmen ediciones-Chile-
302. En el ámbito penal el paradigma durante muchos años y sin discusión fue la “justicia retributiva” hace poco comenzó el cambio hacia una “Justicia restaurativa”.
303. Justicia restaurativa vs. justicia retributiva- la justicia restaurativa es un cambio de paradigma que contribuye a una cultura de paz.
304. Expresión de Ruth Bebermeyer en su poema “Las palabras son ventanas (o son paredes)”

305. <http://milmileniosdepaz.org>
306. [Http://consejodepaz.org](http://consejodepaz.org)
307. Ruiz, Miguel Los cuatro acuerdos Un libro de sabiduría tolteca. Editorial Urano-21 edición-Argentina marzo de 2013.
308. Rosenberg, Marshall, Comunicación no violenta –un lenguaje de vida-Desarrolla habilidades para relacionarte en armonía con tus valores Gran Aldea editores-Tercera Edición-Buenos Aires- 2008.
309. Página web-Naciones Unidas.
310. Cortina, Adela (2017) Aporofobia, el rechazo al pobre-un desafío para la democracia Paidós Estado y Sociedad-Buenos Aires.
311. Planeros: hacen referencias aquellas personas que son beneficiarios de planes sociales.
312. Gutiérrez, A. B. (2012). Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu. Villa María: Eduvim.
313. Bordieu
314. Fernández, J. M. (2005). “La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica”. Cuadernos de Trabajo Social, 18, 7-31. <https://dx.doi.org/10.5209/CUTS>
315. La perspectiva ecológica tiene sus orígenes en los trabajos de Wright y Barker (1950) que toman como referentes los conceptos de espacio vital y campo psicológico de Kurt Lewin (1935).
316. Holístico o integral: enfoque que se opone a la visión reduccionista y considera al ser humano en todas sus dimensiones biopsicosociespiritual.
- 317 Complejidad desde la propuesta de Edgar Morin.
318. Bronfenbrenner, Urie: La ecología del desarrollo humano-Experimentos en entornos naturales y diseñados Ediciones Paidos,1979-
319. Un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.-
320. El mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos
321. Exosistema-Se refiere a las fuerzas que influyen a lo que sucede en los microsistemas. En este caso, el individuo no es entendido como un sujeto activo. Lo conforman por ejemplo la naturaleza del trabajo de los progenitores, relaciones que mantiene un profesor con el resto del claustro, etc.
322. Informe Mundial sobre la violencia y la salud: resumen Publicado por la Organización Panamericana de la Salud para la OMS
323. Galtung Johan: La paz por medios pacíficos. Paz y conflictos desarrollo y civilización Publicación de Gernika Gogorotuz.
324. El diagnóstico es un análisis basado en datos; una parte de los datos es conocida como síntomas, otra como anamnesis, la historia clínica, con información del contexto. El pronóstico consiste de predicciones basadas en la teoría sobre el desarrollo probable de una enfermedad, dadas las variables del contexto y la terapia es una intervención basada en valores y teorías guiada por los valores de salud; en negativo librarse de síntomas o en positivo construir defensas.
325. Violencia entendida como afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel de satisfacción por debajo de lo potencialmente posible.

326. Ver pirámide de Maslow-1983-Wikipedia.
327. Maslow Abraham (1983) citado por Alfonso Fernández Herrería y Gabriel Carmona Orantes en "Re-hacer la educación: los mapas del desarrollo humano" Ediciones de la Universidad de Salamanca-España- 2009
328. Nota: Necesidades superiores "de los intrínsecos y últimos valores de bondad, belleza, verdad, perfección, unidad, e integridad, trascendencia de las dicotomías, vida, unicidad, orden, justicia, simplicidad, autosuficiencia" es decir necesidad de trascendencia.
329. Otras violencias interrelacionadas: a) violencia institucional-administrativa (normas que colisionan con los objetivos educativos, b) violencia con respecto al entorno (escuelas que viven de espaldas al entorno social y ecológico c) violencia de género, d) violencia etnocéntrica y e) violencia antropológica (formar personas individualistas, alienadas, acríticas, competitivas, consumistas. etc.
330. Propuesta de Vicent Martínez Guzmán ya analizada.





# **CAPÍTULO 3**

Los DDHH y el Derecho  
Humano a la Paz



# 1. Cultura de paz en documentos internacionales

Un recorrido por el desarrollo de la cultura de la paz, nos lleva hacia los documentos elaborados por organismos internacionales de derechos humanos (UNESCO, UNICEF, otros) sin ánimo de desmerecer el importante trabajo de cabildeo de organizaciones de la sociedad civil de alcance mundial, en la búsqueda de un mundo más pacífico.

## *Carta de la Naciones Unidas*

La Carta de las Naciones Unidas declara su firme resolución de preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra, a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, y con tales finalidades a practicar la tolerancia y la convivencia pacífica como buenos vecinos.

Una cultura de paz está basada en los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas y en 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, y que se realicen actividades encaminadas a crear condiciones propicias para el establecimiento de la paz y su consolidación. (A/RES/52/13, el 15 de enero de 1998).

## *Creación de la UNESCO*

En 1945 se crea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) con el fin de alcanzar gradualmente, mediante la cooperación de las naciones del mundo en las esferas de la educación, la ciencia y la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienes-

tar general de la humanidad. Allí los Estados partes declaran que, “*puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz*”.

Alertan que una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos, y que, por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

La UNESCO se propone contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo.

El concepto “*Cultura de paz*” fue creado por el sacerdote jesuita Felipe Estanislao Mac Gregor, autor del libro del mismo nombre y que sirviera de base a la Reunión de Yamusukro en Costa de Marfil. Allí, en 1989 se firmó la “Declaración sobre la paz en la mente de los hombres”<sup>331</sup> reunión que representa el punto de partida del Programa de Cultura de Paz de la UNESCO.

En ese congreso se invita a los Estados, a las organizaciones de la sociedad civil, instituciones educativas, culturales y científicas y a todas las personas a: contribuir a la construcción de una nueva concepción de la paz, mediante el desarrollo de una cultura de paz, fundada en los *valores* universales, tal como se dijo, del respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres. Este documento contiene importantes reflexiones sobre el concepto de paz, a saber: la paz es esencialmente el respeto a la vida, el bien más

preciado de la humanidad, no es solo el fin de los conflictos armados, es un comportamiento, es una adhesión profunda del ser humano a los principios de libertad, justicia, igualdad y solidaridad entre todos los seres humanos y es también una asociación armoniosa entre humanidad y el medio ambiente.

### *Declaración sobre el derecho de los pueblos a la paz*

Con anterioridad, en 1984 la Asamblea General de la ONU dictó la Declaración sobre el derecho de los pueblos a la paz, expresando:

1 -que los pueblos de nuestro planeta tienen el derecho sagrado a la paz;

2-que proteger el derecho de los pueblos a la paz y fomentar su realización es una obligación fundamental de todo Estado;

3- que para asegurar el ejercicio del derecho de los pueblos a la paz se requiere que la política de los Estados esté orientada hacia la eliminación de la amenaza de la guerra, especialmente de la guerra nuclear, a la renuncia del uso de la fuerza en las relaciones internacionales y al arreglo de las controversias internacionales por medios pacíficos.

4. Hace un llamamiento a todos los Estados y a todas las organizaciones internacionales para que contribuyan por todos los medios a asegurar el ejercicio del derecho de los pueblos a la paz mediante la adopción de medidas pertinentes en los planos nacional e internacional.

### *El Manifiesto de Sevilla*

Otro documento destacable es el Manifiesto de Sevilla adoptado por la Conferencia General de la UNESCO en 1989, que es un rechazo a la concepción biologicista de la violencia y que fuera analizado con anterioridad en este trabajo.

Afirma y proclama que la biología no condena a la humanidad a la guerra, al contrario, que la humanidad puede liberarse de una visión pesimista traída por la biología, y una vez recuperada su confianza, emprender las transformaciones necesarias de nuestras sociedades. Si bien estas citadas transformaciones dependen principalmente de la responsabilidad colectiva, debe basarse también en la conciencia de los individuos, cuyo optimismo o pesimismo son factores esenciales. Y concluyen diciendo: Así como “las guerras nacen en la mente de los hombres”, la paz también encuentra su origen en nuestra mente. La misma especie que ha inventado la guerra también es capaz de inventar la paz. La responsabilidad incumbe a cada uno de nosotros.

### *Educación para la convivencia en la diversidad*

El año 1989 fue históricamente muy importante, cae el Muro de Berlín o “Cortina de Hierro” sin enfrentamientos, se desintegra la Unión Soviética y se produce el fin de la Guerra Fría en un mundo hasta entonces bipolar. También se fortalecía la creencia de que la carrera armamentista entre EEUU y la URSS disminuiría y que era un buen momento para pensar en cimentar la paz. Dos años más tarde (1991) el parlamento sudafricano abolía por ley el “apartheid”, sistema de segregación racial que institucionalizó la división entre blancos y negros en Sudáfrica en 1948. Se puso fin a muchos años de resistencia a la opresión, en un proceso liderado por Nelson Mandela.

El fin de la Guerra Fría<sup>332</sup> y los acontecimientos citados generaron esperanzas que se vieron frustradas por el surgimiento de conflictos regionales y de hostilidades entre los pueblos, tensiones entre grupos étnicos, y religiosos, guerras entre comunidades. Los conflictos antedichos se suman a los fenómenos de hambre, pobreza y falta de trabajo

en algunos países, que acrecentaron los flujos migratorios y el número de refugiados a países que eran monoculturales. Crece la diversidad cultural y los espacios educativos se convierten en el espejo de la multiculturalidad de la sociedad. Educar para la convivencia en la diversidad se vuelve un imperativo urgente.

#### *La CIDN y la CEDAW*

En noviembre de 1989 se aprobó la Convención Internacional de los derechos del niño, que configura un hito en la historia de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes . Junto con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) adoptada en 1979 por la ONU. En tal sentido, instrumentos posteriores fueron la Declaración (1998) del “Decenio Internacional (2000 -2010) de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo” y el Estudio Mundial realizado por el experto Paulo Sergio Pinheiro sobre la violencia hacia los niños y las niñas en todos los ámbitos donde viven y se desarrollan, publicado por la ONU en 2006.

Federico Mayor Zaragoza, en uno de sus artículos destaca también la importancia de la Primera Conferencia Mundial de Educación en Jomtien, Tailandia en 1990, que afirma el principio de “Educación para todos a lo largo de toda la vida”, y sustituye el enfoque neocolonial que hasta aquel momento había tenido el principal programa del sector de educación: “Alfabetización y educación básica”.

#### *La Tolerancia/aceptación de la diversidad, umbral de la paz--“Declaración de principios sobre la tolerancia y plan de acción”*

Otro instrumento a destacar en la construcción de una cultura de la paz es la “Declaración de principios sobre la

tolerancia y plan de acción” aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1995. Reflexionando sobre el significado etimológico de la palabra “tolerancia”, se advierte que, deriva del latín “*tolerans*” que significa soportar, cargar, aguantar. Sin duda que no es el vocablo más adecuado en relación a la paz y convivencia, tal vez sería mejor hablar de aceptación y valoración de la diversidad de ideas, culturas, religiones (entre otros). Según Humberto Maturana<sup>336</sup>, opinión que se comparte, la tolerancia es una negación postergada. Al respecto dice: “tolerar es decir que el otro está equivocado, dejándole estar por un tiempo”. No obstante, aunque se considera que el término “tolerancia” no es el más adecuado, en la historia de los documentos internacionales la tolerancia cumple un rol muy importante y aquí será tenido en consideración.

La citada Declaración y el Plan de Acción propugnan medidas educativas, sociales, jurídicas y judiciales para combatir la creciente violencia e intolerancia contra grupos sociales e individuos vulnerables en el ejercicio de sus derechos humanos y sus libertades fundamentales universales, lo cual resulta imprescindible para la transición de una cultura de guerra e imposición hacia una cultura de paz y diálogo.

En el art. 1 define qué se entiende por tolerancia:

1) “La tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia. No solo es un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica. La tolerancia, la virtud que hace posible

la paz, contribuye a sustituir la cultura de guerra por la cultura de paz.

2) Tolerancia no es lo mismo que concesión, condescendencia o indulgencia. Ante todo, la tolerancia es una actitud activa de reconocimiento de los derechos humanos universales y las libertades fundamentales de los demás. En ningún caso puede utilizarse para justificar el quebrantamiento de estos valores fundamentales. La tolerancia han de practicarla los individuos, los grupos y los Estados.

3) La tolerancia es la responsabilidad que sustenta a los derechos humanos, el pluralismo (comprendido el pluralismo cultural), la democracia y el Estado de derecho. Supone el rechazo del dogmatismo y del absolutismo y afirma las normas establecidas por los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos.

4) Conforme al respeto de los derechos humanos, practicar la tolerancia no significa tolerar la injusticia social ni renunciar a las convicciones personales o atemperarlas. Significa que toda persona es libre de adherirse a sus propias convicciones y acepta que los demás se adhieran a las suyas. Significa aceptar el hecho de que los seres humanos, naturalmente caracterizados por la diversidad de su aspecto, su situación, su forma de expresarse, su comportamiento y sus valores, tienen derecho a vivir en paz y a ser como son. También significa que uno no ha de imponer sus opiniones a los demás”.

En relación a las dimensiones sociales (art.3) describe nuestra época caracterizada por la mundialización de la

economía y una aceleración de la movilidad, la comunicación, la integración y la interdependencia; la gran amplitud de las migraciones y del desplazamiento de poblaciones; la urbanización y la transformación de los modelos sociales. Un mundo diverso, en el que se ha intensificado la intolerancia y conflictos bélicos, donde necesita más que nunca de la tolerancia.

La tolerancia es necesaria entre los individuos, así como dentro de la familia y de la comunidad. El fomento de la tolerancia y la inculcación de actitudes de apertura, escucha recíproca y solidaridad han de tener lugar en las escuelas y las universidades, mediante la educación extraescolar y en el hogar y en el lugar de trabajo. Los medios de comunicación pueden desempeñar una función constructiva, facilitando un diálogo y un debate libres y abiertos, difundiendo los valores de la tolerancia y poniendo de relieve el peligro que representa la indiferencia al ascenso de grupos e ideologías intolerantes.

Es preciso adoptar medidas, para garantizar la igualdad en dignidad y derechos de los individuos y grupos humanos. A este respecto se debe prestar especial atención a los grupos vulnerables socialmente desfavorecidos para protegerlos con las leyes y medidas sociales en vigor, especialmente en materia de vivienda, de empleo y de salud; respetar la autenticidad de su cultura y sus valores y facilitar su promoción e integración social y profesional, en particular mediante la educación.

Betty Reardon<sup>337</sup>, hace un diagnóstico de la intolerancia y una descripción de la tolerancia y sostiene, por una parte, que la tolerancia es el primer paso de un proceso prolongado de instauración de una cultura de paz. Es la calidad esencial mínima de las relaciones sociales que permite descartar la violencia y la coerción. Sin tolerancia la paz no es soste-



nible. Por otra parte, la intolerancia puede tener consecuencias de distinta magnitud desde la simple falta de civismo hasta complejos sistemas sociales como el apartheid. Para Reardon la intolerancia tiene su origen en la creencia de que el grupo, sistema de creencias o modo de vida propio, es superior al de los demás. Y es un síntoma que puede acarrear una peligrosa enfermedad social: la violencia. La tolerancia es inseparable de la democracia, la paz, y los derechos humanos la vigencia de esos cuatro valores en la sociedad mundial constituye la base de una “Cultura de Paz”.

## **Signos de intolerancia y tolerancia, algunos indicadores<sup>338</sup>**

Betty Reardon identifica algunas formas de intolerancia grave como el: sexismo, etnocentrismo, racismo, fascismo, xenofobia, fanatismo religioso, explotación, represión política, antisemitismo. Asimismo, como síntomas o indicadores de intolerancia destaca:

a) la manera de hablar denigrando y utilizando un lenguaje despectivo o excluyente que desvaloriza, degrada y deshumaniza a grupos culturales, raciales o sexuales, b) la tipificación mediante estereotipos: es decir cuando se describen a todos los miembros de un grupo caracterizándolos con los mismos atributos, generalmente negativos; c) las burlas, ridiculizaciones o insultos; d) los prejuicios, o sea, no juzgar en base a hechos reales sino fundándose en generalizaciones o estereotipos negativos; e) la acusación a víctimas propiciatorias: es culpar de acontecimientos traumatizantes o problemas sociales a un grupo determinado; f) la discriminación: es la privación de beneficios y exclusión de actividades sociales basándose principalmente en prejuicios; g) el ostracismo: negarse hablar o a reconocer a otros o a

sus culturas. Comportarse como si el otro u otra no estuviera presente; h) el hostigamiento: comportamiento deliberado con el fin de intimidar y degradar a otros, frecuentemente con la intención de excluirlos de la comunidad, organización o grupo; i) la profanación y degradación: es el deterioro de estructuras o símbolos religiosos o culturales con el fin de desvalorizar y ridiculizar las creencias e identidades de aquellos para quienes esas estructuras y símbolos son significativos; j) la intimidación, k) la expulsión) la segregación, ll) la represión, m) la destrucción.

Como signos positivos, alentadores de tolerancia, Rardon destaca: a) el lenguaje b) el orden público, c) relaciones sociales, d) proceso político, f) relaciones entre mayorías-minorías y pueblos indígenas, g) acontecimientos comunitarios y manifestaciones culturales, h) prácticas religiosas, i) cooperación entre grupos sociales.

Por último, vale recordar que la “Declaración sobre una cultura de Paz” de la ONU “establece la necesidad de eliminar todas las formas de intolerancia y discriminación, incluidas las basadas en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la propiedad, las discapacidades, el nacimiento u otra condición.

-En 1995 La conferencia General de la UNESCO adopta por Resolución 5.3 el “Proyecto Transdisciplinar: Hacia una cultura de paz” constituido por tres unidades: 1) Cultura de paz: favorecer la toma de conciencia y establecer relaciones de colaboración, 2) Educación para una cultura de paz y 3) La cultura de paz en la práctica.

### **“Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia”**

La Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el año 2000, como el “Año Internacional de la Cultura de Paz”

y dispuso que UNESCO fuera el organismo encargado de la coordinación de actividades. Se considera el primer paso para la transformación de una cultura de guerra y violencia hacia una cultura de paz y no violencia. Reclama la participación activa de todos los actores y le da a los jóvenes y generaciones futuras valores que les ayuden a forjar un mundo más digno y armonioso, un mundo de justicia, solidaridad, libertad y prosperidad.

Un grupo de Premios Nobel de la Paz<sup>339</sup>, reunidos en París, en 1999, conmemorando un nuevo aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, redactó un documento denominado “*Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia*”. La cultura de paz hace posible el desarrollo duradero, la protección del medio ambiente y la satisfacción personal de cada ser humano.

El Manifiesto 2000 citado, ha sido formulado para que cada ser humano asuma su responsabilidad de convertir en realidad los valores, las actitudes, los comportamientos que fomentan la cultura de paz. El texto está escrito en primera persona y comienza diciendo: “Reconociendo mi parte de responsabilidad ante el futuro de la humanidad, especialmente para los niños de hoy y de mañana, me COMPROMETO en mi vida diaria, en mi familia, mi trabajo, mi comunidad, mi país y mi región...” y la podemos sintetizar en lo siguiente:

-*Respetar todas las vidas y la dignidad de cada persona*, sin discriminación ni prejuicios;

-*Rechazar todas las violencias*: practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes;

- *Liberar mi generosidad*. Compartir mi tiempo y mis recursos cultivando la generosidad a fin de terminar con la

exclusión, la injusticia y la opresión política y económica;

*-Escuchar y practicar el diálogo.* Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo;

*-Preservar el planeta y consumir responsablemente.* Promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta;

*-Ejercitar la solidaridad y contribuir al desarrollo sostenible.* Contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad.

Este instrumento pensado como base de un compromiso personal con la construcción de una cultura de paz nos rebela un conjunto de valores y actitudes, mínimos éticos que guían, nutren y orientan metas educativas.

## **2. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz**

*Principios sobre los que se basa una cultura de paz según la ONU*

Se han analizado distintos documentos internacionales que constituyeron hitos en el proceso evolutivo de la cultura de la paz. No obstante se destaca por su importancia la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz <sup>340</sup> aprobada en 1999 por la Asamblea General de las Naciones Unidas donde se define la paz en un sentido positivo, a saber: *“la paz no solo es ausencia de conflicto, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos”*, se concep-

tualiza la “cultura de paz” y se señalan medidas que deben adoptarse para la construcción de una cultura en ese sentido. A ese efecto expresa: Cultura de paz es un conjunto de valores<sup>341</sup>, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

- El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación.
- El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos.
- Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras.
- El respeto y la promoción del derecho al desarrollo.
- El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.
- El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información.
- La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz.

*Temas vinculados inescindiblemente a una cultura de paz*

El desarrollo pleno de una cultura de paz está vinculado e interrelacionado con ciertos temas como:

- a) La promoción del arreglo pacífico de los conflictos, el respeto y el entendimiento mutuos y la cooperación internacional;
- b) El cumplimiento de las obligaciones internacionales contraídas en virtud de la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional;

c) La promoción de la democracia, el desarrollo de los derechos humanos y las libertades fundamentales y el respeto y cumplimiento universales de estos;

d) La posibilidad de que todas las personas a todos los niveles desarrollen aptitudes para el diálogo, la negociación, la formación de consenso y la solución pacífica de controversias;

e) El fortalecimiento de las instituciones democráticas y la garantía de la participación plena en el proceso del desarrollo;

f) La erradicación de la pobreza y el analfabetismo y la reducción de las desigualdades entre las naciones y dentro de ellas;

g) La promoción del desarrollo económico y social sostenible;

h) La eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer promoviendo su autonomía y una representación equitativa en todos los niveles de adopción de decisiones;

i) El respeto, la promoción y la protección de los derechos del niño;

j) La garantía de la libre circulación de información en todos los niveles y la promoción del acceso a ella;

k) El aumento de la transparencia y la rendición de cuentas en la gestión de los asuntos públicos;

l) La eliminación de todas las formas de racismo, discriminación racial, xenofobia e intolerancia conexas;

m) La promoción de la comprensión, la tolerancia y la solidaridad entre todas las civilizaciones, los pueblos y las culturas, incluso hacia las minorías étnicas, religiosas y lingüísticas;

n) El respeto pleno del derecho a la libre determinación de todos los pueblos, incluidos los que viven bajo dominación

colonial u otras formas de dominación u ocupación extranjera, como está consagrado en la Carta de las Naciones Unidas y expresado en los Pactos internacionales de derechos humanos, así como en la Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales contenida en la Resolución 1514 (XV) de la Asamblea General, de 14 de diciembre de 1960.

### *Esferas de Acción del programa*

El Programa de Acción sobre una Cultura de Paz<sup>342</sup>, citado, define ocho esferas de acción para los actores a nivel local, nacional e internacional:

1- *Educación*: Promover la educación para todas las personas y fomentar la educación en valores y actitudes que favorezcan la Cultura de Paz, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos.

2- *Derechos humanos*:<sup>343</sup> Promover y proteger los derechos humanos. Dar a conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Todas las personas son iguales en dignidad y deben vivir como hermanos<sup>344</sup>.

3- *Desarrollo económico y social*: Promover la colaboración entre personas y países para acabar con la pobreza y las desigualdades económicas y sociales. Fomentar en todo el mundo la justicia social.

4- *Igualdad entre hombres y mujeres*. Promover la igualdad entre hombres y mujeres. Esta igualdad es esencial para la Cultura de Paz. Eliminar todas las formas de discriminación contra la mujer.

5- *Participación democrática*. La democracia consiste en representar a todos los ciudadanos. Debe favorecerse que todas las personas puedan expresar sus opiniones y participar activamente en la política. Promover que la ciudadanía se asocie para defender mejor sus aspiraciones.

6- *Comprensión, tolerancia y solidaridad.* Apoyar medidas que promuevan la comprensión, la tolerancia y la solidaridad entre todas las personas. Escuchar a los demás para conocerlos mejor. Convivir amistosamente sean cuales sean sus creencias, su color de piel, su sexo, sus capacidades. Aprender a compartir con los demás.

7- *Libertad de información y de comunicación.* Procurar que las personas y los medios de comunicación puedan expresarse con libertad. Todos deben tener acceso a una información veraz. Libre circulación de información y conocimientos

8- *Paz y seguridad.* Intentar siempre resolver los conflictos sin recurrir a la violencia. Promover la eliminación de las armas. Solucionar los problemas surgidos después de los conflictos (migraciones, desplazamientos...). Promover una mayor participación de la mujer en la resolución de conflictos.

La promoción de una cultura de paz requiere del trabajo articulado y corresponsable de distintos actores, públicos y privados. A modo de ejemplo se puede citar: quienes diseñan y ejecutan políticas, las y los políticos, periodistas, grupos religiosos, intelectuales, quienes realizan actividades científicas, filosóficas, creativas y artísticas, las y los trabajadores sanitarios y de actividades humanitarias, trabajadores sociales, quienes ejercen funciones directivas en diversos niveles, así como las organizaciones de la sociedad civil, los progenitores, los niños y las niñas, entre otros.

### **3- Cultura de Paz y la Agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible**

No es objetivo de este trabajo analizar exhaustivamente cada uno de los ocho ámbitos de acción citados anteriormente para la construcción de una cultura de paz. No obstante,



se quiere destacar que todas las esferas están conectadas y son interdependientes. Documentos donde se puede observar esa relación es en la “Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible” que es un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad, promoviendo a su vez la paz y la libertad y en la Carta de la Tierra.

La Agenda 2030 fue una iniciativa firmada en el 2015 por 193 estados miembros de las Naciones Unidas. Su documento fundacional se denomina “*Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*”. Propone una articulación virtuosa entre el crecimiento económico, la inclusión social y la protección ambiental y reconoce a la pobreza como el mayor desafío que enfrenta el mundo.

En la Agenda 2030 se anuncian los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)<sup>345</sup> y sus 169 metas. Los ODS han recibido apoyo a escala mundial de la sociedad civil, sectores empresariales y parlamentarios, entre otros. Los ODS y sus metas tienen carácter mundial y son universalmente aplicables, tomando en cuenta las diferentes realidades de cada país. Al ser interdependientes entre sí es necesario que se apliquen de manera integrada. Esta visión holística y de incorporación de los contextos, en la interpretación y aplicación de los ODS, está mejor representada en el ODS 16 (junto con el 17-alianzas) que es el que compete de forma específica como constructores de paz. Se lo reconoce como un “catalizador” por su interacción con los otros ODS.

El ODS 16 promueve sociedades pacíficas, justas e inclusivas fundadas en el respeto a los derechos humanos, el Estado de derecho y la buena gobernanza en todos los niveles, además de instituciones transparentes, eficaces y responsables que rindan cuentas.

Rebecka Villanueva Ulfgard<sup>346</sup> en un artículo sobre el tema sostiene que el ODS 16 aparece como una de las principales

innovaciones de los ODS en su conjunto. Con un enfoque de “paz positiva”, propone principios aplicables para que las instituciones sean efectivas, inclusivas, receptivas, participativas, representativas, responsables y transparentes. Esto presupone que las sociedades pacíficas requieren cumplir con estos principios en sus instituciones para lograr todos los ODS, sea en materia de educación, salud, crecimiento económico o cambio climático. La autora concluye afirmando: Sin una paz sostenida, que va más allá de la mera ausencia de violencia, los avances en el desarrollo se revierten tarde o temprano.

En relación a la paz el documento final de la Cumbre Mundial de 2005 declara: *“9. Reconocemos que la paz y la seguridad, el desarrollo y los derechos humanos son los pilares del sistema de las Naciones Unidas y los cimientos de la seguridad y el bienestar colectivos. Reconocemos que el desarrollo, la paz y la seguridad y los derechos humanos están vinculados entre sí y se refuerzan unos a otros”*.

En igual sentido, en 2012 en oportunidad de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Río+20), los Estados reafirmaron “la importancia de la libertad, la paz y la seguridad, el respeto de todos los derechos humanos, [...] el Estado de derecho, la igualdad de género, el empoderamiento de las mujeres y el compromiso general a sociedades justas y democráticas para el desarrollo”.

La educación es un derecho humano esencial y es la base para consolidar la paz e impulsar el desarrollo sostenible. La educación en y para la paz y la educación para el desarrollo sostenible son algunos de los componentes destacados para alcanzar una cultura de la paz. Vale advertir que no todos los tipos de educación fomentan el desarrollo sostenible. Aquella educación que promueve exclusivamente el crecimiento económico bien puede impulsar a un aumento en los patro-

nes de consumo no sostenibles. El enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) busca el empoderamiento de los estudiantes para tomar decisiones conscientes y actuar responsablemente en aras de la *integridad ambiental, la viabilidad económica y una sociedad justa* para generaciones presentes y futuras

## 4-Los derechos humanos y la cultura de la paz

### *DDHH-Concepto*<sup>347</sup>

Desde la segunda mitad del siglo XX los derechos humanos adquirieron carácter de referentes destacados de la vida jurídica y política. La “Declaración Universal de los Derechos Humanos” aprobada por la ONU el 10 de diciembre de 1948, los define en su Preámbulo cuando declara que *“la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana*. La dignidad significa valor en sí mismo, la persona no puede transformarse en medio para conseguir un fin porque ya es un fin. El art. 1 agrega que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. En tal sentido el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos afirma que los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas tienen por base el “reconocimiento de la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana”.

Son inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico, lengua, religión o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna”<sup>348</sup>. Es decir, que los derechos humanos por ser inherentes a la persona no dependen de su reconocimiento por ser nacional de un determinado país, Estado o nación, sino que tienen como

fundamento los atributos de la persona humana, su igualdad ontológica. No obstante, su construcción, reconocimiento y concreción dependen de la situación histórica de las necesidades humanas, por eso también se afirma que son una construcción social y cultural.

En el plano individual, se fundan en valores que dignifican a todos los seres humanos y la aplicación de estos valores en la vida cotidiana es responsabilidad de cada persona para consigo misma y con las demás, a fin de aportar a la construcción de una sociedad pacífica, democrática e incluyente.

En términos colectivos y jurídicos, los derechos humanos universales están a menudo contemplados en la ley y garantizados por ella, a través de tratados, convenios, el derecho internacional consuetudinario, los principios generales y otras fuentes del derecho internacional, que establecen las obligaciones que tienen los “Estados- parte” (aquellos que han ratificado el tratado) de tomar medidas en determinadas situaciones, o en otras de abstenerse de actuar de determinada forma, a fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas.

Los Estados deben “Respetar, Proteger y Cumplir” los derechos humanos. La obligación de respetarlos significa que no pueden limitarlos y deben abstenerse de interferir en su disfrute; la de protegerlos exige que impidan los abusos contra individuos y grupos; y la de cumplirlos los obliga a adoptar medidas positivas para facilitar el disfrute de los derechos humanos básicos. Los derechos humanos y las libertades fundamentales se enumeran en la ya citada Declaración Universal de los Derechos Humanos y regionalmente, en la Convención Americana de Derechos Humanos (ambos instrumentos ratificados por la Argentina); y también en diversos tratados (pactos o convenciones), declaraciones, directrices y conjuntos de principios que incluyen una amplia gama de garantías que tratan cada aspecto de la vida humana.

### *Características de los DDHH*

Los derechos humanos tienen las siguientes características: a) *Inherentes*, innatos a todos los seres humanos sin distinción alguna, son atributos propios de las personas; b) *Irrenunciables*, no se puede renunciar a ellos; c) *Imprescriptibles*, no concluyen ni se pierden por el transcurso del tiempo con independencia de que se haga uso o no de ellos; d) *Universales*, los poseen todos los seres humanos en todas partes del mundo; f) *Inalienables*, no se puede renunciar voluntariamente a un derecho inherente, ni tampoco puede éste ser usurpado por otras personas. No deben suprimirse, salvo en determinadas situaciones y según las debidas garantías procesales; g) *Integrales e indivisibles*, inherentes a la dignidad de todo ser humano. Poseen el mismo rango y condición, y no pueden ser clasificados, a priori, en orden jerárquico; h) *Interdependientes y relacionados entre sí*, el avance de uno facilita el avance de los demás. De la misma manera, la privación de un derecho afecta negativamente a los demás. La realización de un derecho a menudo depende, totalmente o en parte, de la realización de otros derechos y i) *Progresivos*, los Estados tienen la obligación de asegurar condiciones que, de acuerdo a recursos materiales, permitan avanzar gradual y constantemente hacia la plena realización de los derechos humanos. Los tratados sobre derechos humanos con frecuencia incluyen disposiciones que implícita o explícitamente, prevén la expansión de los derechos en ellos contenidos. La consagración de nuevos derechos no excluye ni desestima la vigencia de derechos antes consagrados y la existencia de viejos derechos no impide que las nuevas condiciones sociales vividas por los pueblos determinen la vigencia de otros derechos.

### *Clasificación-Generaciones*

Teniendo en cuenta que los derechos humanos importan obligaciones de los Estados, los instrumentos de derechos humanos, distinguen tres tipos de derechos: los individuales, los sociales y los colectivos. Los derechos individuales “civiles y políticos”, también llamados de primera generación<sup>349</sup> tienen como valor fundante “la libertad”, y se relacionan con las atribuciones del individuo para disfrutar de la vida, la propiedad, la seguridad, la capacidad para expresar su opinión, organizarse políticamente, designar a sus gobernantes por medio del voto, entre otras. En relación con el Estado, su función principal consiste en limitar la intervención del poder en la vida privada de las personas, así como garantizar la participación de todos en los asuntos públicos. La lucha por la conquista de estos derechos estuvo relacionada con la Revolución Francesa y con la construcción del Estado moderno. Desde el punto de vista del desarrollo normativo son los más antiguos.

Los derechos económicos, sociales y culturales, conocidos también como de “segunda generación”, tienen como base el valor de la “igualdad” real entre las personas, que deben gozar de las mismas oportunidades para que puedan desarrollar una vida digna. Exigen al Estado un rol de proveedor principal de estos derechos: a trabajar en condiciones justas y favorables; a la vivienda digna, a la protección social, a un nivel de vida adecuado y al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental; a la educación y a gozar de los beneficios derivados de la libertad cultural y el progreso científico. Estos derechos fueron incorporados poco a poco en la legislación a finales del siglo XIX y durante el siglo XX y tienen su génesis en la revolución industrial y la desigualdad económica.

Los derechos colectivos o de tercera generación promueven la cooperación entre naciones, entre grupos étnicos y

culturales. Tienen a la solidaridad como valor sostén entre los pueblos y las personas de todo el mundo, razón por la cual se los conoce como “derechos de solidaridad o de los pueblos”. Su función es la de promover relaciones pacíficas y constructivas que permitan afrontar los nuevos desafíos a los que se enfrenta la Humanidad. Entre ellos se destacan: el derecho a la paz, el derecho al desarrollo sostenible y el derecho a la protección del ecosistema. Requieren para su cumplimiento de órganos rectores internacionales. Se fueron incorporando a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI.

Actualmente se habla de una cuarta generación de derechos humanos surgida a partir de las nuevas formas que adquieren los derechos humanos en el entorno del ciberespacio. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representan un gran paso en el desarrollo de la humanidad, pero también conllevan graves peligros por su uso inadecuado, por la falta de acceso a ellas de personas o grupos sociales más desfavorecidos y por el alto grado de concentración de poder sin regulación de la industria tecnológica. La propuesta desde este trabajo es la construcción de ciudadanía digital donde se contemplen los derechos y responsabilidades de los seres humanos en relación al mundo virtual.

#### *Educación sobre en y para los derechos humanos (DDHH)*

La cultura de la paz incluye el respeto y la realización de los derechos humanos. Para ello es necesario educar sobre, en y para los derechos humanos, no solo en el ámbito de la educación formal sino abarcando todos los espacios de socialización de las personas.

Según Naciones Unidas<sup>350</sup>, la educación en derechos humanos puede definirse como “el conjunto de actividades de educación, formación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de derechos humanos”. Afirma

además que una educación en derechos humanos eficaz no solo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, desarrolla las competencias y aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. De ese modo, la educación en derechos humanos suscita comportamientos y prácticas que promueven su vigencia para todos los miembros de la sociedad.

Silvina Ribotta<sup>351</sup> considera a la educación en y para los DDHH como el gran desafío del siglo XXI de los Estados, los gobiernos, las sociedades civiles, todas las organizaciones, instituciones y personas individualmente y la define como: “un proceso educativo continuo y permanente, asentado en un concepto amplio y procesal de los derechos humanos ligado al desarrollo, a la paz, a la democracia; así como a una perspectiva positiva del conflicto, que pretende profundizar en la noción de una cultura de derechos que tenga por finalidad la defensa de la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la democracia y la paz”. Este tipo de educación no es una actividad más de la enseñanza y el aprendizaje sino debe ser entendida como un proceso de vida continuo y de currículo abierto; es educar en contenidos y actitudinalmente, como compromiso político de defensa de tales derechos.

En cuanto los contenidos la autora propone los siguientes:

-Educar en y para el ejercicio responsable de la ciudadanía: educación en valores ciudadanos. Educación para la democracia.

-Educar en y para la convivencia social y la democracia hemisférica: Educar para la paz y en la cultura de la paz

-Educar en y para la tolerancia-aceptación del diferente: educación pluricultural y aceptación del diferente. Pluralidad social: cultural, religiosa, opciones sociales, políticas, sexuales, condiciones sociales y económicas.



-Educar en y para la convivencia con el entorno natural y las generaciones futuras. Compromiso con el medio ambiente. Educación para el desarrollo sostenible.

-Educar en y para comprender y para aprehender. Educación como crecimiento intelectual y social. Conocimientos y actitudes.

-Educar en y para emanciparnos: educación para la libertad. Educación en valores. Educación como práctica política crítica. En síntesis, *educarnos en y para la convivencia mundial pacífica con todos los seres humanos y con el entorno natural*.

Existe numerosa normativa internacional<sup>352</sup> donde los Estados han asumido compromisos en relación a la educación en y para los derechos humanos. La Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 2004 estableció el Programa Mundial para la educación en derechos humanos (en curso desde 2005) con objeto de promover la ejecución de programas de educación en la esfera de los derechos humanos en todos los sectores.

De conformidad a la normativa internacional de referencia, la finalidad de la educación en derechos humanos es:

a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;

b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;

c) Promover la comprensión, la tolerancia, el respeto hacia la diversidad, la igualdad entre los géneros y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y las minorías;

d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el estado de derecho;

e) Fomentar y mantener la paz;

f) Promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social.

La Comisión de Derechos Humanos del DF (México) partiendo de una visión amplia, sistémica e integral de los derechos humanos, afirma que cualquier estrategia educativa desde la paz y los derechos humanos debe reconocer e integrar las siguientes dimensiones de DDHH:

a) *Histórica*. Los derechos humanos, no pueden entenderse fuera del contexto social, político e incluso del desarrollo científico y tecnológico de las sociedades. Ni permanecer ajenos a la realidad histórica concreta.

b) *Ética*. Los DDHH representan un código ético de comportamiento basado en ideales y valores cuyo fundamento es la dignidad de los seres humanos, que parte de lo individual pero que se reconoce y establece a partir de su carácter social.

c) *Político*. El pacto político establece un puente entre el código ético y el código legal. Los DDHH implican el reconocimiento de otras, otros, otras y esto se logra por medio del reconocimiento de la diversidad, con el diálogo y la construcción de consensos.

d) *Legal*. Los derechos humanos son exigibles razón por la cual deben plasmarse en normas jurídicas y documentos que establezcan claramente, por un lado, la obligación del Estado de cumplirlos y por la otra parte, la posibilidad de la sociedad de exigir esa obligación.

Concluyendo, la educación en y para los derechos humanos es uno de los componentes de la “Educación para la paz” que incluye todas las generaciones de derechos humanos y todas sus dimensiones. Desde el punto de vista metodológico se reafirma, por una parte, la necesidad de vivenciar los derechos humanos, evitando su reducción a la información o declamación. (Jares 1999, UNESCO 1969;1983,) y, por otra parte, aplicar el “enfoque de derechos humanos” como un eje transversal.

El enfoque de derechos es un posicionamiento ideológico, algo así como los lentes con que miramos la vida en comu-

nidad y que implica, entre otras cosas, el reconocimiento de las personas como titulares de derechos humanos, y actores estatales y no estatales, con obligaciones correlativas, que se conocen como titulares de deberes. Es, además, una perspectiva para guiar la acción e intervención de las organizaciones de la sociedad civil a través de sus acciones, programas y planes. Es decir, desde el punto de vista normativo se toman en consideración los instrumentos de derechos humanos y desde el operacional está orientado a la promoción y protección de tales derechos.

Este enfoque toma valores, principios, reglas y estándares del Derecho Internacional de Derechos Humanos como marco conceptual. Los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por el país con jerarquía supra legal, y algunos con rango constitucional, se constituyen en la guía para la formulación de las políticas públicas. Así, son referencias clave para el diseño de planes y programas la universalidad, la igualdad y la no discriminación, de las cuales se derivan acciones preferenciales hacia los grupos excluidos de la sociedad o vulnerados en sus derechos. A través de la implementación de políticas públicas con perspectiva de derechos y con amplia participación de la sociedad civil, cuya programación y prácticas contemplan este enfoque, los derechos humanos se convierten en el referente y fin último para las políticas públicas y estas a su vez, en el instrumento para su realización<sup>354</sup>.

## **5. Derecho humano a la Paz**

### *Introducción*

Se ha analizado a la paz desde una visión holística, integral y multidimensional; que representada en círculos concéntricos se inicia en el centro con la paz interior, continúa con la paz interpersonal, social, entre Estados y culturas,

expandiéndose hasta incluir la paz ecológica (ecopaz) o sea la paz con la naturaleza, con los demás seres sintientes y con el planeta.

La paz es también un término polisémico, y se la interpreta desde distintas facetas: como un “ideal común y universal” con profunda raíz humana; como un “valor” esencial para la vida y para la realización plena de cada ser humano y de toda la humanidad y como un “*principio ético*”, que, al tomar forma jurídica, se transforma en un “*derecho subjetivo*”, un “*derecho humano*”, que impone su reconocimiento, su defensa y garantía y que genera correlativamente deberes exigibles.

La Asamblea General de Naciones Unidas mediante Resolución 71/189 de diciembre de 2016 (A/RES/71/189) declara que: “*Toda persona tiene derecho a disfrutar de la paz de tal manera que se promuevan y protejan todos los derechos humanos y se alcance plenamente el desarrollo*”. (art. 1). A esos efectos los Estados deben respetar, aplicar y promover la igualdad y la no discriminación, la justicia y el estado de derecho y garantizar la liberación del temor y la miseria, como medio para consolidar la paz dentro de las sociedades y entre éstas. (art.2).

En la citada Resolución de 2016, se reafirma la Paz como un concepto positivo. Es decir, paz no es solo la ausencia de todo tipo de violencias (armada, directa, estructural, y cultural) sino “presencia”, es un proceso positivo, dinámico y participativo en el que se promueve el diálogo y se solucionan los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos y se garantiza el desarrollo socioeconómico.

Ratifica además que la “cultura de paz” es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida y recuerda:

a) que la libertad, la justicia y la paz en el mundo se basan en el reconocimiento de la dignidad inherente a todos los

miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables, y reconoce que la paz se promueve mediante el pleno disfrute de todos los derechos inalienables derivados de la dignidad inherente de todos los seres humanos;

b) que toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos se hagan plenamente efectivos;

c) el compromiso mundial de erradicar la pobreza y promover un crecimiento económico sostenido, un desarrollo sostenible y la prosperidad para todo el mundo, así como la necesidad de reducir las desigualdades dentro de los países y entre estos;

d) la importancia de la prevención de los conflictos armados, de conformidad con los propósitos y principios de la Carta, (ONU) y del compromiso de fomentar una cultura de prevención de los conflictos armados como medio de hacer frente con eficacia a los problemas interrelacionados de seguridad y desarrollo a que se enfrentan los pueblos del mundo;

e) que la máxima participación de la mujer en todas las esferas, en igualdad de condiciones con el hombre, es indispensable para el desarrollo pleno y completo de un país, el bienestar del mundo y la causa de la paz, entre otras cosas.

### *Antecedentes de la positivación internacional del “derecho humano a la paz”*

La Carta de las Naciones Unidas establece en su Preámbulo la estrecha relación entre los Derechos Humanos y la Paz. Asimismo, la Declaración Universal de Derechos Humanos es una base sólida para afirmar el reconocimiento del derecho a la paz como un derecho de la persona ya que en su art. 28 declara “Toda persona tiene derecho a que reine, en

el plano social y el plano internacional, un orden tal que los derechos y libertades enunciados en la presente Declaración se hagan penamente efectivos”.

Otro antecedente internacional en esta materia lo constituye la Resolución 33/73 del 15 de diciembre de 1978 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, “Declaración sobre la preparación de la sociedad para vivir en paz” y que en su art. 1 expresa: “Todas las naciones y todos los seres humanos, sin distinción de raza, de convicción, de lengua o de sexo, tiene el derecho inherente de vivir en paz. El respeto de este derecho, así como de los demás derechos humanos, redunda en interés común de toda la humanidad y es una condición indispensable para el adelanto de todas las naciones, grandes y pequeñas, en todas las esferas”.

En la “Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz” (Resolución 39/11 de 1984) la Asamblea General de las Naciones Unidas se refirió expresa y textualmente al “Derecho a la Paz”. Este documento en su artículo primero proclama solemnemente que los pueblos de la Tierra tienen un derecho sagrado a la paz<sup>355</sup>.

Un referente documental importante es la “Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos” (Carta de Banjul). (Aprobada el 27 de julio de 1981, durante la XVIII Asamblea de Jefes de Estado y Gobierno de la Organización de la Unidad Africana, reunida en Nairobi, Kenya), que no solamente proclama, enumera y garantiza la protección de los derechos de los individuos, sino también los derechos de los pueblos. Esta Carta es el único tratado internacional, jurídicamente vinculante, que se refiere al derecho a la paz de forma explícita, y en su artículo 23, reconoce que: “todos los pueblos tendrán derecho a la paz y a la seguridad nacional e internacional”. Enrique Sánchez Ochoa<sup>356</sup>, la reconoce como pionera en expresar especial atención al derecho a la paz y

al derecho al desarrollo (también de tercera generación), lo que ayudó en su momento a confirmar la relevancia de los derechos colectivos y solidarios.

Naciones Unidas reconoce que la Paz, los otros derechos humanos, el desarrollo y la seguridad están interrelacionados y se refuerzan mutuamente. Asimismo, da razón de que la paz, la libertad y la justicia se basan en el reconocimiento de la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables.

*“Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz” (2010)*

En la actualidad no hay un instrumento internacional jurídicamente vinculante que proclame el derecho humano a la paz y tipifique sus violaciones. Variados han sido los esfuerzos por consagrarlo de esta manera.

Un antecedente de suma importancia en relación con esta temática se encuentra en la “Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz” suscripta en Santiago de Compostela (España) en diciembre de 2010, que en su art. 1 establece. “Las personas, los grupos, los pueblos y toda la humanidad tienen el derecho inalienable a una paz justa, sostenible y duradera. En virtud de ello, son titulares de los derechos y libertades reconocidos en esta Declaración”.

Allí se reafirma la concepción positiva de la paz, que se vincula a la eliminación de todo tipo de violencia, ya sea directa, política, estructural, económica o cultural en los ámbitos público y privado, lo que exige el desarrollo económico, social y cultural de los pueblos como condición para satisfacer las necesidades de los seres humanos, así como el respeto efectivo de todos los derechos humanos y de la dignidad inherente de todos los miembros de la familia humana.

Considera además que la paz es inseparable de la diversidad de la vida y las culturas, que la identidad es la base de la vida; y afirma, por tanto, que el derecho a la vida es el más importante entre todos los derechos, del cual derivan otros derechos y libertades, especialmente el derecho de todas las personas a vivir en paz.

La Declaración de Santiago establece los contenidos necesarios de la paz como derecho humano. En su primera parte designa sus titulares y deudores (art. 1); el derecho a la educación en y para la paz y los demás derechos humanos (art.2); el derecho a la seguridad humana y a vivir en un entorno seguro y sano (art.3) ; el derecho al desarrollo y a un medio ambiente sostenible (art.4); el derecho a la desobediencia y a la objeción de conciencia (art.5); el derecho de resistencia contra la opresión (art.6); el derecho al desarme (art.7) ; libertades de pensamiento ,opinión, expresión, conciencia y religión (art.8) el derecho al refugio (art,9); el derecho a emigrar y a participar (art.10); el derecho de las víctimas (art.11); consideración a los grupos en situación de vulnerabilidad (art.12).También establece las obligaciones para la realización del derecho humano a la paz (art.13)

En relación a este tema se comparte la postura del jurista uruguayo Héctor Gros Espiell<sup>357</sup> quien considera que *el derecho humano a la paz es un derecho individual y colectivo*. Y está intrínsecamente unido al derecho a la vida.

En palabras del jurista checo Karel Vasak<sup>358</sup> la paz pertenece a los derechos humanos de la tercera generación<sup>359</sup> , cuyo valor fundante es la solidaridad o fraternidad, conjuntamente con el derecho a un medio ambiente sano, el derecho al desarrollo y al patrimonio común de la humanidad. Estos derechos tienen un doble carácter de individuales y colectivos, ya que no se pueden separar las prerrogativas individuales de las responsabilidades comunes. No obstante,



lo que se pretende es que se reconozca y se interconecte al individuo, a las diferentes comunidades y a la sociedad en su conjunto, evitando la tradicional división en la titularidad del derecho de individuos y comunidades.

Por su parte el diplomático colombiano Diego Uribe Vargas<sup>360</sup> lo concibe como un “derecho síntesis” sin el cual el resto de las prerrogativas individuales carecen de posibilidad de realizarse y afirma que hoy alcanza validez universal y llega a la categoría de “*Jus Cogens*” reafirmando el carácter imperativo de las normas que lo reconocen. Para otros autores el derecho humano a la paz, se considera un derecho intergeneracional, pues al ser un derecho síntesis, posee la obligación de respetar cada una de las generaciones de derechos humanos, como así también a comprometerse a preservar estos derechos para futuras generaciones; visto de esa forma, el derecho a la paz, se convierte en un derecho marco, al ser la sumatoria de una serie de derechos humanos exigibles con nuevos elementos.

El derecho humano a la paz continua sin un pacto internacional propio, como los de los pactos de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales que son exigibles ante los Estados que los ratifican y ante los que el Estado tiene deberes indeclinables. Si es tan evidente su necesidad, la pregunta que emerge es ¿Por qué no existe consenso entre los Estados para promulgar el derecho humano a la paz en un instrumento convencional, donde los organismos internacionales intervengan en la vigilancia de su cumplimiento y en la atención de sus violaciones? Las respuestas pueden ser varias. En este trabajo se aboga por acelerar el debate del tema y lograr prontamente la codificación del derecho a la paz como derecho humano universal. Todo trabajador de la paz debe bregar por el reconocimiento internacional en pactos vinculantes de los derechos humanos de tercera generación, en especial el derecho a la paz.

## Ética global para socializarnos en la humanidad y establecimiento de mínimos éticos

Se han analizado ideas y sistemas de pensamientos que conforman parte de la dominante cultura bélica, asimismo se recogió el marco conceptual establecido en los documentos internacionales sobre una cultura de paz. Entre los desafíos para construirla emerge la necesidad de establecer mínimos éticos. En ese caso, surge una reflexión ¿Cuál es el conjunto de valores y objetivos que la sociedad ha establecido como normas reguladoras de su modo de vida? ¿son esas normas y valores coherentes con una cultura de paz? La comunidad internacional, después de grandes conflagraciones mundiales se reunió para fijar un mínimo de valores y principios éticos traducidos en derechos humanos que hacen referencia al respeto hacia la dignidad del ser humano. Los derechos de las mujeres y de las niñas, niños y adolescentes son derechos humanos y como tal forman parte del universo citado. No obstante, vale destacar que el análisis y atención de las relaciones de género y de generación son esenciales para comprender el alcance de la concepción holística de la paz (interior, social y ecológica) a la que se ha adherido en este trabajo. La paz requiere la modificación del status de las relaciones de género y generación vigente en la sociedad, una revisión no androcéntrica ni adultocéntrica de las concepciones, mitos y creencias que justifican la violencia hacia las mujeres, niños, y “viejos” y sostienen las estructuras de su dominación. En síntesis, constituye un principio ético construir paz desde una perspectiva de género y generación.

Edgar Morin<sup>363</sup> propone una ética propiamente humana denominada “antropoética”, que es una ética del bucle de tres términos: individuo-sociedad-especie y conlleva la esperanza de lograr una humanidad con conciencia y *ciudadanía planetaria*. La antropoética es una ética de la conciencia, de

la conceptualización compleja del género humano que comprende la tríada citada (individuo- sociedad- especie) donde las interacciones entre cada uno de ellos los hace sostenerse, retroalimentarse y religarse. Cada uno de estos términos es a la vez coproductor del ser humano y medio y fin de los otros. *Toda concepción del género humano significa el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia a la especie humana.*

Asumir la antropoética, para Morin, significa comprometerse con: a) trabajar para la humanización de la humanidad; b) efectuar el doble pilotaje del planeta: obedecer a la vida y guiar la vida; c) lograr la unidad planetaria en la diversidad; d) respetar en el otro, a la vez, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo; e) desarrollar la ética de la solidaridad; f) desarrollar la ética de la comprensión; g) enseñar la ética del género humano.

Como se ha definido con anterioridad atravesamos una etapa crucial de la humanidad, razón por la cual se necesita universalizar una moralidad mínima. Vicenc Fisas<sup>364</sup>, propone una comunidad con una ética global, universal o macroética planetaria, definida como una ética de corresponsabilidad que tenga en cuenta los efectos de cuanto hacemos, para nosotros y para las futuras generaciones, buscando un mínimo de valores compartidos y que los puedan defender todas las sociedades, sin imposiciones, ni occidentalizaciones con sus correspondientes corresponsabilidades y que puedan ser traducidos en normas exigibles. Fisas advierte la dificultad de acordar tales valores “mínimos compartibles” atentos a que vivimos en una época en la que por varios motivos se refuerzan las identificaciones grupales y que, si bien ello contribuye a aumentar la solidaridad entre los miembros del grupo, también facilita la intransigencia hacia los demás.

Y además porque las palabras y los conceptos no tienen el mismo sentido en contextos sociales y culturales diversos. Un primer paso hacia el objetivo buscado, según el autor, es señalar el encuadre o “Reglas de juego” que necesitarían ser consensuadas para seguir con el debate de los valores compartidos. Ellas serían:

-*Principio de universalidad.* Las reglas de juego no pueden ser el fruto de la imposición de los poderosos sobre los débiles. La universalidad implica compartir y hacerlo cotidianamente y las reglas han de ser aceptadas por todos.

-*Principio de participación y decisión.* Significa participación en igualdad de condiciones. También empoderamiento, a través del desarrollo de capacidades de las personas y de los pueblos en decidir sus destinos.

-*Principio de reciprocidad.* La regla de oro “lo que no quieres para ti no lo quieras para los demás” y viceversa “lo que quieras para ti quiérello para los demás”.

-*Principio de corresponsabilidad o responsabilidad solidaria.* Asumir la responsabilidad sobre las consecuencias de las acciones como seres humanos, a nivel individual y colectivo.

-*Principio de la equidad intrageneracional.* Todos los seres humanos tienen los mismos derechos (humanos) sin discriminación, con independencia del sexo, edad, raza, religión, clase social, etc.

-*Principio de equidad intergeneracional.* Las generaciones presentes son responsables del cuidado del planeta y uso de los recursos naturales y culturales para beneficio de todos los miembros de las generaciones presentes y futuras. Ninguna generación tiene derecho a dilapidar los recursos que son necesarios para las próximas generaciones. Sin duda esta generación y las anteriores deberemos responder por el abuso y la explotación de la naturaleza.

*-Principio de sustentabilidad.* Implica respetar la entropía, limitar la explotación de los recursos naturales y evitar su agotamiento y frenar la degradación ambiental.

*-Satisfacer las necesidades humanas básicas.* Se necesita identificar y diferenciar las necesidades básicas de los factores o de los caprichos.

*-Principio de vulnerabilidad humana y de solidaridad.* La solidaridad es la base de la vida en comunidad y debe acentuarse con aquellas personas que están en situación de mayor vulnerabilidad. El reconocimiento de nuestra dignidad como personas está íntimamente ligado al reconocimiento del otro como auténtico otro.

*-El cuarteto fundamental: Paz, desarrollo, democracia y derechos humanos.* Estos cuatro ejes que se potencian mutuamente y que fundamentan la cultura de la paz, deben ser re-definidos y re-conceptualizados porque han sido manipulados y degradados.

Fisas, en un esfuerzo por concretar estos principios reguladores en valores básicos, recurre a la “ética de mínimos” que para este autor no es otra cosa que una “ética de la justicia” encargada de justificar las condiciones mínimas necesarias para una convivencia justa y pacífica.

Las contribuciones a la paz en el mundo que las distintas religiones han realizado han sido analizadas en otra parte de este trabajo. Vale recordar que las religiones mundiales establecen valores que se derivan de sus escrituras sagradas y en el ejemplo de sus fundadores, avatares, maestros y profetas (Krisna, Moisés, Buda, Cristo y Mahoma) valores como el amor, la compasión, la no violencia, la caridad, la misericordia, la tolerancia, el respeto por la vida, la libertad, la justicia y la paz.

En la Declaración del II Parlamento de las Religiones del Mundo, celebrado en Chicago en 1993 se estableció que no

es posible un nuevo orden mundial sin una ética mundial. Por ética mundial no se entiende una nueva ideología, como tampoco una religión universal unitaria más allá de las religiones existentes ni, mucho menos, el predominio de una religión sobre las otras. Por ética mundial se entiende un consenso básico sobre una serie de valores vinculantes, criterios inamovibles y actitudes básicas personales. Afirman, que, sin semejante consenso ético de principio, toda comunidad se ve, tarde o temprano, amenazada por el caos o la dictadura y los individuos por la angustia. La Declaración consigna una condición básica que es el trato humano a toda persona y cuatro orientaciones inalterables: 1. compromiso a favor de una cultura de la no violencia y respeto a toda vida; 2. compromiso a favor de una cultura de la solidaridad y de un orden económico justo; 3. compromiso a favor de una cultura de la tolerancia y un estilo de vida honrada y veraz y 4. compromiso a favor de una cultura de igualdad y camaradería entre hombre y mujer.

## **La Carta de la Tierra un conjunto de principios éticos fundamentales**

En este trabajo sostenido sobre el pensamiento sistémico-complejo (perspectiva holográfica) de Edgar Morin, que distingue, pero no separa; que a la disyunción la sustituye por el principio de interrelación e interdependencia, se propone la *Carta de la Tierra* como documento de alcance mundial basado en un conjunto de principio ético fundamentales, una especie de código de conducta, para la construcción de una sociedad global, justa, sostenible y pacífica. Esta nueva ética emerge de los derechos humanos, la paz, la equidad económica, la protección ambiental y la vida sostenible.

## NOTAS

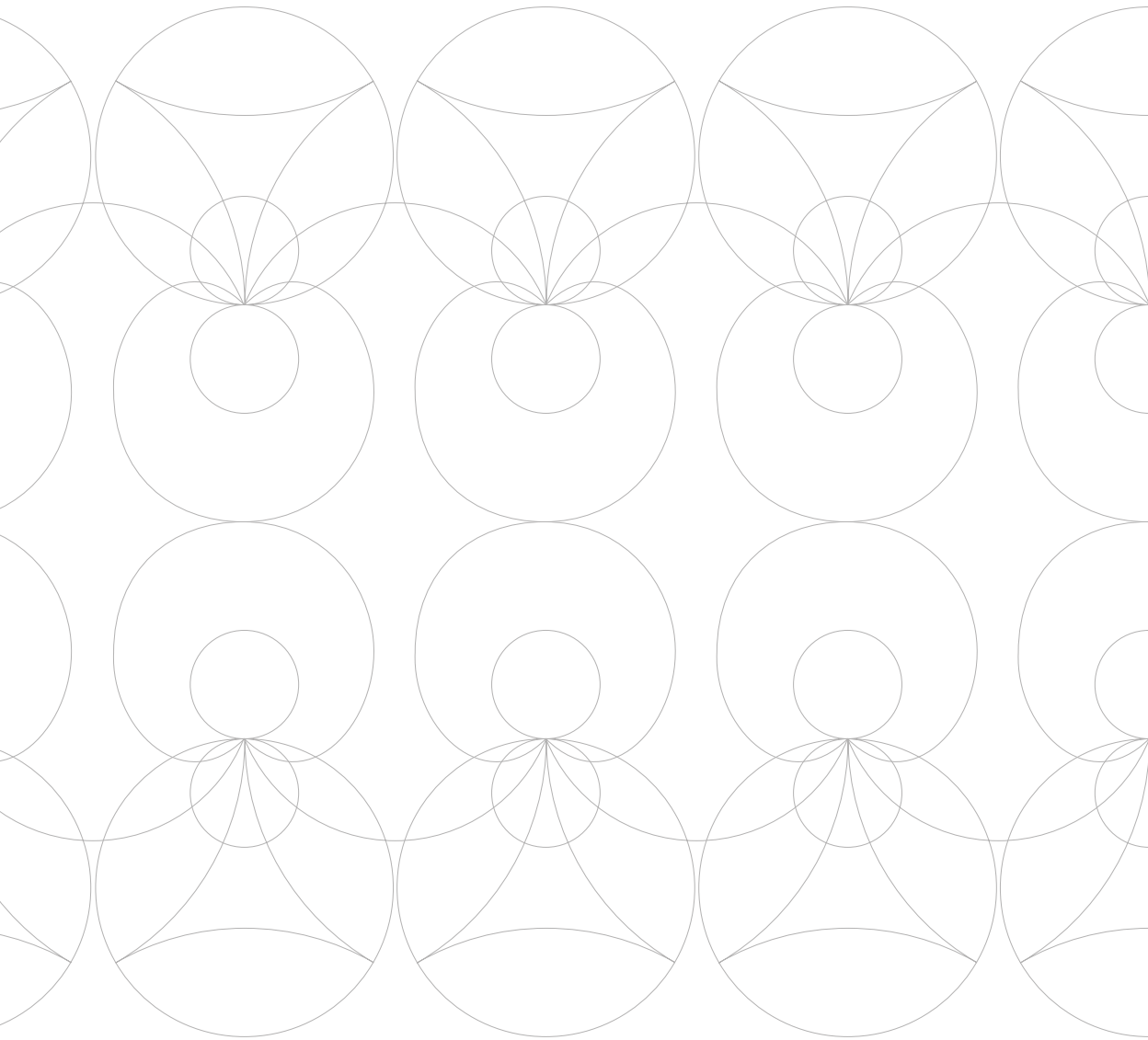
331. “La paz es esencialmente el respeto de la vida. La paz es el bien máspreciado de la humanidad. La paz no es solo el término de los conflictos armados. La paz es un comportamiento. La paz es una adhesión profunda del ser humano a los principios de libertad, de justicia, de solidaridad entre todos los seres humanos. La paz es también una asociación armoniosa entre la humanidad y el medio ambiente”.
332. Nota: Se conoce por Guerra Fría al conflicto indirecto (más de una docena) que enfrentó a Estados Unidos y la Unión Soviética durante la segunda mitad del siglo XX (1947-1991). Se caracterizó por el intento de ambas superpotencias de extender sus modelos ideológicos, económicos y sociales en zonas de influencia a través de los llamados países satélite, evitando siempre el enfrentamiento abierto entre EEUU y la URSS y manteniendo una situación de tensión y equilibrio de poderes muy delicada.
333. En este caso de las niñas, niños y adolescente a vivir y desarrollarse en paz, libres de todo tipo de violencias. La citada Convención es el tratado de derechos humanos con mayor ratificación de los Estados, y su compromiso de proteger a las personas menores de edad de “toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, (art.19) Vale recordar también los Protocolos adicionales a esta Convención, en especial “el Protocolo Facultativo a la CIDN relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía. (la Argentina aprobó el Protocolo en 2003, a través de la Ley 25.763) y las Observaciones o Recomendaciones Generales Comité de los Derechos del Niño, fundamentalmente: Observación General N° 13: Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia (art.19 CDN); Observación General N° 3: El VIH/SIDA y los derechos del niño; Observación General N° 8: El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigos crueles o degradantes; Observación General N° 18: Las prácticas nocivas conjunta con Comité CEDAW (OG 31); Observación General N°25 Protección en entornos digitales.
334. “Otro documento importante es el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud de 2002”
335. Historia de la Cultura de Paz. El desarrollo de la Cultura de Paz y No Violencia.-<http://www.fund-culturadepaz.org/doc/HistoriaCdP.pdf>
336. Maturana, Humberto, Emociones y lenguaje en educación y política Granica-Dolmen Chile-Santiago 1997.
337. Reardon, Betty. Tolerancia un umbral de la paz Santillana-Ediciones UNESCO-Madrid-1999.
338. Idem.
339. 14 Premios Nobel de la paz son los impulsores y primeros firmantes del Manifiesto: Norman Borlaug; Adolfo Pérez Esquivel; Dalai Lama; Mikhail Sergeyevech Gorbachov; Mairead Maguire; Nelson Mandela; Rigoberta Menchu Tum; Shimon Peres; José Ramos Horta; Joseph Roblat; Desmond Mpilo Tutu; David Trimble; Elie Wiesel; Carlos Felipo Ximenes Belo.
340. A/RES/53/243 ONU-

341. Valores como el respeto a la vida, la libertad, la democracia, la educación, la tolerancia, la cooperación, la igualdad entre hombres y mujeres, o el respeto al medio ambiente.
342. Aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de septiembre de 1999 en su Resolución 53/243.
343. Documentos de DDHH ratificados por Argentina- Declaración Universal de Derechos Humanos- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. - Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial- Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad- Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes -Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales -Convención sobre los Derechos del Niño.
344. Los Derechos Humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, etnia, color, religión, lengua, o cualquier otra condición; es decir, deben garantizarse sin discriminación alguna. Además, son universales, inalienables, interrelacionados, interdependientes e indivisibles.
345. 1-Fin de la pobreza – Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo 2. Hambre cero – Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible3. Salud y bienestar – Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades4. Educación de calidad – Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. 5. Igualdad de género – Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. 6. Agua limpia y saneamiento – Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos. 7. Energía asequible y no contaminante – Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos. 8. Trabajo decente y crecimiento económico – Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos. 9. Industria, innovación e infraestructura – Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación. 10. Reducción de las desigualdades – Reducir la desigualdad en y entre los países. 11. Ciudades y comunidades sostenibles – Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles. 12. Producción y consumo responsables – Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles. 13. Acción por el clima – Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos. 14. Vida submarina – Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible. 15. Vida



- de ecosistemas terrestres – Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad. 16. Paz, justicia e instituciones sólidas – Promover sociedades, justas, pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, proporcionar a todas las personas acceso a la justicia y desarrollar instituciones eficaces, responsables e inclusivas en todos los niveles. 17. Alianzas para lograr objetivos – Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible Fuente: <http://www.un.org/sustainable-development/sustainable-development-goals>
346. Rebecka Villanueva Ulfgard: Documentos de Trabajo 20 / 2019 (2ª época) La implementación del ODS 16 y los compromisos de la cooperación internacional ¿Hacia dónde vamos con la paz, la justicia y las instituciones en América Latina-[https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/11/DT\\_FC\\_20.pdf](https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/11/DT_FC_20.pdf)
347. Navarro, María Alba –Cuadernos para la construcción de ciudadanía-Nº4 Serie Gestión de OSyC-Enfoques transversales en la intervención comunitaria. -Editorial Universidad Provincial de Córdoba- Argentina-2021.
348. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos ¿Qué son los derechos humanos? <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.asp>
349. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su primer Protocolo Facultativo entraron en vigor en 1976. El Pacto recoge derechos como la libertad de movimiento; la igualdad ante la ley; el derecho a un juicio justo y a la presunción de inocencia; la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; la libertad de opinión y de expresión; la reunión pacífica; la libertad de asociación; la participación en asuntos públicos y elecciones; y la protección de los derechos de las minorías. Asimismo, prohíbe la privación de la vida; la tortura, las penas o los tratos crueles o degradantes; la esclavitud y el trabajo forzoso; la detención o prisión arbitraria; las injerencias arbitrarias en la vida privada; la propaganda en favor de la guerra; la discriminación y la apología del odio racial o religioso. disponible [www.ohchr.org](http://www.ohchr.org)
350. “PROGRAMA MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS –Oficina del alto comisionado de Naciones Unidas- Nueva York y Ginebra, 2017-Plan de acción-Tercera Etapa-(2015-2019)”
351. Ribotta Silvina-“Educación en y para los DDHH: La educación en convivencia mundial. El desafío del siglo XXI”-en Educación en DDHH-la asignatura pendiente- Editorial Dykinson S.L 2006-Instituto de DDHH Universidad Carlos III de Madrid “Bartolomé de las Casas.
352. Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 26); la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (art. 7); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 13); la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (art. 10); la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (art. 10); la Convención sobre los Derechos del Niño (art. 29); la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migrato-

- rios y de sus familiares (art. 33); la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (arts. 4 y 8); la Declaración y Programa de Acción de Viena (parte I, párrs. 33 y 34, y parte II, párrs. 78 a 82); el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (párrs. 7.3 y 7.37); la Declaración y el Programa de Acción de Durban (Declaración, párrs. 95 a 97, y Programa de Acción, párrs. 129 a 139) y el Documento Final de la Conferencia de Examen de Durban (párrs. 22 y 107); y el Documento Final de la Cumbre Mundial (párr. 131)
353. Jares Xesús, Educación para la paz –capítulo IX–Editorial Popular S.A. Madrid Tercera edición 2012-
354. Navarro, María Alba. Idem. –Cuadernos para la construcción de ciudadanía-Nº4 Serie Gestión de OSyC-Enfoques transversales en la intervención comunitaria. -Editorial Universidad Provincial de Córdoba- Argentina-2021-
355. Art. 2 Y el artículo 2 dispone que: Declara solemnemente que preservar el derecho de los pueblos a la paz y promover la realización de ese derecho constituyen una obligación fundamental para cada Estado; Subraya que, para asegurar el ejercicio del derecho de los pueblos a la paz, es indispensable que la política de los Estados tienda a la eliminación de las amenazas de guerra, sobre todo de guerra nuclear, del abandono del recurso a la fuerza en las relaciones internacionales y a la solución pacífica de los diferendos internacionales sobre la base de la Carta de las Naciones Unidas.
356. Sánchez Ochoa, Enrique. “Derecho Humano a la Paz” P / 16-22- Cultura de Paz. Managua, Nicaragua • Volumen 22 • Nº 69. Mayo - agosto, 2016-
357. Gros Espiell, Héctor. “El derecho humano a la Paz” Anuario de derecho constitucional latinoamericano 2005.
358. Vasak, Karel: Pour une troisième generation des droits de l’homme.
359. Nota: Los DDHH de primera generación son los civiles y políticos y los de segunda generación son los ddhh económicos, sociales y culturales.
360. Uribe Vargas, Diego: Fundamentos del derecho humano a la paz. Diálogos 21. (junio )1997- citados en el Derecho humano a la Paz. elementos y perspectivas de Erwin Silva.
361. Rueda, C. y Villán, D. (2007). La Declaración de Luarca sobre el derecho humano a la paz. 2ª ed. Madú. Granda – Siero. Asturias. España. Citado por Fabián Cely- El derecho humano a la paz: la evolución del derecho humano a la paz en los organismos internacionales .www. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/116967/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/116967/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf)
362. Los derechos humanos, según Vasak, pueden clasificarse en tres generaciones, que representan respectivamente los ideales y valores de la Revolución Francesa: primera generación (libertad) Derechos Civiles y políticos; segunda generación (igualdad) derechos económicos, sociales y culturales y Tercera generación (solidaridad/fraternidad) son los derechos colectivos a la Paz, medio ambiente sano y desarrollo.
363. Morin Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro-Ediciones Nueva visión – Buenos Aires-2009.
364. Fisas, Vicenc, Cultura de paz y gestión de conflictos Icaria-Antrazyt-UNESCO primera edición-Barcelona 2002.





# **CAPÍTULO 4**

Educación en y para la Paz

## Definiciones de Educación en y para la Paz

Resulta paradójico que, ya iniciada la segunda década del siglo XXI, inmersos en un clima de violencias como las descritas a lo largo de este trabajo y existiendo acuerdo sobre la necesidad de los seres humanos de convivir pacíficamente, emerjan tantas dificultades para la implementación de la educación en y para la paz. Se carece de consenso en cuanto al concepto de paz y el de educación, la determinación del contenido de los programas y la metodología para desarrollarlos.

En la década de los ochenta del siglo XX en el mundo anglosajón se difundieron dos tipos de enfoques en educación relacionado con la paz: a) “educación sobre la paz” centralizada en la transmisión de información de los contenidos teóricos, sin cuestionamiento a las formas de conocer, ni a las estructuras educativas. (Ejemplo: análisis de las guerras, procesos de pacificación, desequilibrios Norte-Sur, otros). Como crítica a esta postura vale recordar la evaluación sobre las experiencias de colegios del norte de Europa, en las cuales los estudiantes describieron detalladamente la situación de la pobreza estructural de países de África, y sus conclusiones fueron la manifestación de alegría por su no pertenencia a esa parte del mundo. La pregunta es ¿Cuál es el alcance del conocimiento relativo a fechas de las batallas o índices de pobreza estructural, si no se ilumina un espacio de nuestra conciencia que impulsa a la acción comprometida en la transformación de esa situación? y b) “educación para la paz” es un modelo que incluye no solo información sobre la paz, sino que exige un replanteo del proceso enseñanza-aprendizaje y de los contenidos no explícitos (currículo oculto).

En este trabajo se ha elegido la expresión “educación en y para la paz” (EnpP) que se puede resumir en: contenido+ forma+ contexto (C+F+C). La fórmula citada en relación a los contenidos nos interpela sobre el concepto de paz, en ese caso se debe atender holísticamente a todas sus dimensiones. El contenido está intrínsecamente relacionado con la “forma” ya que la educación nunca es neutral axiológicamente hablando. En este caso incluye valores específicos para la paz (empatía, compasión, solidaridad, responsabilidad, compromiso, otros) que exceden su mera declamación o descripción. Metafóricamente hablando, en el tejido de la vida los valores son la urdimbre (hilos verticales) que sostienen la trama multicolor donde se despliegan los distintos diseños. Vale recordar, que complejidad viene de “*complexus*” que significa lo tejido en conjunto.

La “forma” contiene, por una parte, a la metodología que en el caso de la EnpP se opta por la socio-afectiva y, por otra parte, a los enfoques o perspectivas desde las cuales se desarrolla el proceso educativo, a saber: 1) enfoque participativo y horizontal; 2) enfoque de coherencia; 3) enfoque apreciativo; 4) mirada sistémica; 5) enfoque diferencial y 6) enfoque de género e interseccionalidad.

En cuanto a la preposición “en” de la fórmula, hace referencia al medio, al clima, al territorio, a las relaciones sociales dentro de la comunidad educativa, al estilo organizativo de la institución escolar, al nivel de participación, a la apertura a la comunidad, a la aceptación de la innovación y de los temas transversales, es decir a los contextos donde se despliega el proceso de aprendizaje, no solo inmediato escolar, sino comunitario/territorial. Además, obliga a indagar sobre las violencias “invisibles” tanto de la violencia estructural ligada a la forma de vida de la institución educativa, como de la violencia simbólica o cultural. (el lenguaje que se utiliza, los códigos de comunicación)

En este panorama adquiere relevancia la “*coherencia*”, entre: los fines y los medios; lo que se piensa, dice, siente y hace; la teoría y la praxis; el currículo explícito y el oculto; los contenidos, las formas de conocer y las relaciones; los distintos actores con los objetivos de este tipo de educación. Vale preguntarse ¿cuáles son los contenidos elegidos o priorizados? ¿Es posible educar para una cultura de paz en un contexto (escolar y comunitario) injusto, violento y no paritario? Se puede sintetizar diciendo que la educación “en paz” es la condición de posibilidad de una educación “para y sobre la paz” o sea la adquisición de conocimientos, formación en actitudes, habilidades y valores que lleven a la construcción de paces (en plural).

Desde este trabajo, la *educación en y para la paz, es una educación que atiende a los contenidos, las actitudes, las competencias, las estructuras, los contextos y sus interrelaciones, comprometida con valores y con el empoderamiento personal, la transformación social y la preservación ecológica.*

Es una modalidad de aprendizaje permanente porque se da durante todo el trayecto de la vida de una persona. La EepP es el camino principal para alcanzar una cultura de paz, pero no es el único, debe articularse necesariamente con los otros ámbitos relacionados y citados por la UNESCO, a saber: derechos humanos, igualdad de género, desarrollo económico y social sostenible, participación democrática, libertad de información/comunicación y seguridad.

En tal sentido, Federico Mayor Zaragoza,<sup>365</sup> ex presidente de la UNESCO, afirma que la “Educación por la paz “consiste en analizar este mundo en el que vivimos, pasarlo por la crítica reflexiva, (...) lanzar a los individuos a un compromiso transformador, liberador de las personas en tanto en cuanto que, movidas por ese análisis crítico, queden atrapadas por la fuerza de la verdad y obligadas en conciencia a cooperar

en la lucha por la emancipación de todos los seres humanos, y de sí mismos en primer lugar. Tenemos la obligación moral en nosotros y en nuestros hijos de oponernos a que un montón de cosas parezcan normales, cotidianas y aceptables en el entorno, tanto natural como social (...) debemos luchar contra la pereza y la tendencia al conformismo y el silencio de la sociedad que la fomenta. Educar, en otras palabras, significa proporcionar criterios que nos permitan convivir desde nuestras diferencias y divergencias sin violencia”. Es un concepto que parte desde una postura crítica hacia la indiferencia, pasa por la desnaturalización de la violencia, y apela a la conciencia y el compromiso de construcción de una convivencia armónica.

Según Xesús Jares<sup>366</sup>, la educación para la paz (EP) es “un proceso educativo, dinámico, continuo, y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia”. Con esta definición se van consiguiendo marcadores en el camino de construcción de una cultura de paz. En primer lugar, la existencia de dos elementos constitutivos de la educación para la paz como son: la paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto; en segundo término, la paz no es un punto de llegada sino un proceso permanente y, por último, se apoya en una metodología socioafectiva para influir en la realidad concreta.

La realidad es compleja y conflictiva y en ella se pueden identificar tres dimensiones relacionales en las que se desarrollan los seres humanos: a) consigo mismo y con los demás; b) con y desde las interacciones y estructuras sociales



por él creadas, y c) con el medio ambiente en el que transcurre la vida. (Jares,2012).

Sobre la base de Jares que entiende a la educación para la paz como la confluencia de una educación afectiva, una educación sociopolítica y una educación ambiental, aquí se propone la *“Educación en y para la paz” como la intersección entre educación para la paz interior, educación para la paz social (desarrollo-DDHH-democracia) y educación para la paz ambiental o ecopaz, dentro del marco de la interculturalidad. En tal sentido, los contenidos de la EepP, como se dijo, están relacionados con las distintas dimensiones de la paz.*

Otro autor que parte de la perspectiva positiva del conflicto, es John Paul Lederach<sup>367</sup> para quien la educación para la paz debe tratar el conflicto como un reto u oportunidad, aceptándolo como algo consustancial a la naturaleza humana, pero desde una dinámica creativa, positiva, esto es, que lleva implícita los mecanismos para regular o solucionar satisfactoriamente el mismo conflicto. Lederach pone especial cuidado en enfocar la educación para la paz en el desarrollo de una conciencia global y el fomento de la imaginación creativa para buscar y concretar alternativas. Es una invitación a reflexionar fuera de los marcos dominantes actuales que son limitados, coercitivos y elitistas, lanzándose a una visión prospectiva o sea imaginando el futuro deseado y los métodos y estrategias para alcanzar ese futuro. Educar para la paz significa colaborar para que el individuo se libere de todo lo que le impide gozar de las cosas más elementales de la vida, ya sea por causa de la violencia directa o de la estructural, es enfocar la violencia y la paz en términos de autorrealización.

Según Lederach, para poder enseñar la paz es necesario tener claridad sobre algunos elementos que conforman la comprensión actual. Tal como se ha analizado con anteriori-

dad, el concepto de paz dominante es negativo, como ausencia de violencia bélica o estado de no guerra, más que como presencia de condiciones anheladas. Es el viejo esquema de “*pax romana*”, posteriormente sustentado con el desarrollo de los Estados-naciones: por una parte, se refiere al mantenimiento del orden interior y por otra, a un aparato/sistema armado para defensa exterior.

La paz como se ha sostenido en este trabajo, es multidimensional y holística (en el sentido de interconexión de todo y en el todo mayor) y está relacionada con los distintos niveles de la existencia humana, razón por la cual la educación por la paz implica una comprensión positiva, rica y amplia del concepto paz.

Para el autor de referencia, la educación por la paz debe incursionar prioritariamente en los obstáculos y causas que no permiten la paz como un orden de “reducida violencia y elevada justicia”, en conocer las dinámicas de las violencias (estructural y directa) y en promover y desarrollar el conocimiento, los valores y las capacidades de los estudiantes para la comprensión y la construcción del proceso que lleva hacia la más plena realización de la paz. Lederach también advierte sobre la necesaria correspondencia entre los contenidos y la forma de educar, con el valor y el objetivo que la paz representa. En tal sentido, se ha de prestar especial atención a las violencias sutiles o simbólicas en la educación general. No solo en cuanto a los contenidos sino fundamentalmente a su estructura, al rol y a la dinámica de la competición, a la ausencia de fomento de la cooperación y el apoyo mutuo, a la verticalidad de la enseñanza y a la falta de participación protagónica de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Un elemento determinante en la educación por la paz es el conocimiento y desarrollo de la no violencia, entendida desde la metodología gandhiana, la historia de los movimientos

pacifistas y las estrategias utilizadas. Finalmente, en cuanto al contenido de la educación por la paz, Lederach le otorga importancia vital a deshacer el sistema de guerra y a la educación para el desarme.

La propuesta sostenida por Vicent Martínez Guzmán sobre “educación para hacer las paces” parte de la base de que la educación para la paz es siempre una educación recíproca, centralizada en la potenciación de las capacidades para articular la convivencia desde las distintas formas que tenemos los seres humanos de vivir en paz con criterio de justicia y cuidado de unos seres humanos por otros. Los seres humanos tienen capacidades complejas que pueden llevar a la muerte, a la marginación creando culturas y mentalidades que legitimen la exclusión estructural de otros seres humanos y también tiene capacidades para tratarse con ternura y cuidado. La propuesta es potenciar las capacidades, aptitudes y habilidades para hacer las paces, es lo que el autor denomina “*empoderamiento pacifista*”.

Por último, hacemos una recopilación de las posturas adoptadas en esta obra y su influencia en la educación en y para la paz. Se partió de una visión del mundo como sistema, (Bertalanffy) donde se analizan interconexiones, sinergias y complementariedades, percibido como un holograma (David Bohm<sup>368</sup>/ Karl Pribram). Basada científicamente en la física cuántica, en la ecología profunda, en la relación de la ciencia y la espiritualidad (Fritjof Capra) y en la lógica de la complejidad (pensamiento sistémico/complejo) de Edgar Morin<sup>369</sup>. Con una epistemología transdisciplinar y una concepción de la paz multidimensional y holística: paz interior-paz social (económico/política) -paz ecológica (Fernández Herrería).

Desde ese paradigma la educación en y para la paz busca: la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, a través de la *educación en valores y el*

*desarrollo de competencias (conocimientos–actitudes) para hacer las paces*; así como la formación de un agente comprometido con la transformación de la sociedad. Es una educación que no está limitada al ámbito áulico, ni a un ciclo educativo, sino a la educación permanente para la vida. Es generadora de espacios para el desarrollo de un ser humano integral, (cuerpo, mente, sentimientos y espíritu) que vive en un sistema vivo y complejo, del cual se retroalimenta. Asimismo, la EnpP incluye la educación para la identidad terrenal, la comprensión y la ética del género humano, planteados por Edgar Morin<sup>370</sup>.

## **Antecedentes de la educación para la paz**

Desde un punto de vista psicopedagógico la educación para la paz no aparece hasta después de la Primera Guerra Mundial.

Xesús Jares<sup>371</sup> cita como antecedentes dos grandes líneas paralelas: el legado de la noviolencia<sup>372</sup> (NV) y la contribución de pedagogos y pedagogas comprometidos con el tema, es decir la historia de la renovación educativa. Ambas corrientes estaban enfocadas, por una parte, en la negación del uso de la violencia para regular los conflictos (caso de la noviolencia) y por la otra en la creencia de la bondad del ser humano si se lo educa en un ambiente adecuado y pacífico, en la libertad de las personas y en el descubrimiento de la autonomía.

### *a) El legado de la noviolencia (NV)*

Los aportes de la NV son las primeras raíces de la educación para la paz. Como se ha analizado con anterioridad el aporte del jainismo fundamentalmente del concepto de “*ahimsa*”<sup>373</sup> como el primer deber moral y el máximo valor educativo de la persona. Esta contribución, junto con las del budismo, el cristianismo y otras expresiones religiosas que

no son específicamente propuestas educativas, aunque contienen una vocación filosófica/religiosa, irradian un tipo de relaciones humanas y por ende educativas.

Jares destaca dos figuras con especial influencia en los orígenes de la educación para la paz, una desde Occidente y la otra en Oriente. En el primer caso León Tolstoi (1828) y en el segundo Rabindranath Tagore.

Tolstoi con su escuela experimental *Isnaia -Poliana*, recibe la influencia de los predecesores de la Escuela Nueva especialmente de Rousseau y concibe a la educación como un proceso de ósmosis espontánea fruto de la cooperación, el amor y la sugestión personal en un ambiente de libertad total. Su postura se resume en tres puntos:

a) la acción educativa debe enmarcarse en los principios de la vida cristiana enseñando la creencia de un Dios interior, que se ha de manifestar como espíritu del amor presente en cada ser humano.

b) La educación debe guiar al niño y al adulto por el camino del amor y la no violencia.

c) La libertad, no intervención y respeto al desarrollo espontáneo de la vida.

Por su parte, el escritor y pensador indio Rabindranath Tagore (1861-1941)<sup>374</sup>, quien fundó cerca de Calcuta la escuela *Santiniketan* o “Casa de la Paz” y una universidad, propone una nueva educación anticolonialista<sup>375</sup> para modificar injusticias del mundo como el sistema de castas en la India, basada en la armonía de todo cuanto existe, sus ejes son: el contacto con la naturaleza, la armonía del espíritu con la creación y la educación en la vida.

El pensamiento educativo de Tagore se fundamenta en tres pilares: el primero es la concepción de la educación como un proceso de liberación y autorrealización de la persona, que por medio de la educación instaure una conexión

fuerte con su entorno natural y cultural. El segundo aspecto es la visión de la educación enfocada en valores e ideales humanistas y universales. Y el tercer pilar se apoya en la concepción de la educación vista como un dialogo colectivo permanente, que aspira no solo a explicar sino a transformar la realidad social. Plantea la educación centrada en valores universales –compartidos entre Oriente y Occidente–, lúdica, integral, que sea liberadora más que instructiva<sup>376</sup>.

#### *b) La contribución pedagógica*

Según Jares, la segunda línea paralela la proporciona la historia de la educación y fundamentalmente dos autores. Uno es Comenio, considerado el fundador de la Pedagogía como ciencia e inspirador de la corriente denominada “mundialismo” y el otro es Juan Jacobo Rosseau, destacado precursor de la Escuela Nueva. Ambos autores citados son pioneros en el respeto a los niños, la unión con la naturaleza y la fraternidad universal.

Las tres grandes características del pensamiento de Comenio en relación a la paz son:

- 1- Fe en la naturaleza humana y en su armonía.
- 2-Utopismo pedagógico. La paz se conseguirá a través de un proyecto de educación universal para todo el género humano.
- 3.-Mundialismo o universalismo. Pertenece a una misma familia (la humana) y por lo tanto podemos ser regidos por un mismo gobierno, por unas mismas leyes. Propone la creación de un organismo internacional, el “Tribunal de la Paz” que sirva para resolver los distintos litigios.

Jares afirma que el otro gran antecedente de la educación para la paz en esta línea pedagógica se encuentra en Rousseau quien escribe sobre la paz y la guerra. Parte de la afirmación de que el niño es bueno por natura-

leza y la guerra es una invención del hombre adulto. Su aporte primordial es sostener que el niño existe como un ser sustancialmente distinto del adulto y su principio educativo básico es la libertad. Estas afirmaciones tuvieron su influencia en el movimiento de la Escuela Nueva en relación a la educación para la paz.

## **Factores condicionantes para la implementación de la EepP**

Hemos afirmado que la educación en y para la paz es el principal camino para la construcción de una cultura de la paz, razón por la cual los requisitos para su implementación están directamente relacionados con los conceptos y definiciones asumidos sobre paz, cultura, educación, conflicto y sobre el paradigma desde el que accionamos.

*1-Visión del mundo sistémica/compleja, de unidad y respeto y valoración de la diversidad*

La visión de mundo que esté vigente en un determinado momento de la historia impactará en todos los campos: sobre la vida de las personas, sus relaciones, la sociedad, las estructuras económicas y políticas, incluyendo las del ámbito educativo. Esa percepción mayoritaria puede ser funcional a la paz o a la violencia.

¿Cuál es la visión predominante en este período de la humanidad? La física cuántica y la exploración del mundo subatómico ocasionaron un profundo cambio en nuestra percepción del mundo, determinando el tránsito de una concepción mecanicista cartesiana y newtoniana, basada en valores como la fragmentación, el patriarcado, la dominación y explotación de la naturaleza, a una visión que comprende la teoría de sistemas, la integralidad, la integración de polaridades, la complejidad, la interconexión e interdependen-

cias, con una mirada holística y ecológica de los fenómenos. El paradigma que está emergiendo, sin que sea el predominante, está relacionado con la conciencia de la unidad, la valoración de la diversidad, el pensamiento holístico-ecológico, y los símbolos que los acompañan son el ying/yang, el holograma o el fractal.

Para Danesh<sup>377</sup> la visión del mundo incluye: la realidad, la naturaleza humana, el propósito de la vida y el enfoque de todas las relaciones humanas, así como también representa en las personas o en la humanidad, una etapa en su desarrollo. Analiza tres etapas en ese proceso colectivo de visión del mundo identificándolas con las fases del desarrollo de la persona (niñez/adolescencia/ madurez/): a) visión mundial basada en la *sobrevivencia* (niñez); b) visión del mundo basada en la *identidad* (adolescencia) y c) visión del mundo basada en la *unidad* (madurez) (Danesh 2002, 2006).

¿Cómo se revelaría una visión mundial basada en la “sobrevivencia”? Se corresponde con la etapa de la niñez donde la alimentación y la nutrición se constituyen en la centralidad de la vida y sus deseos y necesidades son manifestados mediante una emotividad casi exacerbada (llanto, gritos). En lo colectivo, es una humanidad con luchas por la sobrevivencia, que se desarrolla bajo condiciones de pobreza, injusticia, anarquía, amenaza física y guerras. En estas circunstancias, las prácticas autoritarias y dictatoriales son comunes y en este contexto no es posible crear una paz duradera.

La visión mundial basada en la “identidad” se relaciona con la adolescencia y es en este estadio, según Danesh en el que se encuentra la mayor parte de la humanidad. ¿Cuáles son las características de la adolescencia? En este período el ser humano necesita reafirmar su identidad, está asociado a conductas impulsivas y de riesgos. Se rebela, compite y se afirma en su individualidad. La expresión de la huma-



nidad en la etapa de la adolescencia es la de la supervivencia del más fuerte, donde los países, las razas, las culturas, las religiones rivalizan por ser las dominantes y las únicas válidas. Los poderes antagónicos crean un estado de competencia descarnada, no es el esfuerzo comprometido sino la lucha institucionalizada la mejor estrategia para alcanzar objetivos. La ley de la jungla (mirada hobbiana) y la sobrevivencia del más apto es el pensamiento que prevalece en esa sociedad, por lo que esta visión tampoco es la idónea para construir una paz sustentable. Se necesita una nueva mirada, una nueva consciencia, una forma alternativa de pensar y accionar. Acudiendo a una metáfora, en la metamorfosis de la oruga en mariposa, hoy es tiempo de crisálida.

Alcanzar la próxima etapa (de madurez) de la humanidad requiere de una visión del mundo basada en la unidad, la consciencia de unidad en el Todo y la valoración de la diversidad y de las interdependencias y complementariedades que precipitarán una civilización de paz y confraternidad. Para Danesh también requiere de la existencia de una estructura de poder cooperativa, colaborativa que cree las condiciones para el ejercicio legítimo del poder y que facilite el empoderamiento, ambos necesarios para la sobrevivencia y la formación de identidad.

Sin duda, las estructuras y sistemas deben estar en coherencia con esa visión global. En la actualidad, los dos sistemas económicos vigentes en los últimos ciento cincuenta años han demostrado su fracaso<sup>378</sup> en lograr una economía que tenga como resultado el desarrollo basado en el bienestar de toda la humanidad, donde reine la justicia, la inclusión, la solidaridad y la responsabilidad ambiental.

Razón por la cual proponemos recorrer otros caminos en la economía, otros conceptos de desarrollo, pensar alternativas que aseguren que las actividades e instituciones

económicas y políticas promueven a todo nivel el desarrollo humano de forma equitativa y sostenible, y la erradicación de la pobreza como un imperativo ético, social y ambiental.

¿Cómo se logra la unidad? Danesh parte de la base de que el principio de la vida es la unidad del óvulo y el espermatozoide, y el ser humano es el resultado de esa unidad en el contexto de la diversidad. ¿Cuál es la fuerza que hace posible y determina la unidad? esa fuerza es el amor, pero no es cualquier amor se trata del amor universal, también conocido como Amor Incondicional<sup>379</sup>. El amor es la mayor fuerza del mundo y la más humilde. Dijo Gandhi<sup>380</sup>: “si el amor o la noviolencia no es la ley de nuestro Ser, todos mis argumentos se hacen añicos”. “Solo esa ley suprema (el amor incondicional) puede dar sentido a nuestra vida y establecer la armonía indispensable para el funcionamiento del andamiaje social”. Hablar de “amor” o de “coherencia” provoca el rechazo del racionalismo puro y la imputación de ingenuidad, pero si hoy existe crisis integral y aumento de violencias directas, estructurales, culturales y ambientales es porque la humanidad no está yendo por el camino correcto y tal vez ya sea la hora de retomar la propuesta de Gandhi sobre la vía del amor y de la compasión.

Parte esencial del amor es el “*reconocimiento*” que, a su vez constituye un factor importante en la construcción de las paces. Esta propuesta sostenida por Martínez Guzmán, quien reconoce las capacidades de las personas para proporcionar ternura, cariño, cuidado tanto para ellos y ellas como para los demás, está basada a su vez en la teoría de reconocimiento de Honneth<sup>381</sup> (1997). El *reconocimiento* planteado en tres niveles (individual-social-cultural) permite la transformación personal, ya que uno solo puede conocerse a sí mismo cuando conoce y se relaciona con el otro/a, y ese reconocimiento del otro y de uno mismo, facilita la transformación pacífica de los conflictos.

La Asamblea General de las Naciones Unidas mediante A/RES/73/329, del 25 de julio de 2019 llama a los distintos actores y sectores (organizaciones internacionales, sector privado, organizaciones no gubernamentales, particulares) a promover la “Cultura de Paz con Amor y Conciencia” mediante la concientización pública y la educación de calidad. Como también, a través de medidas conciliatorias, servicios altruistas y alentando el perdón y la compasión entre las personas. En esta resolución donde se declara el 5 de abril como el “Día internacional de la Conciencia” aparecen tímidamente en el horizonte de instrumentos internacionales las palabras “amor” y “conciencia “asociadas a la cultura de la paz.

## *2. Concepto multidimensional de la paz y enfoque ecológico sistémico de la paz y la violencia*

En la segunda década del siglo XXI es inadmisibles una concepción restringida (paz negativa) de la paz, entendida como ausencia de guerras o conflictos armados (internos o externos) y su mantenimiento como potestad única del Estado. El precepto “si quieres la paz prepárate para la guerra” todavía vigente en el mundo, por el cual se separan los medios de los fines, resulta no solo anacrónico sino peligroso. En estos momentos (2022) se ha desatado otra guerra: Rusia invadió Ucrania. La lucha por el poder geopolítico mundial lleva nuevamente a la muerte, la destrucción y la desolación, en relación a una humanidad que volvió a privilegiar el camino de la violencia y no el del diálogo y la negociación. Millones de seres humanos que todavía no han podido salir de la pandemia mundial de Covid 19 y sus consecuencias, miran atónitos por las pantallas los bombardeos, y escuchan las amenazas de utilización de material nuclear bajo el fantasma de una tercera guerra mundial. El miedo y el control son armas poderosas para los mercaderes de la muerte, ele-

gir la vida y cuidarla con amorosidad, es el potencial de los trabajadores de la paz.

Un obstáculo condicionante para implementar la educación en y para la paz es tener una visión fragmentada de la paz. Es decir, la paz interior, la paz social y la ecopaz interpretadas como compartimentos estancos o no advirtiendo las interrelaciones entre la paz directa, la paz estructural y la cultura de paz. Se puede trabajar priorizando alguna de ellas, pero nunca se debe perder la perspectiva holística y sistémica. La paz como fenómeno complejo exige una comprensión multidimensional, al igual que la violencia.

En este trabajo además de la ausencia de violencias se apuesta a la presencia de paz directa, estructural (amplia justicia) y cultural. Con especial atención a la paz interior, a la convivencia armónica en las microestructuras (familia/escuela/clubes/otros), a la construcción de la paz intercultural, a la paz ecológica y el desmantelamiento del patriarcado. Se asume la perspectiva axiológica planteada por Dietrich<sup>382</sup> entre otros y el carácter activo, vivencial, comprometido y transformador de la paz, tanto a nivel personal como social. Asimismo, se concibe a la paz relacionada con la “*armonía y el equilibrio*” consigo mismo, con los demás y con la naturaleza en un movimiento indisolublemente unido.

Se advierte otra dificultad que se presenta y que fue analizada con anterioridad: la falta de acuerdo en valores mínimos que sustenten esa educación para la paz, ya que, si bien los derechos humanos aparecen como constitutivos de esa base axiológica, los debates entre el universalismo y el relativismo cultural debilitan tal afirmación.

Por último, la educación en y para la paz hace referencia a conceptos ligados entre sí: valores, regulación creativa y pacífica de los conflictos, comunicación no violenta, desarrollo y resiliencia personal y social; y los derechos humanos.

### 3- Necesidad de educación integral

Las respuestas a la pregunta ¿qué es educar? es variada y a veces contradictoria. No está en el ánimo de este trabajo entrar en ese debate, lo habitual es que se relacione la educación con la humanización o el desarrollo de lo humano. Es decir, relacionada a un proceso de construcción personal y a sus etapas a lo largo de la vida.

La preocupación, asumida como obstáculo para la educación en y para la paz, está en la visión reducida de la educación al ámbito de lo cognitivo, orientada principalmente a la incorporación al mundo económico-laboral, y a la reproducción sociocultural para alcanzar el éxito social y consecuentemente, en la necesidad de una educación más integral.

Fernández Herrería citando a Toro<sup>383</sup> dice “En las escuelas hay más ‘cabezas’ que ‘corazón’, muchas más ‘mentes’ que ‘cuerpo’, mucho más ‘ciencia’ que ‘arte’; mucho más ‘trabajo’ que ‘vida’, muchos más ‘ejercicios’ que ‘experiencias’ (...) mucha más pesadumbre y aburrimiento que alegría y entusiasmo”.

En la educación formal, la dimensión de la persona que se ha priorizado es la intelectual bajo el aspecto cognitivo. ¿Qué importancia tienen el desarrollo de las dimensiones: corporal, emocional, sexual, social y espiritual (que no es lo mismo que religioso) y que rol juegan en el currículo?

Hargreaves<sup>384</sup> (2003) ha denunciado el olvido de “otras inteligencias” y el carácter cerrado de las escuelas en relación a la comunidad. Gardner<sup>385</sup> (1987) por su parte habla de las “*inteligencias múltiples*” destacando que además de las inteligencias clásicas (verbal- lingüística, lógico-matemática y visual-espacial) existen la *musical*, que nos hace pensar en términos de sonidos, ritmos y melodías; la *corporal-cinestésica*, que codifica el aprendizaje de la vida a través de experiencias multisensoriales y de todo el cuerpo; la “*social*” que pue-

de ser intrapersonal y se relaciona con el autoconocimiento e interpersonal que hace referencia a las competencias en el trato con los demás; la inteligencia “*naturalística*”, que penetra en el mundo de los fenómenos naturales y la inteligencia “*espiritual*” relacionada con el mundo de la trascendencia. Todas esas inteligencias, incluida la que algunos autores llaman la “inteligencia del corazón”, necesitan desarrollarse para alcanzar una cultura de paz.

Daniel Goleman<sup>386</sup> desarrolla el concepto de inteligencia emocional entendida como la que “nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, incrementar nuestra capacidad de empatía y nuestras habilidades sociales y aumentar nuestras posibilidades de desarrollo social”. Este tipo de inteligencia se aprende y es fundamental en el campo de la educación en y para la paz. Goleman advierte que la importancia de la inteligencia emocional gira en torno a la relación que existe entre sentimientos, carácter, e instintos morales. Hay pruebas sobre cómo las posturas éticas fundamentales en la vida surgen de capacidades emocionales subyacentes. Asimismo, afirma que en principio el “impulso” es el instrumento de la emoción, la semilla de todo impulso es un sentimiento que estalla por expresarse en la acción. Quienes están a merced del impulso –los que carecen de autodominio– padecen una deficiencia moral: la capacidad de controlar el impulso es la base de la voluntad y el carácter. Por la misma razón, aclara el autor, la raíz del altruismo se encuentra en la empatía, en la capacidad de interpretar las emociones de los demás. Si no se siente la necesidad o desesperación del otro, no existe la preocupación ni la acción. *Concluyendo*: las dos posturas morales que está reclamando la época en que vivimos son: el dominio de sí mismo (relacionado con el autoconocimiento y

la gestión de las emociones) y la compasión (relacionada con la empatía y con la solidaridad). Teniendo en cuenta la integridad del ser humano, el aprendizaje debe asentarse en la interrelación de las dimensiones cognitivas, afectivas-emocionales y de la acción, de la experiencia directa.

Los autores<sup>387</sup> que proponen como metodología adecuada de educación para la paz (EepP) el enfoque socioafectivo, lo hacen desde la crítica a la manera tradicional de una educación basada exclusivamente en la acumulación de información. Es decir, sin mediar experiencia personal alguna y desconociendo el componente afectivo en el proceso de aprendizaje. Las tres características básicas de la forma socioafectiva son: La experiencia, la empatía y el contraste analítico entre lo vivido y el mundo circundante.

En 1996 se publicó el documento “La educación encierra un tesoro”, un informe realizado para la UNESCO preparado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. El citado instrumento aborda en primer lugar las tensiones y contradicciones que vive nuestra sociedad y que deberá superar la educación, incluida la educación para la paz, en este siglo: a) la tensión entre lo mundial y lo local, b) entre lo universal y lo singular, c) entre lo tradicional y la modernidad, d) entre el largo y el corto plazo, e) entre la competencia y el interés por la igualdad de oportunidades. Además se necesita la conciliación de tres fuerzas: la competición, que estimula sin dañar; la cooperación que da fuerza y la solidaridad que une<sup>388</sup>; f) entre el desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano y g) por último entre lo espiritual y lo material.

En segundo término, el Informe establece cuatro pilares como las bases de la educación. Aprender a conocer; a hacer; a convivir; y a ser. Estos ejes de la educación unen las dis-

tintas etapas en el marco de la concepción de la educación para toda la vida. Los dos últimos están directamente relacionados con la educación en y para la paz, pero, atendiendo al currículo (incluido el oculto), se observa un desequilibrio negativo en su desarrollo con relación a los dos primeros. “*Aprender a convivir*”, alude a la mejor comprensión del otro, al entendimiento mutuo de diálogo pacífico y de armonía. Porque como dijo Martin Luther King Jr “*Hemos aprendido a volar como los pájaros, a nadar como los peces; pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos*”. El último eje, “*aprender a ser*” según el informe, integra los tres anteriores y desvela los tesoros enterrados en cada persona, como por ejemplo la intuición, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética y la facilidad para comunicarse con los demás.

Finaliza Delors con la siguiente reflexión hacia la UNESCO: “*Fundamentalmente, la UNESCO contribuirá a la paz y al entendimiento mutuo entre los seres humanos al valorizar la educación como espíritu de concordia, signo de una voluntad de cohabitar, como militantes de nuestra aldea planetaria, que debemos concebir y organizar en beneficio de las generaciones futuras. En ese sentido, la Organización contribuirá a una cultura de paz*”. No obstante, se entiende aquí que, si no se profundiza en el desarrollo de los dos últimos pilares del aprendizaje, esos objetivos no podrán alcanzarse.

#### *4-Educación para el conflicto, en la no violencia y en valores*

4.1 -El concepto de “conflicto” sufre una distorsión semejante a lo que ocurre con el de “paz”, en el sentido que se la sigue entendiendo en su enfoque negativo (como ausencia de guerra). En la sociedad en general y dentro del sistema educativo en particular predomina la concepción tradicional del conflicto, asociado a algo no deseable, negativo, disfunción o patología a corregir y consecuentemente como



situación a evitar (ejemplo: la perturbación del orden en la clase se entiende como conflicto o la designación peyorativa de “niño conflictivo” al alumno que no responde a las “pautas de obediencia disciplinarias”).

La base de esa connotación negativa que en nuestra cultura occidental se le da al conflicto, tiene que ver, entre otras cosas, con la forma en que lo define el diccionario de la Real Academia Española a saber: (del latín “*conflictus*”) como :1) combate, lucha, pelea; 2) enfrentamiento armado; 3) apuro situación desgraciada y de difícil salida; 4) problema, cuestión, materia de discusión; 5) coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustias y trastornos neuróticos; 6) momento en que la batalla es más dura y violenta. No ocurre lo mismo con culturas orientales a modo de ejemplo, en la antigua China, hay dos aspectos presentes en el conflicto; la crisis y la oportunidad para el cambio, para el desarrollo.

Lederach<sup>389</sup> define el conflicto como “*un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo.*” Entiende que el conflicto es fundamentalmente la interacción de personas con objetivos incompatibles, y un proceso tan natural como necesario en la vida del ser humano.

Vicent Fisas Armengol<sup>390</sup> lo conceptualiza como “una situación en la que un actor (una persona, una comunidad, un Estado, etc.) se encuentra en oposición consciente con otro actor (del mismo o de diferente rango) a partir del momento en que persiguen objetivos incompatibles (o estos son percibidos como tales) lo que los conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha.” Para Galtung<sup>391</sup>, el conflicto puede definirse “como la situación en la que hay actores que persiguen objetivos incompatibles o partes de un conjunto

social con intereses incompatibles, este último conflicto es de carácter estructural, además del conflicto de actores que es la punta del iceberg”.

Se rescata aquí el concepto de incompatibilidad de objetivos o intereses ya que el conflicto es en esencia un “*fenómeno de incompatibilidad*”, de choque de intereses entre personas o grupos y hace referencia tanto a las cuestiones estructurales como a las personales<sup>392</sup>.

Afrontar el desacuerdo no equivale necesariamente a un proceso de destrucción, el conflicto no es malo en sí mismo, aunque muchos actores respondan a él en forma perjudicial. La identificación del conflicto con su resolución violenta es la primera dificultad en el camino de la educación en y para la paz. Se necesita asumir la “pedagogía del conflicto” en contraposición a la educación tradicional que persigue evitarlo o anularlo. Entender el conflicto como una parte natural de la vida y como eje de la convivencia, es un factor clave en la educación que se propone.

La educación en y para la paz (EepP) centrada en educar en y para la resolución noviolenta de los conflictos también es la propuesta de Paco Cascón Soriano<sup>393</sup> quien lo plantea como un reto que se concreta en temas<sup>394</sup> como:

a) reconocer el conflicto como algo *connatural* al ser humano y en forma positiva en cuanto puede ser una oportunidad para aprender a construir otro tipo de relaciones, así como prepararnos para la vida, aprendiendo hacer valer y respetar nuestros derechos de manera noviolenta.

b) desvincular el conflicto de las formas violentas de enfrentarlo. Aprender las actitudes que puede haber ante el conflicto.

c) conocer los distintos tipos de conflictos y reconocerlos antes que lleguen a una fase violenta.

d) aprender a intervenir de manera noviolenta a través

del diálogo, la provención, la negociación, la mediación y la acción noviolenta. Ponerlo en práctica en primer lugar a través del juego de roles y de simulación de situaciones hipotéticas y luego afrontar los conflictos en el centro educativo.

f) aprender a desarrollar la creatividad en la búsqueda de soluciones “gano-ganas” en los conflictos. Soluciones en que ambas partes sienten sus necesidades satisfechas lo más equilibradamente posible.

-En definitiva, si asumimos que la realización humana es el valor principal de la educación en y para la paz y entendemos que el conflicto es necesario para el crecimiento humano debemos sostenernos en una perspectiva positiva y creativa del conflicto.

-Otra característica propia del conflicto es su carácter de procesual, es un proceso<sup>395</sup>, no es un estallido o un punto estático, para decirlo gráficamente y en palabras de Jares es un “*conflictograma*”, se asemeja más al flujo de un electrocardiograma.

-Por último, otra idea que es necesario contemplar en relación al conflicto es la distinción entre conflicto genuino o real cuando el choque o incompatibilidad existe realmente y el falso conflicto, generado por un problema de percepción o mala comunicación y no generado por causas objetivas (intereses ideológicos, económicos, educativos en pugna). La percepción según lo hemos analizado, es de gran importancia, falsas percepciones o procesos comunicativos con “ruidos “o interferencias” pueden dar origen a conflictos reales pero no se puede caracterizar al conflicto como un problema de percepción, independientemente de que en muchas ocasiones lo sea<sup>396</sup>.

#### 4.2-Educación en la no violencia

Se ha analizado en otra parte de este trabajo, la teoría gandhiana de la no violencia, sus representantes y su con-

tenido. La no violencia es un valor, un método y una forma de pensar y actuar. Como valor realza el amor a todas las formas de vida y la fuerza de la verdad. Como método y contenido implica: educación del pensamiento crítico, capacidad de escandalizarse ante las injusticias, empatizar con los débiles, promover la obediencia/desobediencia responsable, el desarrollo de ideales que pongan el bien colectivo sobre el individual, una conciencia sobre el poder que radica en el interior de las personas y que permite salir de la impotencia a través de la colaboración con otros, y la responsabilidad ante las consecuencias de las propias acciones. Como enfoque y experimentación significa la capacidad de actuar la crítica y la autocrítica y pasar de una visión que no admite más que dos posiciones dicotómicas (la de los vencedores y los vencidos) a otra pluralista en la que lo importante es la relación de comprensión, de colaboración recíproca y la resolución no violenta de los conflictos.

López Martínez<sup>397</sup>, teniendo en consideración el poder de las partes en el conflicto, hace una clasificación entre: 1) educar en la resolución no violenta de conflictos simétricos y 2) educar en la no violencia ante conflictos asimétricos. Ante situaciones conflictivas donde el poder se reconoce desequilibrado, la no violencia se propone como un elemento que aspira a frenar la espiral de violencia, busca el empoderamiento del más débil, y a reequilibrar la situación. Lo hace a través de varios recursos: la denuncia de la opresión, la no colaboración con el potente, la desobediencia civil, la acción directa no violenta y otras formas.

La educación no violenta favorece la empatía con el otro, el reconocimiento de los otros como iguales. El proceso contrario, que da cabida a la discriminación, a la guerra y a las violencias, es la deshumanización. El primer paso en ese camino es el “prejuicio” entendido como la identificación de

unos “otros” distintos a “nosotros” con el que no es posible una identificación porque están inscriptos en la categoría de “no-humanos”. La creación de un enemigo y su demonización produce un bloqueo en la relación empática que López Martínez denomina “congelación afectiva”.

Para desandar ese camino y recorrer el sendero de la humanización, vale recordar dos saberes propuestos por Edgar Morin<sup>398</sup>: a) *enseñar la condición humana*. El ser humano es una unidad compleja (física, biológica, psíquica, social, histórica) que en la educación está desintegrada. Es necesario restaurar esa unidad de manera tal que cada uno tome conocimiento y conciencia de su identidad compleja y de su identidad común a todos los seres humanos y al mismo tiempo reconozca la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano, y b) *enseñar la identidad terrenal*. Señalar la complejidad de la crisis planetaria, mostrando que todos los humanos confrontados con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino. Aquí se reafirma: hay una sola familia, la humana; una sola casa, el planeta Tierra y un destino común.

#### 4.3 Educación en valores

Cuando analiza las prácticas típicas que constituyen el trabajo con valores, Fernández Herrería identifica la perspectiva de la fragmentación como una evidente dificultad en este tema. En primer lugar, la fragmentación en el mundo de los valores, aislándolos unos de otros; a menudo se discute dentro del ámbito educativo cuáles serán los valores que trabajarán durante el año, independientes uno de otro. La segunda fragmentación es entre los valores y las personas. Esto ocurre cuando se analizan los valores desde lo cognitivo (educación sobre valores) olvidando que el aprendizaje racional, intelectual no es suficiente para cambiar conductas y actitudes y que el ser humano es una integridad biopsico-

socioemocionespiritual. Por último, está la separación entre el valor y los contextos propios en los que vive la persona (familiar, escolar, comunitario) esto se manifiesta cuando se ven los valores independientes del currículo y de la vida organizativa del centro escolar; ejemplo la reducción de la paz a fechas específicas o festejos de efemérides donde el estudiante percibe que no es algo importante, que el tiempo válido es el que se usa en las materias “importantes” que son las que se evalúan. El cambio de epistemología al que se apuesta tiene la fuerza de situar a todos los actores de la comunidad educativa en el camino de las acciones comprometidas y buenas prácticas en el mundo de los valores.

En este trabajo, asumiendo la propuesta de otros autores<sup>400</sup> se toma al “cuidado y la ternura” o cuidado amoroso como: *un valor humano* a desarrollar y vivenciar, una competencia humana para una convivencia en paz, un camino para el desarrollo personal y un comportamiento social que contribuye a la transformación pacífica de conflictos, motivo por el cual se propone como un eje de la educación en y para la paz.

## Teorías del conflicto

Existen distintas teorías sobre los conflictos que tratan de interpretar su origen y evolución. Fisas Armengol<sup>401</sup> las clasificó en tres grandes grupos: 1) el biológico, 2) el psico-sociológico y 3) el estructuralista. A su vez las agrupó en dos ramas diferentes: la subjetivista y la objetivista.

La subjetivista, al igual que la biológica y la psico-sociológica, identifican a la naturaleza psíquica del ser humano como fuente de conflicto. Es decir, para quienes analizan desde este marco, los conflictos están relacionados a factores personales y subjetivos, de carácter biológico o psicológico.

Y a su vez están ligados al concepto de agresividad, definida como una pulsión dirigida hacia otro ser humano o hacia un objeto, con intención de dañar. Por otra parte, la aproximación objetivista, considera que los conflictos sociales no son reducibles a los conflictos individuales, dado que tienen una existencia objetiva. El punto inicial es la estructura social a nivel nacional o internacional y no la naturaleza humana, a esta visión adhiere la escuela estructuralista.

1-*Escuela biológica*. Los investigadores<sup>402</sup> que apoyan esta teoría consideran el conflicto como un fenómeno natural e instintivo, porque la agresividad es un instinto de combate del animal y del ser humano, dirigido contra sus propios congéneres. Se basan en el estudio del comportamiento animal y hacen una extrapolación hacia el comportamiento humano. En tal sentido, el conflicto deviene como inevitable y tiene como función asegurar un equilibrio natural en un mundo centralizado en la competencia y organizado por jerarquías, con animales y personas superiores e inferiores. Desde este enfoque, la paz es un proceso de represión o canalización de los instintos agresivos de manera tal que no provoquen violencia física. Conclusión: en esta teoría el factor determinante del conflicto es el instinto de agresión y de competición del ser humano. Se ha analizado en otra parte de este trabajo que la agresividad depredadora, destructiva (no la defensiva destinada a garantizar la supervivencia) no constituye parte de la “esencia” del ser humano, sino que es el resultado de un aprendizaje, razón por la cual no se comparte esta visión

2-*La postura psico-sociológica* del conflicto también centra su estudio en la persona y no en las estructuras. El actor principal es el individuo y lo que interesa desentrañar es su comportamiento, es decir por qué se comporta de una manera y no de otra. Para esta escuela el conflicto no es inevita-

ble sino la consecuencia de una incorrecta percepción, una mala comunicación, de procesos inconscientes, resultado de una frustración, de la patología de los dirigentes o de una mala técnica de negociación.

3-La *corriente estructuralista* considera que el punto de partida de los conflictos es la estructura social y que no pueden ser interpretados únicamente a partir del individuo. Son varias las escuelas dentro de esta corriente, a saber: la del realismo político, la marxista clásica, la Escuela de Frankfurt (primera y segunda generación), la de Johan Galtung y la teoría de los sistemas.

a) *La escuela realista* distingue entre la sociedad internacional caracterizada como anárquica donde impera la ley de la selva y la sociedad nacional basada en los Estados que funcionan bajo las reglas de la ley y el orden. Para Morgenthau –uno de los autores clásicos de esta escuela- los Estados y los procedimientos jurídicos que reglan el funcionamiento social, son las bases del juego conflictual y de su regulación, ya sea mediante acuerdos de paz o utilizando los medios de la fuerza bélica. Este autor sostiene que la agresividad natural del ser humano explica la conducta de los Estados en el campo de las relaciones internacionales, ya que la lucha por el poder es un fenómeno universal en el tiempo y el espacio. Desde este marco, los realistas entienden que la paz no es más que la constante búsqueda del equilibrio entre los diversos componentes del sistema.

b) *La visión marxista* del conflicto parte del concepto de formación social. En cada formación social predomina un determinado tipo de modo de producción, combinando el conjunto de fuerzas productivas y las relaciones de producción. Marx denominó modo de producción a la organización del trabajo de producción y reproducción de la vida humana; este modo de producción constituye la infraestructura



de toda sociedad y esta a su vez determina su superestructura (instituciones, ideologías, valores, creencias). La combinación, en un espacio histórico dado, de la infraestructura y la superestructura define la formación social. El Estado es la expresión jurídico-política de esta formación social. Desde esta mirada las relaciones sociales que nacen alrededor de estos modos de producción solo pueden ser relaciones de dominación, o de dominio de la minoría (clase dominante) sobre la mayoría subordinada y dominada; son dos clases antagónicas con intereses contrapuestos.

En síntesis, la causa originaria del conflicto social es la estructura social engendrada por un modo de producción desigualmente controlado que genera relaciones asimétricas de poder e instaura una situación de interés antagónico<sup>403</sup>.

c) A los aportes de la *Escuela de Frankfurt*, Fisas Armengol los divide en dos etapas: la primera generación caracterizada por su preocupación por los aspectos estructurales del conflicto social. Algunas notas más significativas de la primera generación son: a) el dominio ejercido mediante el orden simbólico. Afirman que el control se ejerce particularmente a través de la cultura. La producción cultural y su manipulación pasa a convertirse en el eje del análisis del conflicto social; b) el totalitarismo ideológico ejercido por el todo social. El control social se enmascara mediante la disolución entre las estructuras sociales que son asimétricas y conflictivas y la estructura objetivada de ideales espirituales; c) la racionalidad del dominio. La ideología se presenta legitimada sobre una base científica, pero esta racionalidad pertenece al mundo del dominio, no de la razón. Los controles sociales han sido introyectados y como consecuencia se produce una alienación objetiva (perdida de la diferencia en el yo entre lo exterior y lo interior). El síndrome autoritario y el totalitarismo político tienen raíces estructurales.

Por último, para esta generación de Frankfurt la superación de este sistema social totalitario debe comenzar a través de la educación de la conciencia, el saber, la observación y el sentimiento que nos hace conscientes de la existencia de crímenes contra la humanidad.

La segunda generación de esta escuela, pone el acento en las contradicciones y crisis del sistema capitalista, entre las normas vigentes y la realidad social, es decir en la falta de correspondencia entre los procesos de decisión política y las necesidades, experiencias y posibilidades de actuación de los individuos. Existe una conflictividad propia del sistema, la Escuela no solo ha marcado las enfermedades sociales, sino que ha formulado alternativas a los problemas analizados. Por ejemplo: instaurar la tolerancia porque no hay males ni bienes absolutos; educar para la crítica entendiéndola como el develamiento del error, del engaño y la mentira; rescatar algunas dimensiones humanas como la ternura, la belleza, la gratitud, etc.; y resistir al activismo voluntarista y al nihilismo escéptico.

d) *La escuela sistémica*. Los investigadores más conocidos del enfoque de los sistemas aplicados a los conflictos han sido Kenneth Boulding, Anatol Rapoport y Shelling. A través del análisis de los sistemas sociales buscan examinar las regularidades y las pautas de comportamiento social internacional. Considerando al sistema como un todo, identifican patrones en la organización social, la comunicación y en la toma de decisiones. Ponen énfasis en las relaciones entre los actores y las partes que forman el sistema, es decir a las relaciones de cooperación o dominación entre los actores.

e) Johan Galtung, es uno de los exponentes más importante de la corriente estructuralista del conflicto.

Para este autor es de suma importancia contar con una “teoría del conflicto” íntimamente relacionada con los “estu-

dios para la paz” y también con los “estudios sobre el desarrollo”. Esta teoría parte del reconocimiento del conflicto y su diagnóstico sobre si son buenos o malos, ofrece mecanismos para entenderlos lógicamente, criterios científicos para analizarlos, así como metodologías (creatividad, empatía y noviolencia) para transformarlos.

Las características propias del conflicto son: a) es crisis y oportunidad; b) es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano; c) es una situación de objetivos incompatibles; d) no se solucionan, se transforman; e) implica una experiencia vital holística; f) es una dimensión estructural de la relación; g) es una forma de relación de poderes<sup>405</sup>.

Las dos hipótesis que guían el análisis de los conflictos en Galtung son:

a) es posible una teoría general de conflictos que abarque los diferentes niveles de la existencia humana: micro, meso, macro y mega y b) el camino hacia la paz pasa a través de la teoría y la práctica de la resolución de conflictos (transformación y trascendencia).

Las personas son sistemas complejos con componentes intrapersonales (cogniciones y emociones) que interactúan formando grupos, que a su vez interactúan entre ellos formando sociedades, conjuntamente interactúan como Estados o naciones, que a su vez pueden ser parte de civilizaciones y regiones del sistema planetario. La teoría de conflictos deberá abordar todas las dimensiones de la especie humana y para ello deberá recurrir a la transdisciplinariedad.

Percy Calderón<sup>406</sup>, analiza la síntesis conceptual propuesta por Galtung, producto del estudio de las interacciones que a lo largo de la humanidad se dieron los hombres para explicar este fenómeno: una primera línea de respuesta apunta sobre aspectos interiores al ser humano (Ej. el odio); la segunda línea se concentra fundamentalmente en la incompa-

tibilidad de objetivos de las partes (competición) y la tercera, se focaliza en el hecho externo de las contradicciones. (Ejemplo Marx se centra en las contradicciones intra- sociales como capital y trabajo o entre los medios y los modos de producción). Estas respuestas se dan en torno a las dimensiones “*interior*”, “*exterior*” y al “*entre*” de las relaciones humanas. Entre la interacción de las tres dimensiones Galtung obtiene una definición de conflicto. Es decir, conflicto es: A –actitudes (dentro) + B comportamiento ( B de *behaviour*) (fuera) + C –contradicción (entre).

Las *actitudes* (aspecto motivacional) se refieren a como sienten y piensan las partes de un conflicto, como perciben al otro y como ven sus propias metas y al conflicto en sí mismo. El comportamiento (aspecto objetivo) alude a cómo actúan las partes en el conflicto. Es decir, si buscan intereses comunes y acciones creativas o si tratan de perjudicar al otro. La *contradicción* (aspecto subjetivo) tiene que ver con el tema real del conflicto y como se manifiesta. Esta tríada o ABC del conflicto puede servir también como una especie de lista de control de sus componentes. Los conflictos pueden tener un nivel observable o manifiesto y un nivel latente. Generalmente el nivel manifiesto es el comportamiento (B), por lo tanto, en ese caso se necesita hacer emerger los otros dos elementos. ¿Cómo hacer visibles los elementos A y C? Según Galtung se logra mediante el proceso de concientización propuesto en la metodología de Paulo Freire.

Además, el autor identifica lo que llama átomos del conflicto o formación elemental que serían: a) La *disputa*, que es entre personas que quieren un mismo fin y b) el *dilema*, dentro de las personas que persiguen dos fines incompatibles entre sí.

Un conflicto puede ser dividido en tres fases sucesivas: antes, durante y después de la violencia, separados entre sí

por el fin de las hostilidades y el alto el fuego. Galtung afirma que la aparición de la violencia es siempre una muestra del fracaso humano y social. Los conflictos hay que prevenirlos antes que den lugar a la violencia. Las confrontaciones dejan traumas y secuelas de difícil curación. El método que propone para alcanzar tal fin es *el trascendente*, (*Transcend*) es decir, manejar los conflictos para su resolución con *empatía, no violencia y creatividad*<sup>407</sup>. Para casos posteriores a situaciones de guerra propone tres tareas o (3 R). 1) la *reconstrucción*, dirigida a afrontar los efectos de la violencia directa; 2) la *reconciliación* de las partes en conflicto, dirigida a afrontar la cultura de la violencia y transformarla en cultura de paz y 3) la *resolución* del conflicto subyacente, es decir la superación de la violencia estructural (injusticia social).

Concluyendo, el verdadero test de la paz, según Galtung, es la habilidad para tratar un conflicto, operándolo creativamente, trascendiendo las incompatibilidades y actuando sobre él, sin hacer uso del recurso de la violencia. Un sistema donde predomine la paz, requiere una cultura paz y una estructura de paz y solo así, se puede erradicar la violencia.

## **Desarrollo histórico de la educación para la paz**

Xesús Jares analiza el devenir histórico de la educación para la paz (EP) en cuatro grandes olas o hitos generadores que serán tomados como base en este texto.

### *Primera Ola*

*-La Escuela Nueva.* - El nacimiento de la primera ola en un sentido amplio, se ubica (por lo menos en Europa) a comienzos del siglo XX con el movimiento denominado la Escuela Nueva. Era de carácter internacionalista y abarcaba desde el enfoque de los grandes problemas sociales a la transforma-

ción del medio escolar. El énfasis de la educación para la paz estaba en la necesidad de desarrollar una *educación para la comprensión internacional* que evite la guerra.

La Escuela Nueva dirigió sus críticas a la escuela tradicional fundamentalmente a sus métodos y a sus planteamientos didácticos, especialmente por su contribución a la militarización de la infancia y juventud.

Ferriere (1879-1960)<sup>408</sup>, un importante representante de esta Escuela sostiene que el adiestramiento paciente y continuo de la escuela tradicional llevó a los pueblos a la guerra. Y dice: *“sistemáticamente, sin piedad, con el apoyo del Estado y de la Sociedad, ante la vista de los padres y de toda esa buena gente con que nos codeamos a diario, la escuela prosigue su obra de aniquilamiento de espíritus”*. Este fracaso de la escuela tradicional impulsó una serie de iniciativas a varios niveles para plantear cambios profundos en los contenidos y métodos de la escuela y, especialmente, en la educación de valores y actitudes como la cooperación, la solidaridad, la ciudadanía mundial, la ayuda mutua... Valores de la paz, para así evitar una nueva guerra. La Escuela Nueva trabaja en la consecución de estos valores buscando una alternativa a las relaciones de poder-sumisión que caracterizaban el modelo jerárquico de la escuela tradicional.

Representa la inauguración de una nueva filosofía de la educación, centrada en el niño: se tiene una absoluta confianza en su naturaleza, reconociéndose a la infancia una funcionalidad y finalidad específicas, orientándose la educación hacia el presente del niño que debe vivir felizmente su infancia y no hacia el adulto futuro como se lo entiende en la escuela tradicional. La Escuela Nueva, con profundas críticas a la escuela tradicional pone de manifiesto y denuncia la trama de la violencia ligada al currículo y a la organización y práctica de la vida escolar.

La centralidad está puesta en el aprendizaje que, para que sea auténtico y real, se debe basar en la actividad productora, observadora e investigadora del niño: aprender haciendo, que es una actividad constructiva de asimilación directa e inmediata de aquello que rodea e interesa al niño. Se valora también lo imaginativo e intuitivo. Al separar el aprendizaje de la realidad que lo circunda y de los intereses del niño, se produce el divorcio entre la escuela y la vida.

López Martínez<sup>409</sup>, analiza ambas escuelas en relación a la paz y la violencia, y afirma que la escuela tradicional tiene mucha más violencia porque está enraizada en sus estructuras y se manifiesta en el estilo de la gestión del centro educativo, en las relaciones sociales que sustenta, en la metodología docente, en su enfoque de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la forma de evaluación y en todo el estilo de cultura escolar. Este tipo de violencia estructural es la que incuba otras modalidades de violencias más visibles como las violencias personales (castigo físicos y psíquicos), disciplinas violentas, maltrato, otras. Por lo contrario, el movimiento de la Escuela Nueva, al promover el cambio que se ha analizado, está trabajando por una educación en y para la paz, no solo porque prácticamente elimina la violencia directa, sino fundamentalmente, porque su reformismo empezaba a desvelar, y en gran parte a disminuir la violencia estructural en las aulas de la vieja escuela. Como crítica general a la Escuela Nueva, es decir su punto débil, está en su optimismo pedagógico exacerbado ya que reduce la solución de los problemas de la escuela a problemas didácticos, olvidándose de los aspectos macro: institucionales, sociopolíticos y económicos. Pensar que desde las aulas se pueden solucionar los problemas de la escuela y el mundo es pecar de optimismo exagerado como mínimo.

En este período vale recordar los valiosos aportes de la pedagoga italiana María Montessori (1870-1952) tanto en la

conceptualización de la educación para la paz como en su difusión. Define el objetivo de la educación como el desarrollo espiritual del ser humano que nos llevara a la paz, lo que implica una transformación positiva de tipo social.

Ella percibe que el problema de la educación es que ha reprimido la naturaleza espiritual del hombre, la ha olvidado, estableciendo valores individualistas y competitivos, los de la escuela tradicional, subordinando la educación al objetivo de conseguir un buen empleo en el orden social establecido, un orden que ha supervalorado el progreso técnico, ha organizado el mundo de las cosas y olvidado la organización moral de la humanidad.

Esta autora critica la educación tradicional por competitiva, individualista, insolidaria y asentada en la obediencia, considerándola obstaculizadora de la paz. Frente a esto propone la formación de personas autónomas, libres y seguras de sí misma. Con una gran confianza en la infancia, la promueve como agente de transformación social y con utopismo pedagógico considera que la construcción de la paz es obra de la educación.

Montessori sostiene que el amor universal es el primer requisito de la paz y que la paz llegará con el desarrollo de valores morales que ayuden al hombre a comprender en primer lugar, su destino común y su mutua interdependencia y, después, a construir una nueva civilización mundial, donde el hombre sea el dueño del progreso técnico y no a la inversa. Afirma que, si tenemos una relación armónica con el medio, es decir, las cosas y los seres vivos, tendremos como consecuencia el amor, algo que no se puede enseñar y que puede convertirse en un amor universal por toda la humanidad.

Jares sintetiza los planteamientos teóricos de la Escuela Nueva, en primer lugar, en la concepción optimista del ser



humano como energía activa y creadora que, educado en su integridad puede tomar conciencia de la realidad e intervenir en su transformación. Eso significa modificar las prácticas pedagógicas sustituyendo las relaciones distantes y autoritarias por la focalización en los intereses y necesidades de la infancia. En segundo término, el proceso educativo debe darse en un clima de trabajo y actividad libre y, por último, debe poner los medios al servicio de los fines. Asimismo, caracteriza esta corriente como “*utopismo pedagógico*” porque le otorga a la educación el protagonismo del cambio social y consecuentemente el medio para alcanzar la paz. La educación en sí misma no puede erradicar las violencias estructurales que niegan la paz y afecta la propia supervivencia de la especie.

-*La Escuela Moderna*. La Escuela Nueva fracasó en cuanto a movimiento capaz de cambiar la escuela y la sociedad, aunque dejó un importante cimiento que se incorporaría a la tradición pedagógica. Aparece la Escuela Moderna fundada por Celestin Freinet (1896-1966) maestro rural y pedagogo, que va más allá de sí misma, critica la violencia implícita en la sociedad capitalista y el aislamiento de la escuela de los hechos sociales y políticos que la condicionan. La acción educativa es acción social y política. Estaba encaminada a interpretar los intereses y valores populares hacia una educación que no perpetuara las estructuras económicas y sociales basadas en la explotación. Los *valores y principios* de la pedagogía de la Escuela Moderna, así como su modelo de organización escolar y sus técnicas didácticas encierran en sí misma una educación para la paz. En el primer caso, o sea el de los valores, se pueden citar la cooperación; la integración y la aceptación de la diversidad y el internacionalismo. En el segundo caso se rescata la democracia escolar, la correspondencia interescolar y fundamentalmente el rol con-

cedido a las fuerzas sociales y políticas de la comunidad ya que apuesta a la transformación de la sociedad en beneficio de las clases más populares.

Mario López Martínez<sup>410</sup>, sostiene que la pedagogía de Freinet tiene características que la orientan hacia una educación para la paz, a saber:

—Colaboración entre los alumnos y entre estos y los maestros, a fin de compartir experiencias, mejorar la convivencia, trabajar juntos.

-Formación más individualizada y libre.

-Autogobierno en el funcionamiento no por medio de la dinámica de grupos, sino por la autogestión, que ve como síntesis feliz de no directividad y cooperación, practicada en las asambleas de clase. En ellas se practicaba la democracia y la resolución pacífica de conflictos.

—Las técnicas Freinet del texto libre, periódico escolar, correspondencia interescolar, que fomentan la amistad, solidaridad y el entendimiento entre los niños, junto con la imprenta, son técnicas de autogestión de la escritura colectiva. Su concepto de trabajo-juego, el contacto con la vida a través de la indagación, la observación y el tanteo experimental, en una escuela ligada al medio cultural y social.

—Su búsqueda de una disciplina cooperativa del trabajo.

-Su concepción de que hay que desarrollar al máximo la personalidad del niño como fin de la escuela y del papel de está en la paz y prosperidad de los pueblos.

-Importante papel de las fuerzas sociales y políticas de la comunidad.

—Educación que no reproduzca las desiguales estructuras económicas y sociales de la sociedad (es decir, de la violencia estructural).

—Internacionalismo (asociativo, correspondencia interescolar).

-Pacifismo y una escuela ligada a la vida, a sus problemas y realidades.

-En definitiva, una pedagogía cooperativa, solidaria y crítica, integrada en los movimientos sociales del mundo. Todo esto hace de la Escuela Moderna de Freinet, una escuela de Paz.

### *Segunda Ola*

- *La segunda ola* la representa la Creación de las Naciones Unidas y de la UNESCO a finales de 1945 que prosigue con la educación para la comprensión internacional entendida como “educación internacional” y le suma dos componentes a la educación para la paz: *la educación para los DDHH* y posteriormente *la educación para el desarme*.

Con el fin de la II Guerra Mundial aparecen nuevos conflictos, el poder atómico y la amenaza de destrucción total, la Guerra Fría, la carrera armamentista, las graves violaciones a los derechos humanos, el deterioro ambiental, ente otros. Ante estas situaciones y tal como ocurrió al terminar la primera contienda bélica, se vuelve la mirada al sistema educativo. Se reafirma la influencia poderosa de la educación para la preservación de la paz, por medio de una formación que contemple la realidad descripta, aminore las tensiones internas en cada nación y promueva una convivencia pacífica. Así es que a finales de 1945 se crea la Organización de las Naciones Unidas (ONU) con una atención especial al plano educativo a través de la UNESCO como organismo especializado.

La Educación para la paz desde la perspectiva de la UNESCO se centraba fundamentalmente en tres aspectos:

a) comprensión internacional y conciencia supranacional; b) enseñanza relativa al sistema de Naciones Unidas y organismos internacionales y c) enseñanza relativa a los derechos humanos.

La UNESCO define la educación en derechos humanos “como un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos “.

El soporte conceptual lo configuran cuatro ejes: a) sentido de dignidad, b) universalidad, c) proceso de nación construido históricamente y d) paz democracia y desarrollo.

El origen de la educación en derechos humanos se puede ubicar con la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Vale recordar la “Recomendación sobre educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales” de 1974 y el “Congreso de Viena” de 1978 sobre la enseñanza de los derechos humanos. Todos los documentos que se emiten en esa época apuntan a la íntima conexión entre *paz, derechos humanos y democracia*.

Posteriormente otro componente que introduce la UNESCO es la educación para el desarme, que tiene su génesis en las “Décadas del desarme” proclamada por las Naciones Unidas, especialmente en las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX. El Congreso Mundial sobre la Educación relativa al Desarme celebrado en París en 1980 se considera el hito más importante en la divulgación de este componente.

Los contenidos de la educación para el desarme debían estar relacionado con “el mantenimiento de la paz; los diferentes tipos de guerras ,sus causas y sus efectos; el desarme; la inadmisibilidad del uso de la ciencia y la tecnología con fines bélicos y su utilización con fines de paz y progreso(...) <sup>411</sup>”. Asimismo “la educación debería recalcar que la guerra de expansión, de agresión y de dominación y el empleo de la fuerza y la violencia de represión son inadmisibles y debería inducir a cada persona a comprender y asumir las obliga-

ciones que le incumben para el mantenimiento de la paz. Debería contribuir a la comprensión internacional al fortalecimiento de la paz mundial, y al rechazo del *colonialismo* y *el neocolonialismo* en todas sus formas y manifestaciones. En general, deconstruir todas las manifestaciones de racismo, fascismo, y apartheid, como también de otras ideologías que inspiran el odio nacional y racial.

### *Tercera Ola*

-*La tercera ola* que no sigue una cronología de tiempo, es la contribución de la teoría de la “noviolencia” que tiene su raíz en el continente asiático e inicialmente en el ámbito religioso. Aporta a la educación para la paz (EP) una mayor fuerza ideológica asentada en la lucha no violenta, la revisión del concepto de conflicto y en un componente de gran importancia para esta ola como es *la educación para el conflicto y la desobediencia*. La ideología de la noviolencia tiene su base fundamentalmente en Gandhi y fueron analizadas en otra parte de este trabajo. La noviolencia es una filosofía sustentada en la libertad y dignidad humanas y en la certeza de que es el amor el que mueve al mundo. Plantea la necesidad de armonizar las cuatro dimensiones del ser: cuerpo, intelecto, sensibilidad y espíritu. Comienza con un viaje de introspección personal, buscando mediante el autoconocimiento un sentido profundo a la vida en base en lo que hacemos, cómo y por qué lo hacemos. Tiene una dimensión política, es un método de lucha (no cruenta) contra la opresión y las injusticias sustentado en el reconocimiento del poder que se encuentra en cada una de las personas para realizar acciones políticas y establecer nuevas relaciones de convivencia. Vale recordar los dos principios centrales de la teoría: “*satygraha*” o fuerza y firmeza en la verdad y “*ahimsa*” o acción sin violencia y las dos técnicas

principales que desarrolló como resistencia a la injusticia: *la no-cooperación y la desobediencia civil*. Resistirse y desobedecer las leyes injustas.

Jares<sup>412</sup> destaca una constante educativa en el pensamiento gandhiano, definida por la autonomía y afirmación personal como primer paso para conseguir la libertad. En la formación noviolenta Gandhi coloca como condición imprescindible la comunión o coherencia que debe existir entre los fines a perseguir y los medios empleados para alcanzarlos. Así dijo: “el fin está en los medios como el árbol en la semilla”. Esta sentencia ha sido resaltada por autores de la noviolencia entre otros Lanza del Vasto, Vinoba, Luther King y tiene derivaciones pedagógicas como la eliminación de los castigos corporales y todo tipo de violencia tanto física como psicológica. Otro aporte gandhiano es su visión sobre el conflicto y la forma noviolenta de resolverlo. La incompatibilidad debería enfocarse como un lazo para llegar juntos a una solución. Finalmente, en el pensamiento de Gandhi se destaca un concepto comunitario de educación afirmando que esta no puede ser responsabilidad exclusiva de la escuela.

En esta ola Jares destaca tres grandes pedagogos italianos: Lorenzo Milani, Danilo Dolci y Aldo Capitini, que desde el compromiso con la acción noviolenta aportaron a la educación para la paz, fundamentalmente incorporando el componente de la educación para el conflicto y la desobediencia.

#### *Cuarta Ola*

-*La cuarta ola* es la más reciente y no nace en el ámbito educativo sino en la nueva disciplina llamada “*Investigación para la Paz*”: su gran aportación se da en el plano conceptual fundamentalmente con la revisión del concepto de paz y lo que se denomina paz positiva, paz estructural y paz cultural ya analizadas en capítulos anteriores. La Investigación para

la paz incorpora a la educación para la paz, el componente de la “educación para el desarrollo”.

Jares<sup>413</sup> afirma que metodológicamente en esta ola se hace hincapié en los métodos activos, dialógicos y socio afectivos que permiten experimentar a los alumnos los problemas de la sociedad cercana y mundial con el objetivo de desarrollar comportamientos prosociales. Otras características son las siguientes: 1) noción del proceso educativo como actividad política; 2) integración de la educación para la paz en el proceso global de cambio social; 3) enfoque interdisciplinar; 4) relación orgánica entre la investigación, la acción y la educación para la paz; 5) búsqueda de coherencia entre los medios y los fines y entre la forma de educar y la forma de vivir.

## **Perspectiva de género**

Entre los sesenta y ochenta del siglo XX, en el marco del desarrollo de la ciencias sociales y humanas surge y se desarrolla la teoría de género en los distintos ámbitos académicos, culturales y sociales; contribuyendo a una perspectiva distinta de las mujeres y de otros sectores sociales silenciados hasta ese momento (indígenas, afrodescendientes, transgéneros). Junto a la categoría de género emerge una fuerte crítica a la educación que es cuestionada como un factor más de reproducción de las relaciones desiguales y de poder tradicional entre lo masculino y lo femenino. El desafío radica entonces en construir otras formas de ser y estar basadas en la igualdad de poder y oportunidades entre mujeres y hombres. La paz ya no es solo una cuestión de problemáticas internacionales, sino que se construye en lo cotidiano, en lo concreto, en el nivel micro, junto con lo no organizado para que se complemente con el nivel macro y general (en el hogar, en las relaciones de pareja, en la escuela, en el barrio). Es evi-

dente que no es posible lograr una paz verdadera y justa si las mujeres siguen en los mismos patrones de invisibilización, y violencias (directas, estructurales y culturales) en las sociedades patriarcales, heteronormativas y sexista, hegemónicas en el mundo de hoy. Razón por la cual la educación en y para la paz está íntimamente ligada a la perspectiva de género y a su transversalización.

## **Educación popular-Educación para la democracia**

Durante el período de la Guerra Fría en América Latina gobernaron salvajes dictaduras, se produjeron conflictos sociales y armados, represión, exilios, desapariciones forzadas. A partir de allí adquiere relevancia para esta región la *educación para la democracia* como componente de una cultura de paz.

En esa etapa, junto a la educación formal aparece un movimiento educativo planteado como propuesta política-filosófica y pedagógica conocida como educación popular. Esta educación paralela no formal se enmarcaba en un movimiento denominado “*para la liberación*” que incluía filosofía, religión, educación, cultura, política y ámbito social en toda América Latina.

Esta corriente, cuyo máximo exponente es el filósofo y pedagogo brasileño Paulo Freire, se desplegó en los barrios, en los movimientos de campesinos y en las escuelas. Este autor, concibió a la enseñanza como un método de cultura popular, cuyo fin inmediato es la alfabetización y su dimensión más amplia piensa a la educación como práctica de libertad. Sostiene que en sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes, por lo tanto, los



métodos de opresión no pueden, contradictoriamente servir a la liberación del oprimido. Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera, él no es una “cosa” que se rescata, sino un sujeto que debe autoconfigurarse de manera responsable.

Alfabetizar para Freire<sup>414</sup> es concienciar. La conciencia del mundo y la conciencia de sí, crecen juntas y en razón directa; una es la luz interior de la otra, una comprometida con otra. Se evidencia la intrínseca correlación entre conquistarse, hacerse más uno mismo, y conquistar el mundo, hacerlo más humano. Nadie cobra conciencia separadamente de los demás, la conciencia se constituye como conciencia del mundo. Si el mundo es el mundo de las conciencias intersubjetivas su elaboración necesariamente ha de ser de colaboración<sup>415</sup>.

Paulo Freire no se declara un educador para la paz, pero sin duda toda su teoría para deconstruir lo que él llama “*educación bancaria*” y su aporte de comprensión de la *educación como práctica de la libertad* lo transforma en uno de los pedagogos de referencia del siglo XX en la temática de educación para la paz.

## Educación para la paz en el Siglo XXI

En las últimas décadas, los estudios para la paz en Latinoamérica han desnudado las violencias estructurales, culturales y simbólicas y la educación para la paz ha estado basada en la *interculturalidad* y *decolonialidad*. Desde esta parte del continente americano se propone una paz contextualizada y construida de abajo hacia arriba y la educación está impregnada de esta visión.

El mexicano Eduardo Sandoval Forero<sup>416</sup> aborda la educación para la paz integral desde la perspectiva del pensa-

miento crítico latinoamericano a partir de comprender la necesidad de educar para la noviolencia y la convivencia armónica en sus geografías, sus contextos, sus experiencias y esperanzas de construir “un mundo donde quepan muchos mundos” con democracia, dignidad y justicia social para todas y todos. Para este autor, la educación para la paz y la interculturalidad pretenden, por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje y el conocimiento, formar una cultura de paz que implique una ética personal y social fundamental para la convivencia basada en la libertad y en la igualdad sociocultural, inspirada en el respeto y reconocimiento de los derechos humanos, convenios internacionales, igualdad de trato y justicia. La educación para la paz está relacionada con la meta de que todos los pueblos, opten por el desarme, por la noviolencia y por la transformación pacífica de conflictos.

A partir de la década de los noventa del siglo XX y durante el tiempo transcurrido en este nuevo milenio, con la crisis ambiental incorporada en las agendas políticas, y la aparición de la dimensión “ecopaz” o “paz Gaia”, la *educación ambiental* se transforma en un componente obligado para la construcción de una cultura de paz. En muchos casos incorporada como parte de la educación para el desarrollo sostenible.

Por último, vale recordar que otro factor que impacta en la educación para una cultura de paz es el cambio de paradigma en el tema de seguridad, cuando se sustituye el concepto de seguridad nacional con un enfoque militarista, por el de seguridad humana y justicia, que hace referencia al pase de una justicia punitiva (retributiva) a una justicia restaurativa de diálogo, negociación y mediación.

## Modelos de educación para la paz

En el campo de las ciencias sociales en general y de las ciencias de la educación en particular, se identifican grandes paradigmas de los que se infieren tres importantes modelos de educación para la paz (EpP): a) el técnico-positivista; b) el hermenéutico-interpretativo; y c) el sociocritico o comunicativo.

Perspectivas/modelos de educación para la paz<sup>417</sup>

### *Modelo Técnico -positivista*

El positivismo consagra el siguiente postulado: el conocimiento válido solo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia. Es decir, acepta el conocimiento instrumental como el único capaz de hacer ciencia, negando por tanto la posibilidad de que los juicios de valor, como no pueden basarse en el conocimiento empírico, tampoco pueden acceder a la categoría de conocimiento válido. Vale recordar que no existe una educación para la paz neutra, la axiología es consustancial a la educación pacifista.

-Este modelo está centrado en los fenómenos externos observables y medibles, en la transmisión de los aspectos observables y cuantitativos de la paz. Los resultados de esta educación también deberán evaluarse bajo estas condiciones.

- El concepto de paz es negativo, como antítesis de la guerra. Si el conocimiento debe ser extraído de fenómenos dados y tangibles (como la guerra) el concepto de paz que corresponde es el de ausencia de guerra en Estados.

-No cuestiona las estructuras (ni nacionales ni internacionales) porque considera que ese es un tema de la política. La educación pacifista consistirá en sensibilizar a los estudiantes para evitar las guerras.

-La educación debe ser neutral. Como eso es difícil seguramente los valores que apoyará serán los prefijados por el Gobierno.

-Concepción negativa del conflicto. La EpP debe buscar la armonía, la ausencia de conflicto.

- Metodología: autoritaria y vertical. Las relaciones entre docente y estudiante son de obediencia. Como no se parte de una educación noviolenta tampoco importa la coherencia entre fines y medios noviolentos. El clima de la clase se centra en el docente y en la ausencia de interacción entre estudiantes.

-La organización escolar se centrará en el aula. Desconexión con la comunidad y sus problemáticas.

-La EpP se integra en el currículo escolar como una asignatura independiente o como unidad de la asignatura sin relaciones interdisciplinarias.

En resumen: este modelo técnico-positivista de educación para la paz es: negativo, reduccionista, cognoscitivo y dependiente.

#### *Modelo hermenéutico-interpretativo*

-El enfoque hermenéutico reinterpreta el concepto de ciencia y amplía el ámbito científico al terreno social, moral y humano. Considera la introducción del sujeto en la interpretación de los hechos sociales y la exaltación de la potencialidad creadora del individuo.

-Está centrado en la interdependencia de los fenómenos y de las personas y en la subjetividad. Los fenómenos que analiza este modelo de educación para la paz no son los exteriores al sujeto que examina porque la verdad es objetiva-subjetiva, resultado de una lucha dialéctica entre el objeto y el sujeto interpretante. La aceptación de la subjetividad destaca la importancia de los enfoques afectivos y no solo cognoscitivos<sup>418</sup>. - El concepto de paz es entendido como au-

sencia de todo tipo de violencias. Está más centrado en la noviolencia interpersonal. Considera, al igual que la UNESCO, que es en la mente de las personas donde se inician las guerras y desde ese lugar es donde se habrán de proporcionar los medios para evitarlas. Tiene un fuerte componente psicologicista e ignora los contextos socio-político y las violencias/paces estructurales.

-Impulsa la utilización mixta de los enfoques cognoscitivos y afectivos, en especial estos últimos, así como el cultivo de las subjetividades interpersonales y los procesos comunicativos entre las personas. Pone énfasis y prioriza las interacciones y relaciones interpersonales como objetivo y medio de aprendizaje. Jares distingue aquí dos posturas diferentes: a) las que se centran en relaciones interpersonales descontextualizadas socialmente, vinculadas a las llamadas de tipo moral y b) la acumulativa o integral que hace confluir enfoques, pero está separada de cualquier contexto socio-político.

-Modelo de profesor/docente: No solo como proveedor de información sino como coordinador de interacciones y aprendizajes.

-Participación de los estudiantes como agentes de aprendizajes y en la organización de la clase.

-Clima positivo en el aula y coherencia entre la forma de educar y los fines perseguidos.

-La integración de la educación para la paz se puede dar de dos formas: a) para los que la consideran como educación moral, forma parte de la ética y b) para las que la conciben como educación integral es una dimensión que afecta todas las asignaturas del plan de estudios.

En resumen, este modelo hermenéutico es cognoscitivo-afectivo, intersubjetivo, interactivo.

### *Modelo Sociocritico o comunicativo*

Este modelo se enmarca dentro de la teoría crítica que nació como reacción al positivismo. Tanto la educación como la pedagogía han encontrado en la teoría crítica un sostén para avanzar en un camino liberador de tradiciones limitantes, intentando comprender la realidad socioeducativa.

-Apoyado en una concepción positiva, amplia y global de la paz y en el enfoque creativo del conflicto.

-Entiende la paz, interrelacionada con los obstáculos que la dificultan.

-El conflicto es consustancial a la educación para la paz y en su resolución no violenta.

- Entre los enfoques cognoscitivo y afectivo, moral, político hay simetrías. Utiliza los métodos socioafectivos que van más allá de las paredes del aula. Confiere importancia a proyectos extraescolares.

-Desde lo axiológico plantea la no neutralidad y está orientado a valores omnicomprendivos.

- Existe un cuestionamiento de todas las estructuras, incluidas las del sistema educativo y está fundado en la concientización y orientación hacia la acción y transformación de las estructuras violentas.

- Otorga gran importancia a la lucha contra la violencia estructural y la simbólica del sistema educativo. Replantea el currículo actual para superar violencias y propone un currículo emancipador.

-El modelo de profesor que propone está en sintonía con el enfoque hermenéutico con dos diferencias. a) desde lo didáctico impulsa el concepto de profesor-investigador; y b) en relación a la interacción “sociedad-escuela(profesor), el docente sociocritico tiene un fuerte compromiso sociopolítico con los valores de paz. Además, busca coherencia entre su vida y su trabajo educativo, conciente de su labor ejemplificante.

Lo importante en este tema es no circunscribirse solamente a conocer, o comprender (parados desde cada paradigma) sino avanzar en la búsqueda de la transformación emancipadora, liberadora, en consonancia con los valores de una cultura de paz, es decir, en la metamorfosis de la oruga en mariposa.

Jares asume el paradigma sociocrítico integrando algunos aspectos y propuestas del enfoque interpretativo. Es decir, desde la Teoría Crítica de la Educación propone el modelo crítico-conflictual-noviolento de educación para la paz.

La actitud de optar por un solo modelo excluyendo a los otros es criticada por Alfonso Fernández Herrería<sup>419</sup>, quien partiendo del enfoque crítico propone un encuentro y complementación entre todas las perspectivas analizadas. En tal sentido afirma que asumir la oposición de las distintas tradiciones en el campo de la educación para la paz como irreconciliables, además de que impediría dar cabal cuenta de toda la riqueza del hecho educativo, iría en contra de la secular sensibilidad que en el campo de la paz se tiene por la negociación, el dialogo y la búsqueda de consensos. En síntesis, Fernández analiza la crisis de la tradición crítica fundamentalmente en su versión neomarxista y su reaparición en movimientos postestructurales y postmodernos y propone establecer un diálogo entre la modernidad y los movimientos críticos a ella y entre ellos (postmodernidad, feminismo, ecologismo, pacifismos...) y eliminar aquellas tendencias que se orienten hacia la decadencia y el antihumanismo. Propicia la emergencia de una cultura nueva, que ya no sería modernista ni postmodernista, sino “necesariamente global “en las que se encuentren las experiencias significativas de las culturas indígenas, de las orientales y de Occidente, sintetizadas en una reconstrucción intercultural de la paz y de la educación para la paz.

Tal como lo hemos analizado en el capítulo sobre la multidimensionalidad de la paz, en Occidente existe una planificación extrovertida de la paz (aspectos socioeconómicos y socioculturales) cuyo fin último es la paz en el mundo, mientras para muchas culturas orientales la búsqueda es de paz interior, una paz intrapersonal o armonía espiritual que implica transformación de la persona. La cultura hegemónica (occidental) ningunea y desacredita la dimensión interior de la paz que es el fundamento de toda liberación y cambio real, y viceversa quienes apuestan a la paz interior, se concentran en una paz intimista y miran casi con distancia las injusticias de los sistemas o violencias estructurales y los sufrimientos que provocan. Todo lo expuesto impacta directamente en la educación en y para la paz.

Ante esta realidad Fernández Herrería<sup>420</sup>, como forma de entender una educación para la paz crítica, propone el diálogo intercultural y la reconstrucción intercultural del concepto de paz entendiendo como elemento irrenunciable, *la dimensión interna de la paz*.

En este trabajo, desde el enfoque sociocrítico, se sostiene la complementación con la perspectiva hermenéutica. La dimensión interna de la paz y la ecopaz o paz Gaia, deben incorporarse a la educación en y para la paz. Tal como Gandhi lo propuso, se necesita partir de una introspección y afirmación personal, potenciar la autoestima, la confianza, la autonomía, el pensamiento crítico y el empoderamiento a través del autoconocimiento y el reconocimiento de las potencialidades internas, siempre contemplando el contexto socio-político. Se valoran los aspectos afectivos no solo los cognitivos, y saber gestionar las emociones, comunicarse en forma asertiva y no violenta, para que asentados en la concienciación se puedan orientar acciones hacia la construcción de la cultura de paz y la transformación personal y social. Tanto el



profesor que es un investigador y el estudiante, tienen un compromiso activo con los valores de paz y se basan en la coherencia no solo entre medios y fines, sino entre la vida privada y la labor educativa.

## **Características pedagógicas de la educación para la paz<sup>421</sup>**

Del modelo de educación para la paz (EpP) propuesto por Jares y de los dos conceptos sustentadores (paz positiva y perspectiva creativa del conflicto) de su definición, en este trabajo se rescatan algunas características pedagógicas de la educación en y para la paz.

1- *La EP forma parte de la educación en valores.* Tal como hemos analizado con anterioridad, ni la investigación para la paz, ni el concepto de paz, ni la educación son fenómenos neutrales. Se hace desde una ideología o un sistema con valores. Metodológicamente, la educación en valores plantea como primer paso, la “*clarificación de valores*” entendida como el proceso personal de concientización de los valores desde los cuales se actúa. El segundo paso es la “*presentación crítica de determinados valores*” como el individualismo, el conformismo, la intolerancia, el etnocentrismo, el androcentrismo, y otros, al mismo tiempo que se presentan valores alternativos y acordes con la paz, como justicia, respeto, solidaridad, responsabilidad, compasión, etc., sin caer en el adoctrinamiento.

2- *La educación como actividad política* destinada a aumentar en las personas la conciencia del funcionamiento de los procesos socioeconómicos, entre ellos la paz. La educación no es solo un hecho educativo sino también es una experiencia política y separar la educación de la política hasta puede ser peligroso.

3- *Enfoque sistémico/complejo, holístico, e interdisciplinar* de las cuestiones de la paz. Esta orientación tiene su traducción pedagógica en la perspectiva global e integradora de los diversos componentes de la educación para la paz y en la noción de transversalidad. Asimismo, se deduce una comprensión multidireccional, multidisciplinar y transdisciplinar de la EpP.

4- *Orientada hacia la acción y el cambio social*. La EpP está dirigida a los cambios de comportamientos, su elemento catalizador es el desarrollo de la conciencia y comprende las competencias para contribuir a la reforma de la estructura social y a los procedimientos para disminuir las violencias y aumentar la justicia.

5- *Realista e integrada en su medio*: Educar para la paz es una tarea realista, responsable y comprometida con su entorno inmediato que no pierde la mirada global.

6- *Integrada plenamente en el currículo como uno de los ejes vertebradores de una práctica educativa y emancipadora*.

## Objetivos de la EepP

Analizando los objetivos planteados por distintos autores de la educación en y para la paz se observan diferencias en su definición y en la forma de clasificarlos.

Betty Reardon<sup>422</sup> distingue dos conjuntos indicando doce objetivos en cada bloque:

1) *objetivos relacionados con las personas*. A modo de ejemplo: apreciación de la diversidad humana y de los valores positivos de los demás, sentido de responsabilidad hacia el bienestar propio y ajeno; capacidad para confiar en uno mismo y en los demás; cumplimiento con los derechos humanos universales; capacidad para luchar por los cambios personales y sociales que puedan hacer posible redefinir los

objetivos personales y sociales, con el fin de conseguir la paz y la justicia. Incluye un compromiso particular, para que la justicia y la imparcialidad sean los criterios fundamentales en la toma de decisiones y en la actuación política.

2) *objetivos relacionados con los problemas*. A modo de ejemplo, se propone el conocimiento de los costos individuales y sociales de la violencia; de las alternativas y métodos de resolución de conflictos; de las principales causas de la injusticia, la violencia y la guerra; de la naturaleza y la interdependencia planetaria; de las necesidades humanas básicas y los caminos para satisfacerlas en las diferentes culturas; de los principales cambios de estructuras, valores y comportamientos en la historia humana; de las causas, naturaleza y consecuencias del rearme; de las interrelaciones entre desarme, desarrollo y derechos humanos; de los obstáculos al desarme y de los caminos para que este sea una realidad. En definitiva, se observa su postura centrada básicamente en el desarme.

Otros autores<sup>423</sup> concentran los objetivos de la EepP en tres grupos: a) los socio-afectivos o de actitudes; b) los cognoscitivos o de conocimientos y c) los operacionales o de desarrollo y apreciación de actitudes.

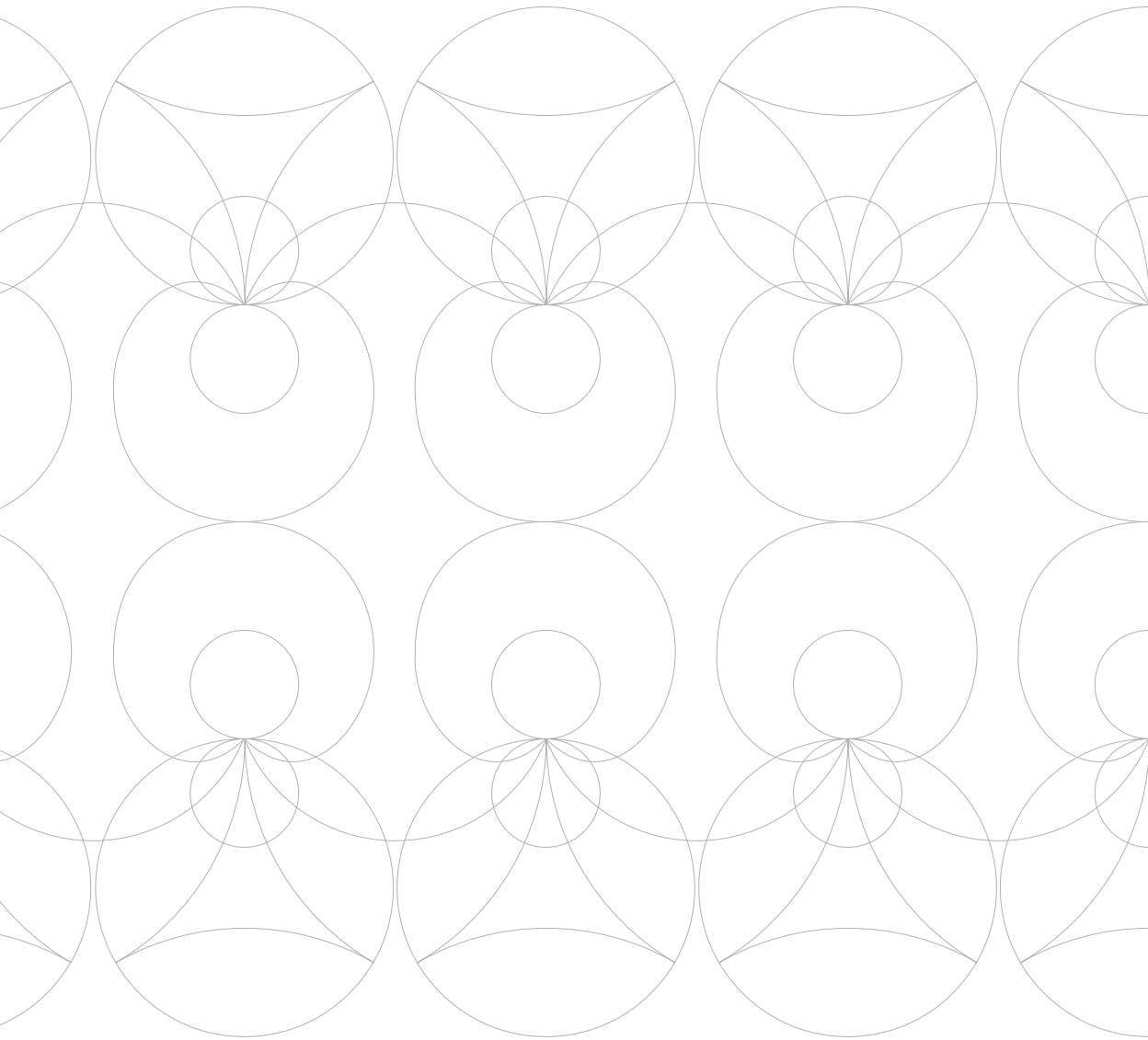
La clasificación más detallada es la realizada por Xesús Jares quien partiendo de un objetivo genérico que es el de la sensibilización y concienciación en torno a las ideas sobre la paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, distingue en: 1) *objetivos cognoscitivos* que incluyen los hechos, conceptos y principios; 2) *los objetivos actitudinales* referidos a valores, normas y actitudes propiamente dichas; 3) *objetivos de procedimientos*. Los agrupa teniendo en cuenta los diferentes componentes de la educación para la paz (paz-conflicto; derechos humanos; desarrollo; desarme; mundialismo e interculturalismo; comprensión internacional y relaciones internacionales) a excepción de los objetivos de procedimientos que son comunes a todos.

## NOTAS

365. Zaragoza, Federico Mayor, La nueva Página Fondo de cultura económica- UNESCO- Impreso en México- 1995-
366. Jares, Xesús, Educación para la paz-su teoría y su práctica Editorial popular- tercera Edición- 2012 –Madrid-España-
367. Lederach Johan Paul El abecé de la paz y los conflictos -Educación para la Paz. Ediciones Cataratas -2000 Madrid-
368. Bohm: En La totalidad y el orden implicado, propone un nuevo modelo de realidad. Debajo del “orden desplegado” hay un “orden implicado”.
369. Edgar Morin considera la perspectiva holográfica como el tercer principio del pensamiento sistémico-complejo. Su importancia radica, entre otras cosas, en que rechaza toda forma de simplificación que es uno de los principios más importantes del paradigma analítico-racionalista y mecanicista, basado en el reduccionismo: reducción a las unidades elementales que constituyen un objeto, ocultando sus relaciones.
370. Analizado más adelante Morin Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro-elaborado para la UNESCO- Editorial Nueva Visión –Buenos Aires 5ta edición 2009.
371. Jares, Xesús Educación para la paz-su teoría y su práctica Editorial popular- tercera Edición- 2012 –Madrid-España-
372. Utiliza el término “noviolencia” escrito junto, y no separado por un guion para darle un sentido positivo, un significado en sí mismo y no por negación de su contrario que es la violencia.
373. Ahimsa es un término sanscrito que se refiere a un concepto filosófico que aboga por la noviolencia y el respeto por todo tipo de vida. Es no dañar y lo contrario a himsa (violencia) o también se entiende como acción sin daño.
374. Premio Nobel de Literatura 1913.
375. Nota: Tagore toma una postura crítica del sistema educativo británico impuesto en la India.
376. Meléndez Rojas Raudin “El pensamiento educativo de Rabindranath Tagore –Universidad de Costa Rica-DISSERTARE-Vol. 4 N°1-año 2019-ISSN: 2542-3177
377. Danesh H.B Teoría integral de educación para la Paz citado por Lozano Garza Narcedalia - Instituto de investigaciones Gino Germani- VI Jornada de jóvenes investigadores No 2011) www.academia.org/000-093/289
378. Los mil millonarios del mundo poseen más riqueza que 4.600 millones de personas.
379. Explicitado por Gandhi en su obra Reflexiones sobre el amor incondicional.
380. Gandhi Mahatma: Reflexiones sobre el amor incondicional- <https://www.frasesypensamientos.com.ar/frases/reflexiones-sobre-el-amor-incondicional-1998.html#frases-de-reflexiones-sobre-el-amor-incondicional>
381. La teoría del reconocimiento de Honnet (1997) plantea tres niveles: 1. El individual a nivel físico, que supone reconocer a la persona con su cuerpo y sus características propias. 2. El nivel social, que se refiere al reconocimiento de sus derechos en la sociedad. 3. El nivel cultural, en el que se reconoce

- la diversidad y particularidad de las tradiciones y costumbres –siempre y cuando no vayan en contra de los derechos humanos–.
382. Paces transraciales ya analizadas. Parte I capítulo 2
383. Toro José María (2005) Educar con “co-razón Bilbao-Desclee De Brouwer- citado por Fernández Herrería y otros en Educar para la paz-Necesidad de un cambio epistemológico-Convergencia-Revista de Ciencias sociales-Vol. 21 N°64-2014-UAM-Toluca México-Disponible en <http://www.redalyc.org>7 art. Id 10529071005
384. Hargreaves, Andy (2003) (comp.) Replantear el cambio educativo-Un enfoque renovador Madrid Amorrortu- citado por citado por Fernández Herrería y otros en Educar para la paz-Necesidad de un cambio epistemológico-Convergencia-Revista de Ciencias sociales-Vol. 21 N°64-2014-Universidad Autónoma del Estado de México-Toluca México-Disponible en <http://www.redalyc.org>7 art. Id 10529071005
385. Gardner, Howard (1987) Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. EN Fernández Herrería.
386. Goleman Daniel La inteligencia emocional 5ta edición ciudad autónoma de Buenos Aires- B de bolsillo-2020
387. Ejemplo: Jares.
388. Vicent Fisas- “Cultura de paz y gestión de conflictos”-Icaria-Antrazyt-Unesco Barcelona 2002-
389. Lederach- “el abecé de la paz y los conflictos” obra citada.
390. Fisas Armengol Vicenc” Introducción al estudio de la paz y de los conflictos”-Editorial Lerna- Barcelona 1987.
391. Galtung Johan Conflict, Peace and war, cursos internacionales de Benidorm. Universidad de Alicante, agosto de 1984-En Vicen Fisas Armengol (obra citada) Fisas Armengol Vicenc- Introducción al estudio de la paz y de los conflictos-Editorial Lerna- Barcelona 1987.
392. Jares Xesús. Obra citada.
393. Cascón Soriano, Paco: “Educar en y para el conflicto” Unesco- catedra UNESCO Paz y derechos humanos-UAB-España [www.codajic.org](http://www.codajic.org)
394. Cascón Soriano, Paco:” Educar para la paz en el nuevo milenio”- Escuela de cultura de paz de la universidad autónoma de Barcelona- [www.crefal.org](http://www.crefal.org)
395. Galtung, Lederach y MH Ross lo define como proceso.
396. Jares Xesús, obra citada.
397. López Martínez Mario: Enciclopedia de paz y conflictos- obra citada-
398. Morin, Edgar: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro elaborado para la UNESCO- Ediciones Nueva Visión-Buenos Aires-2009-
399. Fernández Herrería Alfonso y María del Carmen López- “La educación en valores desde la carta de la Tierra-Por una pedagogía del cuidado “Revista Iberoamericana de educación- OEI-
400. Irene Comins, Fernández Herrería, Leonardo Boff, otros-
401. Fisas Armengol Vicenc Introducción al estudio de la paz y de los conflictos Editorial Lerna- Barcelona 1987
402. Lorentz o Werner (citado por Fisas Armengol)
403. Mardones, J “El conflicto social en la sociedad

- industrial avanzada según la teoría crítica” en Sobre la violencia. Editorial Mensajero, citado por Fisas Armengol en obra citada.
404. Horkheimer; Adorno, Marcuse, Fromm
405. Calderón, Percy \_Teoría de Conflictos de Johan Galtung. Revista paz y conflictos N°2 año 2009- issn-1988-7221
406. Calderón, Percy \_Teoría de Conflictos de Johan Galtung. Revista paz y conflictos N°2 año 2009- issn-1988-7221
407. Revista de Paz y Conflictos -02 Año 2009-ISSP 1988-7221- Pag. 60.
408. Ferriere, Adolfo (1972) Problemas de educación nueva-Madrid Zero- en López Martínez.” ENCICLOPEDIA de PAZ y CONFLICTOS TOMO I” Definición de escuela nueva- 2004-Editorial de la Universidad de Granada. - Junta de Andalucía. Consejería de educación y ciencia.
409. López Martínez, Mario:” ENCICLOPEDIA de PAZ y CONFLICTOS TOMO I” definición de escuela nueva- 2004-Editorial de la Universidad de Granada. - Junta de Andalucía. Consejería de educación y ciencia.
410. López Martínez, Mario:” ENCICLOPEDIA de PAZ y CONFLICTOS TOMO I” definición de escuela moderna- 2004-Editorial de la Universidad de Granada.
411. Recomendación de 1974 de la UNESCO (1986:209-221)
412. Obra citada.
413. Jares, Xesús (obra citada)
414. Freire Paulo: Pedagogía del oprimido-Siglo XXI Editores SA.-Impreso en BsAs. 2021-
415. Fiori, Ernani Maria: “Prologo” a la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire- Siglo XXI Editore
416. Sandoval Forero, Eduardo Andrés “Educación para la paz integral-Memoria, interculturalidad y decolonialidad” URI: <http://hdl.handle.net/20.500.11799/65126>.- Doctor en Sociología (UNAM, 1996), Investigador Nacional nivel II del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), Maestro en Estudios Latinoamericanos (Universidad Autónoma del Estado de México, 1993) y Antropólogo Social
417. Jares, Xesús (obra citada)-Se sigue a Jares en este punto.
418. Rodríguez Rojo, Martin “Educando para la paz Nueva Propuestas “de Alfonso Fernández-Seminario de estudios sobre la paz y los conflictos- Universidad de Granada-Colección- Eirene
419. Fernández Herrería, Alfonso La Educación para la Paz en el Contexto de la Complementación de Paradigmas y la Postmodernidad Educación XX1, núm. 6, 2003, pp. 107-127- [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)
420. Fernández Herrería, Alfonso La Educación para la Paz en el Contexto de la Complementación de Paradigmas y la Postmodernidad Educación XX1, núm. 6, 2003, pp. 107-127 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España- [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)
421. Jares, Xesús “Educación para la paz-su teoría y su práctica” Editorial popular- tercera Edición- 2012 –Madrid-España
422. Reardon, Betty Militarization ,Security and Peace Education-United Ministries in Education USA- citado por Vicenc Fisas Armengol en “Introducción al estudio de la paz y los conflictos” Editorial Lerna-SA-Barcelona España-Colección Paz y Conflictos-
423. Ejemplo: Das y Jangira (1986) y Allanhwedi (1979) citado por Jares





# **CAPÍTULO 5**

Componentes de la  
educación en y para la Paz



## Introducción

Tal como se ha analizado a lo largo del desarrollo histórico de la educación para la paz se han originado diferentes componentes y se han priorizado distintos objetivos. No sería adecuado entenderlos como compartimentos estancos cuando se partió de la base de que la EepP es un proceso continuo y se ha sostenido la integralidad y la perspectiva sistémica compleja como permanente.

Los contenidos de la educación en y para la paz (EepP) difieren entre los autores en función de los enfoques o modelos sobre paz y educación a los que hayan adherido y sobre la realidad sobre la que se opera. Una larga lista de componentes incluye el peligro de tratarlos superficialmente, razón por la cual, en este trabajo se opta por seis componentes sobre la base de los desarrollados por Swee-Hin Toh y puestos en práctica por países del continente sudamericano<sup>424</sup>, como es el caso de Colombia. Los que además deberán ser ajustados teniendo en consideración el contexto territorial.

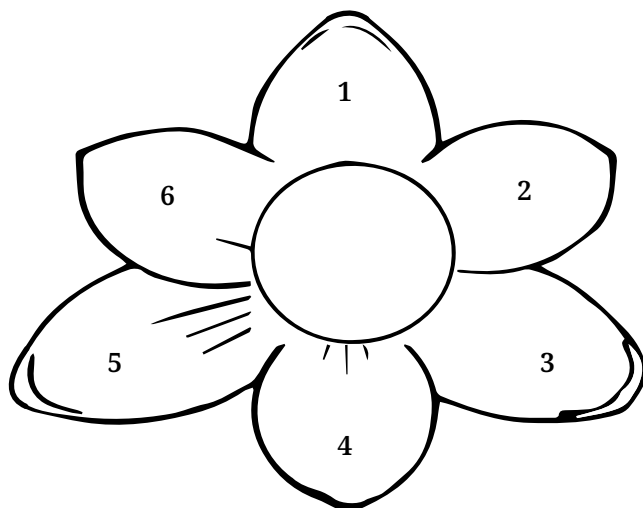
El modelo propuesto por Toh y recogido por CaPaz, se basa en la metáfora de la flor como símbolo de unidad en una Educación hacia una cultura de paz. Cada uno de sus seis pétalos representan un componente, a saber: 1. Educar para vivir con justicia y compasión. 2. Educar para promover los derechos humanos y las responsabilidades. 3. Educar para construir el respeto cultural, la reconciliación y la solidaridad. 4. Educar para vivir en armonía con la Tierra. 5. Educar para cultivar la paz interior. 6. Educar para desmantelar la cultura de la guerra.

La imagen de los seis pétalos busca comprender la interconexión y el enfoque de sistema complejo de la educación para la paz. El autor entiende que para alcanzar una cultura de paz es clave educar para la compasión; lo cual no es posi-

ble sin educar para alcanzar la paz interna, la solidaridad, la responsabilidad, o la justicia; como tampoco se puede alcanzar la justicia, sin educar antes en los derechos humanos, las responsabilidades y el respeto<sup>425</sup>.

En este trabajo se ha optado por la metáfora de la flor por su visión holística e integral y es organizada desde la concepción multidimensional de la paz. La EepP, debe contemplar el desarrollo de todas las dimensiones de la paz: interior/exterior, social/política y ecológica desde las miradas de las paces/violencias planteadas por Galtung: directa, indirecta/estructural y cultural. El objetivo es la construcción de una cultura de paz y los contenidos seleccionados son:

1. Educación para la paz interior/exterior;
2. Educación para la paz intercultural y la convivencia en la diversidad;
3. Educación para los derechos humanos y la ciudadanía;
4. Educación para el desarrollo sostenible;
5. Educación para la paz Gaia o ecopaz;
6. Desmantelar la cultura de la violencia y construir una cultura de paz.



En el centro de la flor y uniendo los pétalos, está la educación en valores, el desarrollo de competencias (conocimientos y actitudes) para la transformación no violenta de los conflictos –enfoques que no se consideran contradictorios sino complementarios–, y la comunicación empática. El perfume de la flor es el “cuidado amoroso” (cuidado +amor), o también puede identificarse con los estambres y el pistilo que permiten la reproducción de la vida. Sin duda el cuidado es un valor humano que permite el sostenimiento de la vida y que puesto en acción forma parte de la “educación en valores”.

¿Dónde ubicar el cuidado amoroso que además de valor, es pensamiento, sentimiento y acción? Penetra los pétalos y también está presente en el centro. Irene Comins explora el cuidado como una competencia humana para la *convivencia* en paz.

La Carta de la Tierra es un documento internacional que plantea el cuidado integral “cuidado de la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor” (P.I.2) Incluye el respeto y cuidado de toda forma de vida, de los sistemas ecológicos, de la Tierra y toda su diversidad. Califica como “deber sagrado” la protección (o sea cuidar que una persona o cosa no reciba daño) de la vitalidad, la diversidad y la belleza de la Tierra. Esta postura se relaciona con el pétalo de la *educación ambiental*. Otro documento de alcance mundial que tiene como eje el “cuidado” es la Encíclica del Papa Francisco “Laudato Si –Sobre el cuidado de la casa común” que conlleva por una parte el cuidado de las culturas, lo que incluiría el pétalo de la educación para *interculturalidad*. Por otra parte, al igual que Irene Comins, relaciona el cuidado con la *convivencia* planteando que “el cuidado de la naturaleza es parte de un estilo de vida que implica capacidad de *convivencia* y unión (P.228). El cuidado también impacta en

otro ámbito de educación para la paz, cuando en su apartado 225 dice: *“la paz interior de las personas tiene mucho que ver con el cuidado de la ecología y con el bien común”*. La paz interior comienza con la introspección, la autovaloración y el cuidado de sí mismo para extenderse al cuidado amoroso de los vínculos. La Encíclica relaciona el amor con el cuidado. “El amor, lleno de pequeños gestos de cuidado mutuo, es también civil y político y se manifiesta en todas las acciones que procuran construir un mundo mejor” en este caso se vincula con el pétalo de la *educación afectiva/emocional*. *Para este trabajo construir una cultura del cuidado es contribuir a la cultura de paz, razón por la cual el cuidado amoroso que preserva la paz y previene violencias, debe formar parte de la educación en y para la paz.*

El énfasis dentro de los contenidos –cada pétalo– se verá determinado por los *contextos* territoriales, económicos, políticos y sociales. A modo de ejemplo: no es lo mismo la priorización en los contenidos de educación para la paz en Colombia, que está saliendo de un conflicto interno violento (razón por la cual se insiste en la importancia de la reconciliación) comparado con la República de Uruguay que no ha pasado en las últimas décadas por esa realidad. O el caso de las democracias consolidadas con desarrollo más equilibrado de los países del Norte de Europa, con los peligros de democracias de baja intensidad y altos niveles de pobreza estructural de los países de Centroamérica y América del Sur. Para impulsar una cultura de paz se necesita analizar prioritariamente cuáles son las amenazas más graves a la paz y las fortalezas o potencialidades resilientes de ese *momento histórico*; a partir de allí se priorizarán las competencias y habilidades a desarrollar. Por último, son de naturaleza común: la educación en valores desde los presupuestos epistemológicos propuestos, el desarrollo de capacidades para

la transformación pacífica de los conflictos y la comunicación empática, conjuntamente con la existencia de espacios donde las personas puedan opinar y ser escuchadas, reconocerse, comunicarse, empatizar, dialogar, crear consensos, adquirir un compromiso social con el cuidado de sí mismo, de los demás y de la naturaleza, y desarrollar una conciencia de unidad en el marco de la diversidad. *Es el camino basado en valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que lleva al empoderamiento pacifista, la transformación social y la preservación ecológica.*

## **1-Educación para la paz interior/exterior**

Palabras claves: introspección-autoconocimiento-autovaloración-educación emocional-paz mental-conciencia-cuidado-amor-compasión-solidaridad-responsabilidad

El camino de la paz interior o autopacificación, que comienza con la introspección para el autoconocimiento, (autovaloración-autonomía) está excluido de la educación formal y reservado al ámbito privado, a los espacios terapéuticos especializados en psicología o a los religiosos. Fernández Herrera ubica la paz interior como un elemento insustituible dentro de la paz intercultural, la analiza como una obligada contemplación de las visiones integradas de paz, en la cultura oriental y occidental. Calo Iglesias Díaz<sup>426</sup> la examina como resolución del “conflicto intrapersonal” en el marco de su propuesta de educar para la paz desde el conflicto.

Swee-Hin Toh y CaPaz<sup>427</sup> afirman que educar para cultivar la paz interior significa reconocer las diversas tradiciones, creencias y culturas que apuestan por trabajar la espiritualidad, lo cual les permite a las personas un autoconocimiento de sus debilidades, que en lenguaje psicológico serían las sombras y las fortalezas (potencialidades) y cómo canalizarlas.

Los autores que definen la paz como la “armonía con uno mismo, con los demás y con la naturaleza” y algunos documentos de alcance mundial como es el caso de “La Carta de la Tierra”<sup>428</sup> que afirma “...*la paz es la integridad creada por relaciones correctas con uno mismo, otras personas, otras culturas, otras formas de vida, la tierra y con el Todo del cual somos parte*”, (principio complementario 16.f) están incluyendo esta mirada de la persona hacia su interior, un despliegue de la vida basada en la evolución de la conciencia, en el desarrollo de la autonomía, donde cada sujeto se convierte en el artífice de su transformación, en cuanto a que el otro/otra y lo otro son el espejo que lo permite.

Cabe la pregunta ¿puede existir desarrollo personal y autorrealización (uno de los fines de la educación) sin autococonocimiento? ¿pueden esperarse acciones o relaciones pacíficas cuando la violencia está instalada en la mente, y en el corazón de las personas? Haciendo un ejercicio de imaginación, si por un hecho exterior a la voluntad de los seres humanos cesaran por un día todas las violencias, incluidas las estructurales, ¿qué mundo tendríamos a la semana siguiente? Si el nivel de conciencia con el que nos relacionamos con los demás seres y con la naturaleza es el mismo, se volverá a construir un mundo donde predomina la violencia.

Aquí se reafirma lo que se manifestó en la definición de la paz interior/exterior, en relación a que la sociedad y el individuo no se desarrollan como dos procesos separados e independientes, esa división es ilusoria, irreal porque los individuos producen la sociedad que produce a los individuos. Solo existe un movimiento total, integral, único, un flujo y reflujo inseparables. Analizado desde la visión sistémica y holística, cuesta entender la exclusión de la educación para la paz interior/exterior en la educación formal.

Este componente está también relacionado con uno de los cuatro ejes establecido por el Informe Delors para la UNESCO en la “Educación encierra un tesoro” y es el “aprender a ser” que está totalmente debilitado junto con el “aprender a convivir” en relación a los otros pilares de “aprender a conocer” y “aprender a hacer”.

La educación en y para la paz es una educación en valores; como consecuencia, la educación para la paz interior/exterior debe brindar las herramientas y los espacios para *cultivar valores* como la empatía, la compasión, la solidaridad, la coherencia, la integridad, la justicia, con una actitud crítica hacia los disvalores como la discriminación en todas sus manifestaciones, el etnocentrismo, el odio, la indiferencia, la insolidaridad, o la obediencia ciega, entre otros. Educar para vivir la justicia y la compasión es parte de la propuesta de Swee-Hin Toh. Según este autor, en muchas civilizaciones y creencias la compasión es un principio ético que guía las interrelaciones de la vida, desde sus micro-niveles hasta sus macro-niveles. La compasión significa ser capaz de expresar sentimientos auténticos por el sufrimiento de los y las demás, y realizar un proceso de conciencia y reflexión para luego transformar las condiciones que conducen a tales sufrimientos e injusticias. Es decir, la compasión demanda compromiso y acción responsable.

En el mismo sentido, el Principio 2 de La Carta de la Tierra marca algunas virtudes y competencias que se necesitan desarrollar para concretar la visión del desarrollo humano planteada por ese documento. A saber: “*Cuidar la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor*”. Abelardo Brenes<sup>429</sup> afirma que ese principio es el eje fundamental de toda ciencia y pedagogía que se necesita cultivar hoy para promover formas de autorrealización orientadas por la generosidad y la armonía gozosa. Para eso acude al budismo

Mahayana que propone cultivar tres transformaciones de conciencia. (Batchelor, 1983; Dalai Lama, 1984; Gyatso, 1990). A saber:

1) *La ecuanimidad* entendida como la capacidad de tratar a todos los seres humanos con un mismo sentido de benevolencia y al mismo tiempo valorar la singularidad de cada ser, así como el derecho inherente de cada persona y ser sintiente a buscar su felicidad y a expresar esa idiosincrasia, esto es, una misión de vida única que contribuya al bien común;

2) *La equidad entre el yo propio y los otros*. Esto se refiere a la transformación de una orientación “egocéntrica” hacia la orientación “social y ecológica” en la cual la persona se da cuenta de que la existencia obtiene su significado más alto cuando orienta la libertad hacia el servicio del bien de la comunidad de la vida; y

3) el *compromiso con prácticas de vida altruistas*. Se necesita autonomía para ejercer tanto la libertad externa o de actuación como la interna, es decir, la capacidad para cuestionar valores sociales y formular los propios para liberarnos de los apegos y compulsiones que subyacen a la avaricia legitimada y descubrir nuevos sentidos de gozo y armonía. Se manifiesta como un compromiso para canalizar la responsabilidad hacia una agenda universal de emancipación para todos los seres humanos en relación con las condiciones que generan sufrimiento, opresión, alienación, mediante el empleo de medios no violentos.

La Carta de la Tierra, documento aceptado por la UNESCO como marco ético para la educación, reconoce la dimensión espiritual del ser humano. Aparece expresamente en el subprincipio 1b: *afirmar la fe en la dignidad inherente a todos los seres humanos y en el potencial intelectual, artístico, ético y espiritual de la humanidad; en el subprincipio 8b: Reconocer y preservar el conocimiento tradicional y la sabiduría espi-*



*ritual en todas las culturas que contribuyen a la protección ambiental y al bienestar humano; en el principio 12: Defender el derecho de todos, sin discriminación, a un entorno natural y social que apoye la dignidad humana, la salud física y el bienestar espiritual(...). 12.d: proteger y restaurar lugares de importancia que tengan un significado cultural o espiritual y 14.b Reconocer la importancia de la educación moral y espiritual para una vida sostenible.* En tal sentido Lubbers<sup>430</sup> (2008) subraya, “la espiritualidad y los movimientos espirituales tienen que ser entendidos tan igualmente relevantes para el bien común como la tradición de los derechos humanos y la gobernación por los gobiernos y la seglar Naciones Unidas.”

## **1.1 Educación afectiva y emocional**

Otro ítem a considerar dentro de este pétalo de la flor que alude a la paz interior/externa es la educación afectiva y emocional, denominada inteligencia emocional. Como se analizó con anterioridad en este trabajo el reconocimiento y la expresión adecuada de las emociones debe formar parte del currículo.

En Oriente, ocupando un lugar destacado, encontramos la antigua sabiduría hindú védica, allí como metáfora del ser humano se recurre a la analogía de un conjunto formado por: un carruaje que representaría el cuerpo físico y que debe estar en buen estado (salud-nutrición sana) para realizar el viaje; cinco caballos que tiran de él y permiten que el coche se mueva, simbolizados por los sentidos y las emociones; un cochero que lo dirige encarnado por la mente; un dueño sentado dentro del carruaje que personifica el ser o conciencia superior, y el camino por el que avanza. ¿Qué pasa si los caballos se desbocan o tiran para un sentido contrario a la meta o si el cochero no logra manejar las riendas? La mente

representada por el cochero, es la encargada de conducir con equilibrio la energía de los caballos. Es decir, gestionar las emociones, desarrollar inteligencia emocional es parte de la sabiduría legada por la cultura oriental desde hace milenios. Pero es importante recordar que dentro de la metáfora analizada el único que sabe el camino y su propósito es el dueño del coche, el que observa y decide; en consecuencia, el cochero deberá seguir sus instrucciones para llegar a destino. Esa consciencia sabe que los seres humanos somos una unidad cuerpo-emociones-mente y espíritu, que la fragmentación atenta contra la armonía y la autorrealización. Por todo lo expresado se afirma que la educación para la paz debe incluir la educación de las emociones y contribuir, continuando con la metáfora, a que emerja el amo con sus poderes y conduzca todo el vehículo por el camino de la vida.

*La educación para la afectividad, la ternura, la compasión, el cuidado amoroso, el desarrollo de las capacidades comunicativas empáticas y la formación para la transformación pacífica de los conflictos, constituyen un componente ineludible de la educación en y para la paz.*

## **1.2 Conectando el mundo interior con el exterior.**

### **Educación global**

En este trabajo se asume la perspectiva sistémica y de complejidad del mundo, donde las interdependencias e interconexiones de los subsistemas económicos, políticos, sociales, tecnológicos y medioambientales crean propiedades nuevas y representan un desafío para la comprensión y el accionar, incluido en el ámbito educativo. Para dar respuesta a ese reto surge la corriente conocida como “Educación global”. Este modelo educativo representado por Greig, Pike y Selby y el “Centro de Educación Global” de la Universidad de

York (Inglaterra) promueven un aprendizaje centrado en la persona y en la conciencia planetaria buscando conectar el mundo interior, la persona, con el exterior, el planeta, para alcanzar esa conciencia planetaria. Afirman que no es posible promover una conciencia planetaria sin promover al mismo tiempo el descubrimiento de sí mismo y sin el enriquecimiento del completo potencial del individuo.

Como se dijo, el punto central de la educación global es el lazo de sustentación mutuo entre persona y planeta. Al respecto Donald Keys<sup>431</sup>, pionero del concepto de ciudadanía global dice: “Yo sostengo que el sistema de la Tierra es un campo de energías en el que nosotros estamos incrustados y que cualquier perturbación o cualquier movimiento en cualquier parte del campo, es comunicado inmediatamente y sentido en todo el campo, sea o no conscientemente percibido. De esta manera el crecimiento hacia la realización interior de cualquier individuo provoca la modificación en el campo global: cualquier circunstancia más expresiva de amor, enriquece al sistema completo”.

Mario López Martínez<sup>432</sup> sostiene que los rasgos básicos de este aprendizaje global (según Pike y Selby) son: autoconcepto positivo, participación del alumnado, dinámicas de trabajos cooperativos, aprendizajes experienciales, divergencia y creatividad. Asimismo, destaca las cinco dimensiones que, interconectadas, forman una irreductible perspectiva global y que la escuela no debería olvidar si lo que quiere es preparar a los estudiantes para una participación responsable en un mundo globalizado, planetario:

1.<sup>a</sup> *Conciencia de los sistemas*: Adquirir la habilidad para pensar en forma sistémica para así comprender la naturaleza sistémica del mundo en sus dimensiones espaciales, temporales y temáticas globales.

2.<sup>a</sup> *Conciencia de la perspectiva*: Reconocer que tenemos una visión del mundo que no es universalmente compartida y, consecuentemente, desarrollar la capacidad para aceptar la existencia de otras perspectivas.

3.<sup>a</sup> *Conciencia de la salud del planeta*: Desarrollar una orientación hacia la reflexión sobre la salud del planeta mediante la comprensión de conceptos como justicia, derechos humanos, responsabilidades, y llegar a ser capaces de aplicar dicha comprensión a los desarrollos y tendencias globales.

4.<sup>a</sup> *Conciencia de la participación y la preparación*: Desarrollar las habilidades sociales y políticas necesarias para llegar a ser un participante efectivo en la toma de decisiones democráticas sabiendo que, tanto las individuales como las colectivas, repercuten en el presente y en el futuro global.

5.<sup>a</sup> *Valoración del proceso*: Tenemos que saber que el aprendizaje y el desarrollo personal son viajes sin un final fijo. En consecuencia, las nuevas formas de ver el mundo son revitalizadoras, pero seguramente serán superadas en el futuro.

Por último, vale recordar que el centro de la flor lo constituyen los valores, la transformación pacífica de los conflictos y la comunicación empática o no violenta, razón por la cual la educación en valores y el desarrollo de las competencias para alcanzar los objetivos planteados constituirá siempre el eje central de la educación en y para la paz. Los pétalos de la flor son parte de un todo, y resulta difícil separarlos aun por motivos pedagógicos. Al respecto, la Encíclica *Laudato Si* dice: una adecuada comprensión de la espiritualidad consiste en ampliar lo que entendemos por paz, que es mucho más que la ausencia de guerra. La paz interior de las personas tiene mucho que ver con el cuidado de la ecología y con el bien común, porque, auténticamente vivida, se refleja en un estilo de vida equilibrado unido a una capacidad de admiración que lleva a la profundidad de la vida (P.225).

## 2. Educación para la paz intercultural y la convivencia en la diversidad

Palabras claves: unidad en la diversidad- interculturalidad, cuidado, respeto, convivencia

Según Catherine Walsh<sup>433</sup> (2005) como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, entendida como un intercambio en condiciones de equidad. El otro concepto base donde se afirma la educación intercultural es el de “diferencia o diversidad” interpretada no como una dificultad a resolver sino como una oportunidad de enriquecimiento a lograr. La interculturalidad no es un evento, sino un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizajes entre personas y grupos que tienen valores, conocimientos, prácticas y tradiciones distintas, que se expresan como parte de su identidad. Este proceso está dirigido a generar respeto y entendimiento mutuo.

La educación intercultural incluye las políticas y prácticas educativas que permiten a los miembros de diferentes culturas, ya sea que se encuentren en posición mayoritaria o minoritaria, aprender a interactuar constructivamente entre ellos. Esta perspectiva intercultural supone una interacción dialógica y la vigencia de políticas sociales y educativas de promoción, de fomento de la participación y convivencia de los distintos grupos étnicos y culturales, garantizando la presencia viva de otras culturas y cuidando que no se silencie en el currículo.

Esta dimensión de la educación enfatiza la preservación de la *identidad* de cada grupo, acompañada de la aceptación de la diversidad que lleva a que todas las personas se sientan orgullosas de su identidad, se acepten a sí mismas y a los demás. Para alcanzar los objetivos educacionales se requiere

que las mayorías y las minorías se conozcan y conozcan sus características culturales específicas, sus historias respectivas, el valor de la tolerancia; incluido el fomento de la interrelación y la convivencia entre culturas. En ese sentido se puede hablar de un reconocimiento, para eso acudimos a lo expresado en otra parte de esta obra, en cuanto a los tres niveles de reconocimiento en la Teoría de Axel Honneth. El primero: el individual a nivel físico, permite reconocer a la persona con su cuerpo y características propias, el segundo nivel es el social que se refiere al reconocimiento de sus derechos en la sociedad, y el tercero aplicable al tema, es el nivel cultural en el que se reconoce la diversidad y particularidad de las tradiciones y costumbres.

La educación para la convivencia y el respeto de las distintas culturas incluye además el desmantelamiento de todo tipo de prejuicios sobre la etnia, raza o nacionalidad. Ante las reiteradas expresiones de xenofobia y racismo, de ninguneo o desacreditación de las culturas indígenas y afrodescendientes en América Latina, la educación para la interculturalidad constituye una opción de la sociedad, una filosofía de vida y un eje central de la educación en y para la paz en esta región.

Según Toh<sup>435</sup>, un camino importante hacia la construcción de una cultura de paz es promover la armonía activa entre los grupos culturales dentro de las naciones, y entre las naciones mismas. Un mundo pacífico no es factible sin la capacidad y la voluntad de todos los grupos para vivir de manera no violenta, en medio de la diversidad. La cultura de paz se centra entonces en respetar y proteger las diferencias comprendiendo las múltiples perspectivas, hasta poder ponerse en los zapatos del otro(a), e incluso aprender de él(ella), es decir, valorándolo/a.

La práctica pedagógica en el contexto educativo puede orientarse con las directrices propuestas por la UNESCO para la educación intercultural<sup>436</sup> (UNESCO, 2014) que se expresan en tres principios, a saber:

Principio I: La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos los estudiantes una educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura.

Principio II: La educación intercultural enseña a cada educando/a los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

Principio III: La educación intercultural enseña a todos los educandos/as los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

La educación intercultural es un derecho en la Argentina a partir de la reforma constitucional de 1994 cuyo artículo 75 establece: Inc. 17. Corresponde al Congreso: “reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos; garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan”. Asimismo, en 2006, se creó la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el ámbito de la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), que quedó manifiesta en su capítulo XI.

## **2.2 Educación para la convivencia en la diversidad**

Uno de los pilares del aprendizaje según el Informe Delors para la UNESCO que se ha convertido en un reto para la educación, es aprender a vivir juntos o convivir. En un sentido amplio se puede definir la convivencia como la acción y el

resultado de convivir. Es decir, cuando dos o más personas viven en compañía mutua compartiendo el mismo espacio y tiempo.

Xesús Jares<sup>437</sup> dice: “convivir significa vivir unos con otros basándonos en determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado”. Por otra parte, la Real Academia Española habla de la convivencia como coexistencia en armonía, o sea, existir al mismo tiempo bajo un marco de armonía. Aquí se entiende que la convivencia no se reduce a la simple coexistencia, ya que comprende diferentes variables; como las formas de organización, los valores, las pautas de comunicación, los compromisos asumidos, las responsabilidades compartidas, la expresión de los sentimientos, las formas de entender y afrontar los conflictos, las maneras de ejercer el cuidado, entre otras cosas. Tal vez se debería adoptar la expresión “intervivir” del monje budista Thich Nhat Hanh, en este vocablo el énfasis está en la interrelación e interdependencia y es más profundo que el estar acompañado o sea “al lado de” que es lo que expresa la palabra convivir.

Los humanos son seres sociales y necesitan de los demás para la propia subsistencia, todas las relaciones humanas se desarrollan dentro de un modelo de convivencia, por eso se afirma que no hay posibilidad de vivir sin convivir. Pero existen distintas opciones de organización de la convivencia en los múltiples ámbitos, tales como el familiar, escolar, comunitario, político, internacional y otros; por lo tanto, se pueden distinguir diversos modelos de convivencia. El tipo de convivencia al que se hace alusión en este trabajo es el de una convivencia democrática y pacífica que fomente la autorrealización de las personas y el desarrollo de la sociedad.



El aprendizaje de la convivencia en la diversidad es inherente a cualquier proceso educativo en todos los niveles, no obstante, la construcción de sociedades pacíficas e inclusivas es una tarea compartida por un conjunto de actores como la familia, el sector privado y las organizaciones de la sociedad civil y fundamentalmente, el Estado.

Forma parte de este componente: en primer lugar, la identificación de las distintas formas que adopta la diversidad: de género, sexual, cultural, socio-económica, político-ideológica, religiosa y física-estética. En segundo lugar, la visibilización de los estereotipos que favorecen la exclusión para poder desarmarlos.

Es necesario además preguntarse ¿cuáles son los modos que asume la discriminación en la comunidad educativa de pertenencia? ¿Con que herramientas se cuenta para transformar los factores que sustentan y reproducen las desigualdades por motivos de género y generación, entre otras? ¿se protegen los derechos humanos de todos los colectivos que constituyen la comunidad educativa? ¿se garantiza la igualdad en el acceso y ejercicio del derecho a la educación para mujeres, lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales, transgénero, intersex, no binaries e identidades no heteronormadas?

La educación en y para la paz debe propiciar la reducción de las brechas y eliminar las segregaciones por causas de diversidad, cualquiera sea su tipo. La unidad en la diversidad es la consigna que debe guiar la convivencia.

El tipo de convivencia dominante y su evidente deterioro es el resultado de concepciones y prácticas socioeconómica, políticas, culturales y educativas. Xesús Jares identifica algunos factores que conforman la matriz de la actual situación de la convivencia:

1) el sistema económico-social basado en el triunfo y el éxito a cualquier precio, la consideración de los seres humanos como recursos o medios y no como fines y un proceso de globalización neoliberal con el “mercado” como Dios, cada vez más injusto y deshumanizador. Las políticas neoliberales y conservadoras no favorecen modelos de convivencia democráticos y respetuoso de los derechos humanos.

2) El menoscabo del respeto y los valores básicos de convivencia, como consecuencia del tipo de sociedad en la que vivimos, cada vez más individualista, consumista, deshumanizada e insensible al deterioro ambiental.

3) La pérdida de liderazgo educativo en los dos sistemas tradicionales de educación: la familia y el sistema educativo.

Si bien Jares coloca el énfasis en la pérdida de liderazgo en esos dos sistemas, aquí se considera que este fenómeno se manifiesta también en la falta de líderes políticos y sociales, que prioricen la construcción de una sociedad democrática por sobre sus intereses políticos personales. Por otra parte, la revolución tecnológica favoreció la influencia de los medios de comunicación en la socialización, estos operan, en su mayoría, banalizando las violencias en la convivencia (entre vecinos o estudiantes) o convirtiéndolo en un espectáculo más para consumir. La violencia aparece como signo de identidad de determinadas culturas grupales como la “Maras” en algunos países de Centro América. Conocidas pandillas con una jerarquía donde el líder es el que más crímenes cometió o el más violento o el que más antigüedad tiene en el grupo.

Otros factores disgregadores de la convivencia que podemos sumar son: la vigencia del sistema patriarcal y la cultura machista, la cultura de la violencia (racismo, xenofobia, aporofobia, discurso del odio, otros) la construcción de los

“otros” como enemigos, la corrupción, el afán de poder y dominio, la expansión del narcotráfico y el crimen organizado. En la convivencia escolar aparecen fenómenos relacionados con el mundo virtual y las violencias mediadas por las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) como es el caso del ciberbullying (acoso entre estudiantes a través de las TIC) y el grooming.

### **2.3 Marco legal nacional para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas**

La ley nacional 26.892 de 2013 establece las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia, así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

Principios orientadores: son principios orientadores de esta ley, en el marco de lo estipulado por la ley 23.849 — Convención sobre los Derechos del Niño—, ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, ley 26.206, de Educación Nacional (art.2) los siguientes:

a) El respeto irrestricto a la dignidad e intimidad de las personas; b) El reconocimiento de los valores, creencias e identidades culturales de todos; c) El respeto y la aceptación de las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación, hostigamiento, violencia y exclusión en las interacciones entre los integrantes de la comunidad educativa, incluyendo las que se produzcan mediante entornos virtuales y otras tecnologías de la información y comunicación; d) El derecho a participar de diferentes ámbitos y asuntos de la

vida de las instituciones educativas; e) La resolución no violenta de conflictos, la utilización del diálogo como metodología para la identificación y resolución de los problemas de convivencia; f) El respeto por las normas y la sanción de sus transgresiones como parte de la enseñanza socializadora de las instituciones educativas.; g) La contextualización de las transgresiones en las circunstancias en que acontecen, según las perspectivas de los actores, los antecedentes previos y otros factores que inciden en ellas, manteniendo la igualdad ante la ley; h) El derecho del estudiante a ser escuchado y a formular su descargo ante situaciones de transgresión a las normas establecidas; i) La valoración primordial del sentido formativo de las eventuales sanciones o llamados de atención ;j) El reconocimiento y reparación del daño u ofensa a personas o bienes de las instituciones educativas o miembros de la comunidad educativa por personas o grupos responsables de esos hechos.

Objetivos: Los objetivos de la ley N°26.892

a) Garantizar el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica; b) Orientar la educación hacia criterios que eviten la discriminación, fomenten la cultura de la paz y la ausencia de maltrato físico o psicológico; c) Promover la elaboración o revisión de las normas de las jurisdicciones sobre convivencia en las instituciones educativas, estableciendo así las bases para que estas últimas elaboren sus propios acuerdos de convivencia y conformen órganos e instancias de participación de los diferentes actores de la comunidad educativa; d) Establecer lineamientos sobre sanciones a aplicar en casos de transgresión de las normas; e) Impulsar estrategias y acciones que fortalezcan a las instituciones educativas y sus equipos docentes, para la prevención y abordaje de situaciones de violencia en ellas; f) Promover la creación de equipos espe-

cializados y fortalecer los existentes en las jurisdicciones, para la prevención e intervención ante situaciones de violencia; g) Desarrollar investigaciones cualitativas y cuantitativas sobre la convivencia en las instituciones educativas y el relevamiento de prácticas significativas en relación con la problemática.

### **Promoción de la convivencia en las instituciones educativas**

Es deber de las autoridades del sistema educativo promover la elaboración y revisión de normas sobre convivencia en las instituciones educativas en cada una de las jurisdicciones educativas del país para todos los niveles y modalidades de la enseñanza, a partir de los siguientes lineamientos:

- a) Que se orienten las acciones de los integrantes de la comunidad educativa hacia el respeto por la vida, los derechos y responsabilidades de cada persona, la resolución no violenta de los conflictos, el respeto y la aceptación de las diferencias.
- b) Que se propicien vínculos pluralistas, basados en el reconocimiento y el respeto mutuo, que impulsen el diálogo y la interrelación en lo diverso.
- c) Que se reconozca la competencia de las instituciones educativas para elaborar y revisar periódicamente sus propios códigos o acuerdos de convivencia garantizando la participación de la comunidad educativa, adecuándose a las características específicas de los diferentes niveles, modalidades y contextos.
- d) Que se impulsen modos de organización institucional que garanticen la participación de los alumnos en diferentes ámbitos y asuntos de la vida institucional de la escuela, según las especificidades de cada nivel y modalidad.

e) Que se prevea y regule la conformación y funcionamiento de órganos e instancias de participación, diálogo y consulta en relación con la convivencia en las instituciones educativas, que resulten adecuados a la edad y madurez de los estudiantes. Estos deben ser de funcionamiento permanente y deben estar representados todos los sectores de la comunidad educativa.

f) Que se impulse la constitución de un sistema de sanciones formativas dentro de un proceso educativo que posibilite al niño, niña, adolescente o joven hacerse responsable progresivamente de sus actos.

Las estrategias más utilizadas para mejorar la convivencia en los espacios educativos han sido los Acuerdos de Convivencia y la Mediación Escolar

### **3. Educación para los derechos humanos y la ciudadanía**

Palabras claves: Declaración Universal de los Derechos Humanos-ciudadanía-democracia

La paz es un derecho humano personal y colectivo. Se han analizado en otra parte de este trabajo el marco conceptual, la historia y los documentos internacionales y regionales<sup>438</sup> referidos a los derechos humanos<sup>439</sup>. La promoción de los derechos humanos de primera, (civiles y políticos) de segunda (culturales, económicos y culturales) y de tercera generación (derechos colectivos o de solidaridad) y el conocimiento de la ciudadanía de los sistemas de su protección, tanto el internacional y como el regional, es parte de una cultura de paz.

La educación en derechos humanos puede definirse como el “conjunto de actividades de educación, formación y difu-

sión de información orientadas a crear una cultura universal de derechos humanos. Una educación en derechos humanos eficaz no solo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, desarrolla las competencias y aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana”.

La educación en derechos humanos contribuye; por una parte, a la prevención de su vulneración y a la de manifestaciones de distintas modalidades de violencias; y, por otra parte, a la promoción de la igualdad y el desarrollo sostenible y al aumento de la participación de las personas en los procesos de adopción de decisiones dentro de los sistemas democráticos.

El Programa Mundial de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos<sup>440</sup> establece una serie de principios rectores de todas las acciones tendientes a la educación en derechos humanos de los cuales se destacan:

- ▶ Promover la interdependencia, la indivisibilidad, y la universalidad de los derechos humanos, incluso los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como el derecho al desarrollo;
- ▶ Fomentar el respeto y la valoración de las diferencias, así como la oposición a la discriminación por motivos de raza, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, condición física o mental, o por otros motivos;
- ▶ Inspirarse en los principios de derechos humanos consagrados en los distintos contextos culturales, y tener en cuenta los acontecimientos históricos y sociales de cada país;
- ▶ Fomentar los conocimientos sobre instrumentos y mecanismos para la protección de los derechos humanos y la capacidad de aplicarlos a nivel mundial, local, nacional y regional;

► Utilizar métodos pedagógicos participativos que incluyan conocimientos, análisis críticos y técnicas para promover los derechos humanos;

► Fomentar entornos de aprendizaje y enseñanza sin temores ni carencias, que estimulen la participación, el goce de los derechos humanos y el desarrollo pleno de la personalidad humana;

► Ser pertinentes en la vida cotidiana de los educandos, haciendo que estos participen en un diálogo sobre los medios para transformar los derechos humanos de la expresión de normas abstractas a la realidad de sus condiciones sociales, económicas, culturales y políticas.

La Educación debe lograr que los estudiantes interpreten en clave de realidad política, económica global y local el grado de efectivización de los derechos humanos. Por otra parte, la educación para la democracia adquiere en nuestros países de América Latina particular importancia en razón de las reiteradas experiencias de dictaduras feroces.

El desarrollo sostenible con la satisfacción de las necesidades básicas y el cumplimiento de los derechos humanos, constituyen aspectos de la paz estructural o indirecta propuesta por Galtung. La paz social está cimentada en la formación de ciudadanos conscientes, críticos, éticos y participativos, que vivencian los valores sostenedores de los derechos humanos, y que buscan su realización convirtiéndose en protagonistas de su destino. La formación ciudadana es un proceso donde la persona aprende a relacionarse y en esa convivencia reconoce derechos y deberes propios y respeta los derechos de los demás ciudadanos y es un componente de la EnpP.



## 4. Educación para el desarrollo sostenible (EDS)

Palabras claves: -Agenda 2030- Objetivos del Desarrollo Sostenible

Una paz sostenible está estrechamente ligada a un desarrollo sostenible y viceversa. Esta afirmación esta corroborada en la Agenda 2030 por el Objetivo de Desarrollo Sostenible N°16 que busca: “Promover sociedades pacíficas e incluyentes para el desarrollo sostenible, proveer acceso a la justicia para todos y crear instituciones efectivas, responsables e incluyentes en todos los niveles”.

El citado ODS 16 está dirigido a promover el estado de derecho y garantizar la igualdad de acceso a la justicia para todos, reducir la corrupción y el soborno y crear instituciones responsables y transparentes, acabar con todas las formas de violencia y delincuencia organizada, especialmente contra los niños y las niñas , impulsar el respeto de los derechos humanos, fortalecer la participación de los países en desarrollo en las decisiones globales y promover leyes y políticas en favor del desarrollo sostenible a nivel internacional. Entre sus metas se puede citar: 16.1 Reducir significativamente todas las formas de violencia y las correspondientes tasas de mortalidad en todo el mundo; 16.2 Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra las niñas y los niños.

La educación es un derecho humano y una fuerza del desarrollo sostenible y de la paz. Cada objetivo de los 17 establecidos en la Agenda 2030 necesita de la educación para dotar a todas las personas de los conocimientos, las competencias y los valores necesarios que le permitirán vivir: con dignidad, construir sus propias vidas y contribuir al desarrollo de la comunidad donde viven.

En ese sentido la Meta 4.7 dice: “De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

En línea con la metáfora de la flor relativa a los contenidos de la EepP con el propósito de la construcción de una cultura de paz, otro de sus pétalos es la “educación para el desarrollo sostenible”.

Según la UNESCO la educación para el desarrollo sostenible habilita a los educandos para tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad económica, y lograr la justicia social para las generaciones actuales y venideras, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural. Se trata de un aprendizaje a lo largo de toda la vida y forma parte integral de una educación de calidad.

La EDS es una educación holística y transformadora que atañe al contenido, los resultados y el entorno del aprendizaje, y a la pedagogía. Contribuye, además, a la consecución de los 17 objetivos del desarrollo sostenible (Agenda 2030) prestando especial atención a la transformación individual, a la transformación social y a los avances tecnológicos.

En 2005 se proclamó el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo sostenible. Este compromiso cobró mayor fuerza cuando los Estados Miembros se comprometieron a promover la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible – Río+20. A fin de aprovechar

los logros y dar un nuevo impulso al término del Decenio (en 2014), la UNESCO, elaboró el “Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible”.

Este organismo especializado en educación<sup>441</sup> reafirma lo que se viene sosteniendo, que con el fin de crear un mundo más justo, pacífico y sostenible, todas las personas y sociedades deben estar dotadas de conocimientos, competencias y valores que las preparen y empoderen, además de estar imbuidas de una conciencia más clara para impulsar tal cambio. Aquí es donde la educación para el desarrollo sostenible tiene un papel esencial que desempeñar. Asimismo, alega que será necesario un cambio drástico en nuestra manera de pensar y de actuar, un replanteamiento del modo en que nos relacionamos los unos con los otros y del cómo interactuamos con los ecosistemas que sustentan nuestras vidas.

Dimensiones de la EDS:

1-Contenido del aprendizaje: Integrar en los planes de estudios temas esenciales como el cambio climático, la reducción del riesgo de desastres y el consumo y producción sostenibles.

2- Pedagogía y entornos de aprendizaje: Concebir la enseñanza y el aprendizaje de un modo interactivo, centrado en los educandos, que posibilite un aprendizaje exploratorio, transformativo y orientado a la acción. Repensar los entornos de aprendizaje –tanto físicos como virtuales y en línea– para infundir en los educandos el deseo de actuar en favor de la sostenibilidad.

3.-Frutos del aprendizaje: Estimular el aprendizaje y promover las competencias básicas tales como el pensamiento crítico y sistémico, la adopción conjunta de decisiones, así como asumir la responsabilidad por las generaciones actuales y futuras.

4.-Transformación social: Habilitar a los educandos de cualquier edad y en cualquier entorno educativo, para transformarse a sí mismo y a la sociedad en la que viven.

La EDS contribuye al tránsito hacia una economía y sociedad más ecológica, motiva a las personas a que adopten estilos de vida sostenibles y promueven la participación activa a fin de que aporten a la creación de un mundo más justo, tolerante, inclusivo, seguro, sostenible, en definitiva, un mundo más pacífico.

La educación para el desarrollo sostenible (EDS) está íntimamente unida a la educación ambiental. Los cambios fundamentales indispensables para un futuro sostenible comienzan con cada uno y con su cambio de comportamiento, actitud y relación con la naturaleza.

El proceso de acción transformadora de las personas (propuesta educativa) comienza con una actitud crítica hacia la realidad y hacia las causas estructurales de la crisis (económica/política/social/ecológica) o sea la concientización; continúa con la empatía con quienes sufren la inequidad y la desigualdad por los sistemas económicos vigentes; sigue con la compasión (aplicación de valores y principios); y termina con el empoderamiento, que permite emprender acciones decisivas (acciones transformadora) en favor del desarrollo sostenible, la viabilidad ecológica, la justicia social y la construcción de paces. Es un mismo movimiento basado en la integralidad, y la comprensión de la interdependencia de todo en el todo.

## **5. Educación para la paz ecológica o paz Gaia**

Palabras claves: cuidado de la casa común- ecología profunda, ecofeminismo, equidad, conciencia ecológica, responsabilidad

El marco epistemológico de la multidimensionalidad de la paz y su integralidad, que se sigue en este trabajo, contiene a la paz entendida como la armonía de los seres humanos con el medio ambiente, incluyendo: el respeto y el cuidado a la comunidad de la vida, y la conciencia de la interdependencia global. Esta dimensión de la paz llamada de distintas formas (ecopaz/ paz ecológica o paz Gaia) y surgidas al abrigo de las teorías de Lovelock y Margulis sobre Gaia, del ecofeminismo (Vandana Shiva) y de la “Ecología profunda” (Arne Naess), constituye un componente más de la educación en y para la paz. En el marco de la crisis ambiental actual<sup>442</sup> es fundamental que las ciudadanas y los ciudadanos cuenten con una formación integral que busque una nueva relación de los seres humanos con la naturaleza y con los demás seres sintientes, un cambio de valores, de estructuras y modelos de gestión, un nuevo paradigma.

El derecho a la Educación Ambiental (EA) en Argentina se encuentra consagrado en la Constitución Nacional(art.41); en la Ley de Educación Nacional (26.206) que en su art. 89 establece la educación ambiental en todo el sistema educativo con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica; que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población. También es sostenida en la Ley General de Ambiente (25.675) y en la ley “para la implementación de la educación ambiental integral (27.621)”.

En el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestra casa común, en la Argentina la ley 27621 define la educación ambiental como un proceso educativo permanente con contenidos temáticos específicos y transversales, que tiene como propósito general la formación de

una conciencia ambiental, a la que articulan procesos orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso. Se trata de un proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural. Asimismo, busca el equilibrio entre diversas dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica. (art.2).

La educación ambiental integral (en adelante EAI) en la Argentina está fundamentada en los siguientes principios:

a) Abordaje interpretativo y holístico: adoptar el enfoque que permita comprender la interdependencia de todos los elementos que conforman e interactúan en el ambiente, de modo de llegar a un pensamiento crítico y resolutivo en el manejo de temáticas y de problemáticas ambientales, el uso sostenible de los bienes y los servicios ambientales, la prevención de la contaminación y la gestión integral de residuos;

b) Respeto y valor de la biodiversidad: debe entenderse en el sentido de contrarrestar la amenaza sobre la sostenibilidad y la perdurabilidad de los ecosistemas y de las culturas que implican una relación estrecha con la calidad de vida de las personas y de las comunidades cuya importancia no es solo biológica;

c) Principio de equidad: debe caracterizarse por impulsar la igualdad, el respeto, la inclusión, la justicia, como constitutivos de las relaciones sociales y con la naturaleza;

d) Principio de igualdad desde el enfoque de género: debe contemplar en su implementación la inclusión de análisis ambientales y ecológicos provenientes de las corrientes teóricas de los ecofeminismos;

e) Reconocimiento de la diversidad cultural; el rescate y la preservación de las culturas de los pueblos indígenas: la educación ambiental debe contemplar formas democráticas de participación de las diversas formas de relacionarse con la naturaleza, valorando los diferentes modelos culturales como oportunidades de crecimiento en la comprensión del mundo;

f) Participación y formación ciudadana: debe promover el desarrollo de procesos educativos integrales que orienten a la construcción de una perspectiva ambiental, en la cual los distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyan en una conciencia regional y local de las problemáticas ambientales, y permitan fomentar la participación ciudadana, la comunicación y el acceso a la información ambiental, promoviendo acciones de carácter global, aplicadas a la situación local;

g) El cuidado del patrimonio natural y cultural: debe incluir la valoración de las identidades culturales y el patrimonio natural y cultural en todas sus formas;

h) La problemática ambiental y los procesos sociohistóricos: debe considerar el abordaje de las problemáticas ambientales en tanto procesos sociohistóricos que integran factores económicos, políticos, culturales, sociales, ecológicos, tecnológicos y éticos y sus interrelaciones; las causas y consecuencias, las implicancias locales y globales y su conflictividad, para que resulten oportunidades de enseñanza, de aprendizaje y de construcción de nuevas lógicas en el hacer;

i) Educación en valores: debe estar fundada en una ética educacional que permita a quien propicia el aprendizaje y a quien lo recibe, la construcción de un pensamiento basado en valores de cuidado y justicia;

j) Pensamiento crítico e innovador: debe promover la formación de personas capaces de interpretar la realidad a través de enfoques basados en la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y en la incorporación de

nuevas técnicas, modelos y métodos que permitan cuestionar los modelos vigentes, generando alternativas posibles;

k) El ejercicio ciudadano del derecho a un ambiente sano: debe ser abordada desde un enfoque de derechos, promover el derecho a un ambiente sano, equilibrado y apto para el desarrollo humano y productivo de las presentes y futuras generaciones, en relación con la vida, las comunidades y los territorios.

Analizando los distintos momentos y leyes citadas se confirma que la paz interior/exterior y la paz ecológica no constituyen partes del concepto de paz en la legislación y demás documentos nacionales. Sigue vigente la mirada reduccionista y fragmentada de la realidad y del ser humano típica del modernismo en desmedro de la visión holística e integral de la paz. Se han descrito con anterioridad distintas violencias contra la naturaleza y la integridad de los sistemas ecológicos. Ejemplo: personas que incendian los bosques (violencia directa) sistemas de minería a cielo abierto (violencia estructural) y una cultura de dominación y explotación en relación a la naturaleza (violencia cultural). Las violencias se reducen a las relaciones interpersonales (hacia las mujeres, niños, otros) y a la violencia estructural (micro y macro) entendida desde lo económico-político o sea violencia social. Si no se reconoce y se nombran otras violencias tampoco se identifican esas otras dimensiones de la paz.

### **5.1 Ciudadanía ecológica**

La existencia de leyes y normas no es suficiente para limitar los malos comportamientos; para que la norma jurídica produzca efectos importantes y duraderos, es necesario que la mayor parte de la sociedad la haya aceptado y que reaccione desde una transformación personal. Con este argumento, la Encíclica “Laudato Si” propone una educación ambiental lla-



mada a crear una “Ciudadanía ecológica” que no se limite a informar sino a desarrollar virtudes y hábitos de cuidado del ambiente. “Solo a partir del cultivo de sólidas virtudes es posible la donación de sí en un compromiso ecológico” (P.208<sup>443</sup>). El citado documento califica de gran desafío la “educación para la alianza entre la humanidad y el ambiente” ya que, si al comienzo la educación ambiental estaba centrada en la información científica y en la concientización y prevención de riesgos ambientales, ahora debe ampliar sus objetivos incluyendo una crítica a los “mitos” de la modernidad basados en la razón instrumental (individualismo, progreso indefinido, competencia, consumismo, mercado sin reglas). Y también debe recuperar los distintos niveles del equilibrio ecológico: el interno con uno mismo, el solidario con los demás, el natural con todos los seres vivos, el espiritual con Dios (P.210). La ética ecológica ayuda a crecer en la solidaridad, la responsabilidad, y el cuidado basado en la compasión. La encíclica apuesta a que la educación sea capaz de motivar, para asumir el deber de cuidar la creación con pequeñas acciones cotidianas, que devuelven el sentimiento de la propia dignidad y fortalece la responsabilidad ambiental.

Si se quieren conseguir cambios profundos, la educación debe aportar a un cambio de paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad, y la relación con la naturaleza (P.215). La encíclica propone a los cristianos una conversión ecológica, alimentar una pasión por el cuidado del mundo, una mística, móviles interiores que impulsen, motiven, alienten y den sentido a la acción personal y comunitaria.

## 6) Desmantelar la cultura de la violencia o cultura bélica

Palabras claves: violencia directa, violencia estructural, violencia cultural-educación para el desarme-desmantelamiento del patriarcado

Cierto día, en una casa abandonada en las afueras de la ciudad, un perro callejero entra en ella buscando comida y refugio. Estando allí, observa una habitación con una puerta entreabierta y decide investigar.

- ¿Habrá otro perro que se adelantó para quedarse con su alimento?

Cuando logra entrar, ve frente suyo un perro inmenso, de su mismo tamaño, dispuesto a pelear por lo que considera su territorio. Gruñe y es gruñido, ladra fuertemente y es respondido con la misma intensidad, hasta que se lanza ciegamente contra el “enemigo”. Ruidos de cristales rotos acompañan el evento. En la sala cubierta ahora de muchos espejos de la casa abandonada, aparece una jauría furiosa.

El perro, carente de conciencia de sí, al no reconocerse en el espejo, descarga por miedo, la violencia contra su reflejo. Nos ocurre también a los seres humanos, que no reconocemos que los demás actúan como espejo de nosotros mismos y los percibimos como ajenos, enemigos.

Educación para desmantelar la cultura de la violencia o cultura bélica significa educar para una conciencia crítica frente a las distintas violencias existentes (directa, cultural y estructural) incluidas las propias y conocer su etiología. Pasa por desnaturalizar todas aquellas conductas que justifican, glorifican o idealizan el uso de la violencia; por desnudar las causas del racismo, de las xenofobias, del patriarcado y de los demás sistemas violentos, de dominación y control. También se incluye aquí la reflexión crítica de consignas como

“si quieres la paz prepárate para la guerra” y la incorporación de la educación para el desarme<sup>445</sup>.

El desarme no solo consiste en eliminar el uso de armas, también se deben desarmar creencias, mitos, sistemas de pensamientos que llevan al uso de la violencia, incluida la violencia armada. Conductas violentas que muchas veces resultan invisibles porque están normalizadas. Analizar el lenguaje y la forma de comunicación y cambiarlo cuando ellos no respondan a una forma pacífica de relacionarnos. Fundamentalmente entender los conflictos, sus causas, actores y dinámicas, para poder vislumbrar vías alternativas para su transformación.

Se acude aquí a la propuesta de Edgar Morin<sup>446</sup> de “educación para la comprensión” “en todos los niveles educativos presentada por él como base de la educación para la paz. La comprensión es el medio y el fin de la comunicación humana. En el mundo actual, los productos de la tecnología de la información y la comunicación (Internet, telefonía celular 4G, etc.) han conectado a millones de personas, pero eso no significa que estén más comunicadas en el sentido profundo de la comprensión entre seres humanos. Enseñar la comprensión es condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

El autor, por una parte, identifica dos polos en el tema de la comprensión: un polo planetario, es la comprensión entre humanos, acrecentada por el encuentro de culturas y pueblos. El otro polo individual, es el de las relaciones particulares entre familiares, que son las que están más amenazadas por la incompreensión. Y por la otra parte, distingue dos modalidades de “comprensión”: a) la comprensión intelectual objetiva que se basa en la inteligibilidad y la explicación; explicar es considerar lo que hay que conocer como objeto y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento. Y b) la

comprensión humana, que sobrepasa la explicación porque incluye necesariamente un proceso de empatía de identificación y de proyección. Es siempre intersubjetiva y requiere apertura, simpatía y generosidad.

Morín analiza distintos obstáculos a la comprensión. Por ejemplo, en relación los obstáculos externos de la comprensión intelectual señala: a) el “ruido” que parasita la transmisión de la información y crea malos entendidos, b) la polisemia de una noción que, enunciada en un sentido se entiende en el otro, c) la ignorancia de los ritos y costumbres del otro, especialmente los ritos de cortesía, d) la incompreensión de los valores imperativos en el seno de otra cultura, y e) la imposibilidad de comprender las ideas o argumentos de otra visión del mundo y de una estructura mental a otra.

Los obstáculos interiores a las dos comprensiones son muchos; la indiferencia, el egocentrismo, el etnocentrismo, el sociocentrismo, cuya característica común es considerarse el centro del mundo y considerar como secundario, insignificante u hostil todo lo extraño o lejano. El egocentrismo cultiva la traición a sí mismo, engendrada por la auto justificación, la autoglorificación y la tendencia a adjudicar a los demás, extraños o no, la causa de todos los males. El autor acude a la descripción de lo que en psicología se llama “proyección de la sombra” cuando analiza la incompreensión de sí mismo como fuente de la incompreensión de los demás. Y dice: “uno se cubre a sí mismo sus carencias y debilidades, lo que nos vuelve despiadados con las carencias y debilidades de los demás”. Por otra parte, el etnocentrismo y egocentrismo nutren la xenofobia y el racismo hasta el punto de llegar a quitarle al extranjero su calidad de humano. Algunas de sus causas y consecuencias son: las ideas preconcebidas, las racionalizaciones a partir de premisas arbitrarias, la autojustificación frenética, la incapacidad de autocriticarse, el

razonamiento paranoico, la arrogancia, la negación, el desprecio, la fabricación y condena de culpables.

Lo que favorece la comprensión es la “ética de la comprensión” que incluye: a) el “bien pensar”, que es un modo de pensar que permite aprehender en conjunto, el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, b) la introspección, la práctica mental del autoexamen permanente de sí mismo ya que la comprensión de nuestras propias debilidades o faltas es la vía para la comprensión de los demás y nos permite dejar de asumir la posición de juez en todas las cosas, c) la conciencia de la complejidad humana, aprender la compasión por el sufrimiento de todos los humillados, la apertura hacia los demás, la tolerancia de ideas distintas y d) la comprensión planetaria, entre culturas. Las culturas deben aprender una de otras, el planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Concluye Morin afirmando que, dada la importancia de la educación en la comprensión, su desarrollo necesita una reforma planetaria de las mentalidades, y esa debe ser la labor de la educación del futuro.

Conjuntamente con la búsqueda de la etiología de las violencias se necesita generar procesos de “empoderamiento pacifista”<sup>447</sup>, que incluye desde una dimensión personal hasta una comunitaria, desde lo privado a lo público (empoderamiento de grupos sociales que puedan ser vulnerables). Por el fortalecimiento de la capacidad de tomar decisiones y accionar de quienes sufren directamente violencias. Se manifiesta en diversas experiencias de paz, en su reconocimiento (fenomenología de la paz), el desarrollo de capacidades y potencialidades para la gestión pacífica de la conflictividad y la construcción de la paz y en la apropiación de una praxis de poder pacífico o no violento. (Muñoz, 2001; Comins y Muñoz 2013).

Concluyendo: La cultura de la violencia y sus distintas manifestaciones ha sido analizada con anterioridad. También se describió el modelo ecológico que permite analizar los distintos factores de riesgos de violencias en entornos interconectados, (micro-meso-macro). La propuesta aquí es pararse desde una mirada pazológica, apreciativa, para descubrir las potencialidades, la capacidad de gestión de la conflictividad, los vínculos sostenedores, el grado de resiliencia, (de personas y comunidades), la sostenibilidad de la paz y el desarrollo de competencias necesarias para la construcción de paces.

## **Enfoques en “Educación en y para la paz”**

Sin ánimo de profundizar el tema se reflexionará sobre algunos de los enfoques y principios básicos que se abordan desde la educación en y para la paz. Pensar a la educación desde una perspectiva dialógica, participativa, horizontal y orientada al reconocimiento y al diálogo de saberes, ha sido una constante en el desarrollo de esta obra, no obstante, adquieren renovada importancia en este tipo de educación.

1- Enfoque participativo y horizontal: Este enfoque de participación activa, democrática y horizontal permite que el proceso educativo sea inclusivo. El diálogo, la escucha atenta, el reconocimiento de saberes que cada persona trae consigo, el relacionamiento horizontal contrario a la verticalidad y al autoritarismo, son sus ejes principales.

2- Enfoque de coherencia. Como principio debe estar presente entre la metodología y los valores (paz, justicia, colaboración, otros); entre los valores y el contenido de la instrucción, vinculado también con el mensaje que se quiere transmitir. Como consecuencia de estos criterios asumidos, las técnicas a utilizar estarán direccionadas a fomentar la participación protagónica de los estudiantes, el trabajo en equipo y la cooperación.

3- Enfoque apreciativo-resiliente Este enfoque es una valiosa herramienta para la construcción de paz. Se enfoca en distinguir y trabajar con aquellos aspectos que hacen posible el cambio, no en lo que lo obstaculiza. Es propositivo, proactivo, se enfoca en las posibilidades y busca la co-construcción de alternativas a partir de las potencialidades. Permite reconocer y poner en valor la resiliencia personal y social con la que cuentan las personas y las comunidades para superar condiciones adversas para su desarrollo integral.

Sustituye al enfoque de problemas que ha sido el predominante durante muchos años. Cuando el énfasis está puesto en los horrores de la guerra o de la violencia se corre el peligro de quedarse en la animosidad o la desesperanza. Es decir, en la continuidad de la perspectiva violentológica se arriesga la oportunidad de construir paces.

4- La mirada sistémica/compleja colabora al relacionamiento de lo micro con lo macro, a mirar globalmente y actuar localmente. A prestar atención en las interdependencias y relaciones entre los distintos factores. Significa, además superar la dicotomía entre cambio personal y cambio estructural.

5- Enfoque diferencial. Esta lente permite el reconocimiento de las particularidades y necesidades específicas para alcanzar niveles de bienestar, de personas o colectivos. Diferencias de poder y oportunidades que determinan el accionar en favor de garantizar la equidad e igualdad. Es una opción por los más desfavorecidos, por los colectivos excluidos y discriminados (género, etnia, generación, diversidad sexual, etc.).

6- Enfoque de género e interseccionalidad: El género ha sido la desigualdad históricamente más institucionalizada y es un marco de referencia para comparar otras desigualdades. La interseccionalidad es una herramienta que aborda múltiples discriminaciones y ayuda a entender la manera

en que conjuntos diferentes de identidades influyen sobre el acceso que se pueda tener a derechos y oportunidades. La perspectiva de interseccionalidad permite visibilizar todos los sistemas de dominación y, por lo tanto, las opresiones por las que están atravesados los sujetos.

7- Enfoque vivencial o experiencial conocido como metodología socio afectiva.<sup>448</sup>

## **Metodología: el enfoque socio-afectivo**

La forma, el ¿cómo?, ¿de qué manera? o sea, la metodología que se va desarrollar en el proceso educativo es de primordial importancia en la educación en y para la paz. Gandhi marcó el camino con su teoría de la no violencia y su consigna “no hay camino para la paz, la paz es el camino”, esta revalorización de los medios es recogida posteriormente por Galtung quien sostuvo que la forma debe ser compatible con la idea de paz.

El método socio-afectivo permite la integralidad de lo cognitivo, lo afectivo y lo experiencial. Al conocimiento intelectual se le suma la intuición, los sentimientos, la experiencia. El desarrollo de actitudes y valores no surge de manera automática con la adquisición de conocimientos y de una conciencia de los hechos. Las ideas y pensamientos solos, no influyen fuertemente en la persona; para lograr impacto se necesita que “pasen por el cuerpo y el corazón”, que movilicen esa parte del ser que lleva a la acción transformadora. Este método es un proceso que va desde la experiencia personal a la reflexión y el análisis.

Jares<sup>449</sup>, sostiene que además de la experiencia, el método socioafectivo tiene otras dos características principales: el desarrollo de la empatía y el contraste entre lo vivido y el mundo circundante. Por su parte la empatía<sup>450</sup> tiene dos elementos interrelacionados: a) un sentimiento de seguridad y



confianza en otros, el cual resulta de la confianza en nosotros mismos; b) una habilidad consistente en mayor sensibilidad y concentración que permite comprender mensajes verbales y no verbales procedentes de otros. Por último, se trata de comparar lo vivido, ya sea de forma real o simulada, con la vida real. En definitiva, este autor identifica tres pasos que son: 1) vivencia de una experiencia que el estudiante comparte con el grupo, 2) su descripción y análisis y 3) generalizar y extender la experiencia vivida a situaciones de la vida real.

Paco Cascón Soriano adhiere al método socioafectivo y señala las siguientes funciones

- ▶ Ayudar a crear un clima que fomente la construcción de grupo en un ambiente de aceptación, aprecio, confianza e integración.

- ▶ Partir de la vivencia de una experiencia, real o simulada sobre el tema que se quiere trabajar.

- ▶ Evaluación. Hablar en primera persona y sin cuestionar lo vivido por las demás personas del grupo.

- ▶ Investigar y generalizar. Contrastar lo vivido con la realidad circundante. Recoger información y analizar lo micro y lo macro del mundo.

- ▶ Compromiso transformador. El aprendizaje tiene que llevar al compromiso y a la acción. Sin acción no hay una verdadera educación para la paz.

## **La transversalidad en la educación en y para la paz**

La idea de transversalidad en la educación aparece con el discurso del conocimiento integrado, globalizado, inter y transdisciplinar. La terminología empleada y los contenidos varían en los distintos autores, no obstante, se está conteste en afirmar que los temas transversales no constituyen ni

nuevas asignaturas, ni bloques temáticos paralelos a esas asignaturas, sino que son un conjunto de contenidos–conceptos, procedimientos y actitudes– que deben estar presentes en todas las áreas curriculares, de todos los ciclos educativos en tanto forman parte de una filosofía y de una metodología que impregnan el conjunto de la actividad educativa.

En materia de temas transversales se adolece de una práctica reduccionista que es necesario superar, la efemerización. Es decir, la realización de actividades o campañas concretas solo en fechas específicas. La transversalidad supone un nuevo enfoque, nuevos lentes con los cuales trabajar desde las diversas áreas o disciplinas del currículo y la interacción entre los propios temas transversales, evitando los compartimentos estancos. Los temas transversales no son una sumatoria desconectada unos de otros y con las materias y elementos del currículo. Todo ellos son dimensiones de un mismo proceso, con inequívocas conexiones conceptuales, axiológicas y didácticas entre ellos<sup>451</sup>. Jares sostiene que la construcción del discurso educativo sobre los temas transversales tiene que realizarse, en íntima conexión con la sociedad, en tanto se trata de problemas sociales, ecológicos, económicos, etc. y desde la corresponsabilidad y coherencia en las políticas globales. Advierte el autor sobre las posibles contradicciones entre las políticas socioeconómicas y las políticas educativas. A modo de ejemplo: ¿es compatible una educación intercultural–componente de la EnpP– con una política de rechazo a los extranjeros? A propósito de la coherencia, en este momento histórico, donde la humanidad vuelve a sorprenderse con otra guerra, en este caso la invasión de Rusia a Ucrania, con la pérdida inestimable de vidas de ambos países, la educación en y para la paz debe rescatar la Recomendación de la UNESCO<sup>452</sup>.

“La educación debería recalcar que la guerra de expansión, de agresión y de dominación y el empleo de la fuerza y la violencia de represión son inadmisibles y debería inducir a cada persona a comprender y asumir las obligaciones que le incumben para el mantenimiento de la paz. Debería contribuir a la comprensión internacional y al fortalecimiento de la paz mundial, y a las actividades de lucha contra el colonialismo y el neocolonialismo en todas sus formas y manifestaciones, y contra todas las formas y variedades de racismo, fascismo y apartheid, como también de otras ideologías que inspiran el odio nacional o racial y que son contrarias al espíritu de esta Recomendación (6)”.

Por último, pero no por ello de menor importancia, es fundamental que los temas transversales y su transversalización, en este caso la educación en y para la paz, tengan reconocimiento legal.

## **Violencias estructurales en los centros educativos y currículo orientado a la EepP**

Es difícil y puede parecer hasta contradictorio que al analizar el tema de la educación en y para la paz se incursione nuevamente en el ámbito de las violencias, en este caso violencias estructurales en el ámbito educativo.

Las estructuras responden a un modelo de sociedad y de desarrollo que a su vez descansa en una escala de valores. Por esa razón se ha sostenido en este trabajo la importancia de generar una conciencia personal y social, con base axiológica de paz y abandono de la perspectiva violentológica, que permita incidir en la erradicación de los factores estructurales que generan violencia.

Ocurre que las violencias estructurales y simbólicas son más difíciles de identificar y consciente o inconscientemente

se puede ser funcional a sistemas violentos. Para recorrer el camino de la construcción de estructuras democráticas, equitativas socialmente, que favorezcan la convivencia armónica y el desarrollo de las competencias en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje, se necesita deconstruir las violencias existentes en la estructura educativa.

Se ha definido a la violencia como la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo. Es decir, emerge cuando lo potencial es mayor que lo efectivo y ello es evitable o, dicho de otra forma, es la afectación en la persona de las realizaciones afectivas, somáticas, mentales y espirituales por debajo de sus realizaciones potenciales. También podemos definir a la violencia como algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana. Las violencias que se analizarán en el sistema educativo lo son en cuanto los efectos que producen en los integrantes de la comunidad educativa, principalmente en el estudiantado, y se definen como negativos porque no desarrollan sus capacidades humanas en su plenitud, cuando ello era evitable. El sistema produce sujetos con capacidades constreñidas y potencialidades no desarrolladas.

La violencia personal (VD) o directa se caracteriza por tener un actor y una situación (guerras, acoso, agresiones físicas/mentales/ verbales). En la violencia estructural no hay actor ni situación, sino una violencia institucionalizada, legalizada pero que afecta a más personas que la violencia directa que solo es la punta del iceberg. La desigualdad es la característica fundamental de la violencia estructural. Hay ausencia de diversidad y de simbiosis en los sistemas violentos, y presencia conjunta de dominación y desigualdad. Se corresponde con las injusticias estructurales: económicas, raciales, de desigualdad de oportunidades y de poder. Todos los tipos de violencias están relacionados entre sí formando una red, incluso en el modelo ecológico se ha ana-

lizado cómo se solapan, semejantes a las muñecas rusas. Las violencias ligadas a las estructuras, por su carácter no visible, hacen más difícil su desvelamiento. En el sistema educativo estas violencias se ligan en gran parte al currículo oculto. Han sido analizadas por Alfonso Fernández Herrería y serán aquí desarrolladas.

## **Violencia estructural y el currículo<sup>453</sup>**

### **1- Violencia socio-económica y política**

El currículo<sup>454</sup> como exponente totalizador de lo educativo y expresión de la relación escuela-sociedad, está atravesado por principios o ámbitos que se interrelacionan: ideológicos, políticos, económicos, sociales, culturales, razón por la cual hacen de la escuela una institución que no es neutra ni apolítica. Tampoco está aislada de los contextos, ni de las redes por las que el poder es distribuido en una sociedad, en favor de intereses ideológicos y económicos de grupos y clases sociales particulares. Este compromiso con valores y disvalores específicos en ese sentido, abre el camino a la violencia estructural en la escuela, porque al reproducir las estructuras sociales injustas y sus conflictos, está reproduciendo la desigualdad del orden social institucional y legal existente.

Alfonso Fernández, (Althusser-1969)<sup>455</sup> señala que esta violencia ha sido analizada por las Teorías de la reproducción”.

a) reproducción social: un modelo donde se trata de explicar cómo se reproducen las relaciones en las sociedades capitalistas; la escuela es una especie de superestructura que reproduce, mediante la ideología, en primer lugar y la represión en segundo término, relaciones de injusticia y desigualdad, que acarrearán sistemas económicos como el neoliberalismo, y que son formas de violencias.

b) reproducción económica: la “teoría de la correspondencia” (Bowles y Gintis, 1976) afirma que la educación a través de la escolarización, es una de las principales estrategias para la reproducción del modelo de esta sociedad y en consecuencia para la reproducción de la desigualdad.

## **2- Violencia simbólica (cultural)**

Otra teoría de la reproducción es la “reproducción cultural”. La escuela transmite esta violencia simbólica a través de la acción pedagógica, que se basa en el autoritarismo, y en las relaciones jerárquicamente desiguales de comunicación y poder. Se garantiza la inculcación de la cultura de los grupos dominantes, de sus categorías perceptivas que ocultan lo interesado de esa postura haciéndolo pasar como una visión natural y de esa forma el “dominado” se convierte en “domesticado”. Desde esta perspectiva la institución escolar y el currículo están mediatizados por intereses de clase y dominación, es decir por intereses violentos.

El autor de referencia reconoce que todas estas “Teorías de la Reproducción” han sido duramente criticadas porque supondría negar la existencia de contradicciones, de resistencias, ya que la infraestructura (economía) y su fuerza condicionante no dejarían espacio para una intervención crítica de la realidad. El currículo (explícito y oculto) no siempre trabaja para la consolidación de los intereses de los grupos dominantes, y concentrados de poder. Existen conflictos y fisuras como signos evidentes con relativa autonomía. Esos conflictos son la oportunidad de realizar acciones democráticas y poner la vida escolar al servicio de los más desfavorecidos generando posturas más críticas y prácticas sociales emancipadoras.

Fernández afirma que la “educación para la paz” no puede renunciar a esta perspectiva de síntesis que afirma la existencia de la reproducción, pero también de resistencia.

Este modelo de educación para la paz es crítico, conflictivo, pero no violento, basado en la concienciación y en la acción cultural para la paz.

Esta violencia estructural (socioeconómica, política) y cultural analizada, se manifiesta en los centros educativos en: “estilos docentes rutinarios y poco participativos, en las resistencias de la comunidad escolar ante los cambios renovadores, en modos corporativistas de funcionamiento, en ciertos modelos de evaluación, en mensajes culturales, en contenidos que se presentan ya “muertos”; en los aprendizajes implícitos, colaterales (currículo oculto) como la pasividad, la competitividad, el individualismo, la meritocracia, la domesticación, la obediencia, el miedo a los conflictos, la falta de compromiso personal e institucional con el entorno comunitario; la violencia aparece en la estratificación de roles, las recompensas y castigos, en las contradicciones de lo explícito con lo implícito, en el exceso de normas y regulaciones, en la organización arquitectónica, etc.”<sup>456</sup>.

Las otras violencias citadas por Fernández Herrería son.

### **3- Violencia epistemológica en el sistema educativo**

En otra parte de este trabajo hemos analizado la violencia epistémica, así como las distintas maneras en que la violencia es ejercida en relación con la producción, circulación y reconocimiento del conocimiento. Un ejemplo es la invisibilización o la negación de la agencia epistémica de ciertos sujetos sociales (en ese caso eran los pueblos originarios de América). Para Fernández Herrería la violencia epistemológica es la percepción fragmentaria de la realidad en múltiples aspectos separados, aislados entre sí, que se traducen en una parcelación del saber.

La visión cartesiana del universo divide pensamientos y problemas, mente y cuerpos; busca la comprensión de lo

complejo a partir de lo simple, suponiendo que si se entienden las partes se conoce el Todo. Ese mecanismo fragmentario y reduccionista de la realidad que no capta las relaciones e interdependencias, ha calado muy profundo en la cultura occidental. Para Fernández Herrería la fragmentación y aislamiento de lo fragmentado, como resultante del método de análisis reductivo nos rebela la estructura operativa común de las violencias.

#### **4- Violencia organizacional y arquitectónica**

El sistema educativo como institución de masas surge con la revolución industrial que aplica determinados sistemas de gestión y funcionamiento. La organización científica del trabajo, estandarizando el proceso de producción para la fabricación de productos en serie, es el medio por el que se busca plasmar los valores de eficacia y rentabilidad por, sobre todo. Para lograrlo se aplicaron dos técnicas: la división de tareas y la especialización. Esa sociedad industrial necesitaba construir un tipo de individuo adecuado a sus demandas y aplicó los valores y el modelo citado a los enfoques teórico-prácticos del currículo. Para Fernández Herrería este modelo de factoría en la educación sigue vigente hasta la actualidad. Pone como ejemplo el “celularismo” donde se ven profesores aislados, con materias aisladas (parcelas del saber) en un sistema secuencial/lineal de trabajo (semejante a la cadena de montaje) a cargo de un grupo de estudiantes ordenados en espacios que inhiben el diálogo y promueve el aislamiento. Cada materia funciona como una capsula independiente de las otras. Esa estructura celularista de las escuelas son la semilla de una organización y cultura escolar dominante y favorecedora de la violencia, que es la antítesis de la renovación y mejora de la educación.



## **5-Violencia metodológica y de contenidos**

El Estado a través de los fines y objetivos de la política educativa determina los contenidos de la educación. La enseñanza se presenta como una trasmisión verbalista de conocimientos que ya están acotados, sistematizados y homogeneizados para todos. Son letra “muerta” envasada en libros descontextualizados y aislados de la acción. En esta reproducción básicamente memorística de contenidos intelectuales, se pierde la vitalidad, la energía creadora, la fuerza vivificante y la capacidad de entusiasmar. Pero no solo se aprende lo que se enseñó en contenidos teóricos sino a través del “cómo” o metodología y contexto de la enseñanza. Se aprenden procedimientos y actitudes; son conocimientos ligados a los contextos físicos, sociales, ambientales, históricos del entorno donde se produce el proceso educativo. Ejemplo: se aprende la aceptación acrítica, el no compromiso con la realidad cercana, la dependencia de la “alimentación” del profesor, la pasividad, el dogmatismo, el individualismo, consecuencias de la violencia estructural en las personas. Fernández nos advierte sobre las “enfermedades paidogénicas” que son las incapacidades causadas por un tipo de cultura pedagógica cuando se fragmentan y se aíslan los aprendizajes de sus contextos y de las acciones, separando a los alumnos entre sí y de una cultura viva.

## **6-Violencia disciplinaria y desnaturalizadora**

A la violencia metodológica analizada, en su concepción de la enseñanza como transmisión de conceptos y aprendizaje en el sentido de su recepción, le corresponde una evaluación que busca averiguar la cantidad de contenidos retenidos en la “inteligencia depósito”, o “bancaria” en palabras de Freire, cantidad de saber que es capaz el alumno de reproducir. Este tipo de evaluación tiene una dimensión de control, sanción y

etiquetamiento, es un instrumento de imposición y legitimación de lo que se considera saber auténtico y define lo que es digno y aceptable. Según Foucault, es una nueva modalidad de ejercicio del poder disfrazada de cientificidad a través de la cuantificación. Esto también es una forma de violencia.

### **7-Violencia en las relaciones sociales**

Este tipo de violencia se da en las relaciones formadas por la tríada: institución, alumnos y profesores. Está construida sobre los principios de autoridad, orden y disciplina formal. Este autoritarismo se manifiesta entre otras cosas en la casi nula participación de los estudiantes en la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje que le afectan. Los alumnos aprenden a ser tratados como miembros de categorías y gestionados como colectivos, a ser obedientes y sumisos. Es un sistema de relaciones sociales estratificado, con jerarquías marcadas, roles estereotipados, con fragmentación y separación entre los distintos estratos del sistema.

### **8-Violencia institucional-administrativa**

El exceso de normas y regulaciones que se contradicen o chocan con los aspectos educativos son parte de este tipo de violencia. Fernández afirma que cuando el control de la dimensión institucional, de autoridad, con su entorno normativo y rígido, aumenta la burocratización, produce en el entorno técnico una pérdida de calidad educativa al aislarse el profesor y ocultarse en una enseñanza defensiva y acomodaticia.

El ámbito administrativo de la institución educativa en este panorama de fragmentación, percibe a la educación como un tema de competencia de los profesores, por lo tanto, liberado de contribuir a la construcción de paces. El equipo administrativo debe estar constituido por personas formada

en habilidades blandas (soft skills), como el trabajo en equipo, desarrollo de formas colaborativas y solidarias de vincularse, resolución pacífica de los problemas, comunicación asertiva, entre otras, así serán más eficaces y contribuirán a erradicar las violencias estructurales.

### **9- Violencia con respecto al entorno**

Este tipo de violencia se da cuando los centros escolares viven en la indiferencia, de espaldas al entorno cercano, y sus currículos reflejan la despreocupación por el conocimiento de las problemáticas de la comunidad en la que viven. No se consideran parte de la comunidad y tampoco colaboran en su mejoramiento porque piensan que esa es tarea exclusiva de la política que no es exigida por su aprendizaje. Son instituciones cerradas donde se aprende la desmovilización y el olvido del entorno social y natural. La educación en y para la paz está relacionada con la responsabilidad social de los estudiantes, especialmente los universitarios. Se relaciona con el compromiso en la identificación de los problemas de valor público como la pobreza, el medio ambiente, la desigualdad de género y de ingresos, el analfabetismo, otros, con el fin de emprender acciones que generen impacto en la sociedad relacionadas con el desarrollo sostenible del ser humano y su entorno.

### **10- La violencia por razón de género**

Como se ha dicho el currículo reproduce las estructuras sociales, económicas y culturales de la sociedad, razón por la cual, al estar la sociedad impregnada de los disvalores patriarcales, sin duda se han transmitidos al currículo. Esta violencia se expresa en el sexismo en el lenguaje, en la discriminación sexista en los libros de textos, en el androcentrismo en la ciencia, en la discriminación en el trato, en el debilita-

miento de las aspiraciones profesionales en las niñas/mujeres. En la educación en y para la paz, la cuestión de género debe ser transversal y mirada desde la interseccionalidad.

### **11- Violencia etnocéntrica**

El currículo debe evitar contenidos unidimensionales y etnocéntrico. Durante siglos la cultura occidental socializó en la desvalorización de lo diferente, en la percepción del “otro”, el “extranjero” como inferior, fuente inevitable de violencias. Las diferencias culturales deben ser entendidas como un factor de enriquecimiento de un proyecto intercultural. La interculturalidad forma parte de la educación para todos y es uno de los ejes centrales de la educación para la paz.

### **Organización y estructuras en el ámbito educativo favorecedoras de construcción de paces**

La educación en y para la paz, con una mirada crítica sobre estas violencias estructurales analizadas por Fernández Herrería busca alternativas viables. Es una tarea difícil para una institución educativa que forma parte de una sociedad que no valora el diálogo, el respeto de lo diferente y la democracia como forma de vida. No obstante, desde la perspectiva dialógica, participativa y horizontal hay que apostar a la innovación, a la creatividad, a la inclusión de todas y todos los actores del sistema, y a la construcción conjunta de una escuela que comprenda a las personas en su integralidad, permitiendo el despliegue de sus capacidades y que instaure una organización y estructuras al servicio de esos fines.

Paco Cascón Soriano<sup>457</sup> propone:

► Estructuras participativas y cooperativas de aprendizaje a través del método socio-afectivo, que implica el trabajo en grupo con métodos participativos y horizontales.

- ▶ Estructuras de participación, de toma de la palabra y decisiones consensuadas. Ejemplo: las asambleas de clase, consejos escolares u otras formas organizativas que permitan al alumnado participar en la organización de las clases, de los centros de estudiantes y asumir responsabilidades.

- ▶ Programas, espacios y estructuras participativas no violentas para la resolución de conflictos. Programas y estructuras de mediación.

- ▶ Buscar sistema de evaluación coherentes con la educación para la paz.

La variedad de propuestas que favorezcan una institución educativa democrática, la organización de una convivencia pacífica y una cultura de paz, son muchas. Ejemplos: mejorar los sistemas de información y comunicación de la institución; hacer planeación participativa; institucionalizar espacios internos de escucha y circulación de la palabra privilegiando el diálogo y la construcción de consensos; desarrollar una gestión transparente, incluyente y eficaz; integrar una visión territorial que fomente el compromiso con la comunidad donde está inserta la institución educativa; desarrollar protocolos para el apoyo a víctimas de violencia y discriminación; participar en los sistemas de protección de derechos humanos como es el caso del sistema de protección integral de niñas, niños y adolescentes, (Ley 26061 y Ley 26206) o los sistemas de seguridad humana barriales; formar parte de redes y alianzas tanto públicas como privadas o mixtas para el desarrollo sostenible. Apoyar emprendimientos cooperativos ya sean de economía circular, de preservación del ambiente, otros.

## Escuela y currículo compatible con la educación en valores

Se han puesto en evidencia múltiples violencias en la institución escolar, especialmente las ligadas al currículo y han sido analizadas por Alfonso Fernández Herrería. La construcción de la paz sería muy difícil en un centro escolar donde su organización y el currículo no ha pasado por la deconstrucción de sus violencias implícitas, razón por la cual se partió de su descripción.

Es el mismo autor<sup>458</sup> quien propone un camino desde la educación en valores que es compartido por este trabajo. Vale aclarar que no se considera incompatible ni contradictoria la educación en valores con la formación del desarrollo de competencias para la transformación pacífica de conflictos y para la comunicación empática, sino por el contrario son caminos complementarios. Los tres ejes forman parte del centro de la flor, metáfora a la que se acudió para explicar los contenidos de la educación en y para la paz.

No toda educación en valores se hace desde los mismos supuestos epistemológicos. Evidenciar los presupuestos de partida permite la toma conciencia de las diferencias. Si la base es el paradigma clásico tradicional, que se distingue por una epistemología con un enfoque reduccionista y fragmentario, donde los fenómenos son reducidos a sus partes constitutivas, medibles, cuantificables, donde además rige la disyunción que distingue, separa, fragmenta, y aísla los objetos de su entorno y los objetos de su observador; allí los valores se teñirán de las mismas cualidades. Si el apoyo epistemológico es el pensamiento sistémico-complejo de Morín, donde el principio de interrelación e interdependencia distingue, pero no separa y, relacionado con los valores, ese enfoque permite interconectarlos a todos. Por otra parte, al tomar al ser humano en

su integridad (cuerpo, mente, corazón y manos), el aprendizaje relacionará las dimensiones cognitivas, afectivas, emocionales, espirituales y de la acción. Por último, Fernández Herrera afirma que el pensamiento sistémico tampoco separa la realidad de sus contextos. Esto significa que la educación en valores en el ámbito escolar se debe plantear de forma tal que surja de manera natural desde el contexto organizativo y de la vida de la institución educativa y desde el desarrollo de todos los elementos del currículo y no como actividades aisladas “caídas” desde fuera de la vida normal de la escuela y del aula. Además, esto debe ser complementado con la integración de esos valores en el contexto familiar, comunitario y en el camino de las buenas prácticas.

Las condiciones básicas a tener en consideración en la educación en valores son: en el primer momento, en relación a la dimensión cognitiva se requiere el tránsito del conocer a comprender. El conocer es un movimiento de afuera hacia adentro mientras que el comprender es de adentro hacia afuera, pues la actividad cognitiva pone orden, estructura, significado y da sentido a los datos. El segundo momento, está destinado a evidenciar/ desvelar valores-actitudes-y conductas. Con mirada introspectiva (individual o grupalmente) se analizan conductas habituales y qué valores encarnan. El objetivo es la toma de conciencia sobre lo que se debe cambiar y se identifica con la metodología de clarificación de valores. El tercer paso guarda relación con las vivencias y experiencias dentro de la escuela o el aula. Vivencias de valores con actividades que impliquen inteligencias no convencionales (corporal, interpersonal, naturalística, musical y espiritual). Por último, aprender haciendo representa un compromiso con la acción. Son acciones individuales o grupales que se hacen en el contexto familiar, institucional, comunitario, social o entre grupos de iguales. Impulsa al trabajo comprometido con los valores.

La adopción de la perspectiva compleja, en el centro educativo, en su práctica, y en el estilo de aprendizaje, es necesaria para el cumplimiento de las características básicas que definen el planteamiento, desde esta nueva perspectiva epistemológica de educación en valores planteada por Fernández Herrería, a saber:

- 1) No separar los valores, sino integrarlos;
- 2) Tener un aprendizaje enriquecido basado en inteligencias múltiples (integración de lo cognitivo con lo emocional y la acción).
- 3) Trabajar los valores desde una convergencia de los contextos donde viven los estudiantes y entre ellos (escolar, familiar, comunitario y con la naturaleza).
- 4) Trabajarlo como un proceso con tiempo suficiente para permitir cambios profundos (actitudes, conductas y hábitos).

La propuesta de Fernández Herrería y María del Carmen López López se basa en la educación en valores tomada sobre la base de la “Carta de la Tierra” cuyo núcleo fundamental es la ética del cuidado. Ese mismo documento es tomado por Abelardo Brenes como marco de educación para la paz integral y el desarrollo sostenible.

La educación en y para la paz es fundamentalmente una educación en valores. Vale recordar lo expresado por María Montessori: “Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz, la gente educa para la competencia y este es el principio de cualquier guerra. Cuando eduquemos para cooperar y ser solidarios unos con otros, ese día estaremos educando para la paz”.

Esta obra comenzó con un cuento y termina con otro, como herramientas para la reflexión.

En una libre interpretación de la historia de inicio, Nasrudin enseñó que las luces exteriores no son el lugar ni el camino para encontrar las llaves perdidas de nuestra casa. En-



cendiendo la luz propia se disipan las sombras y se alcanzan a vislumbrar caminos, alternativas y la claridad que permite reconocernos como seres formando parte de un Todo. Que lo que hacemos a los demás seres nos lo hacemos a nosotros mismos. En palabras de otros autores, somos distintas notas musicales de una misma sinfonía, una ola orgullosa de su forma, pero consciente de su unidad esencial con el mar.

El cuento final es parte de la cultura Zulú y Xhosa de África. “Ubuntu”, que significa “yo soy porque nosotros somos”, “soy porque ustedes son”.

Un antropólogo propuso un juego a los niños de una tribu africana. Puso una canasta llena de frutas cerca de un árbol y les dijo:

-el primero que llegue al árbol se quedará con todas las frutas.

Cuando dio la señal para que corrieran, todos los niños se tomaron de las manos y corrieron juntos, después se sentaron a disfrutar del premio.

Cuando antropólogo les preguntó por qué habían corrido así, si uno solo podía ganar todas las frutas, le respondieron: UBUNTU, ¿cómo uno de nosotros podría estar feliz si todos los demás están tristes?

UBUNTU es una antigua palabra que representa una filosofía de vida, la creencia de un enlace universal que conecta a la humanidad, donde la cooperación entre personas, culturas y naciones es la base del crecimiento y la felicidad.

UBUNTU es la palabra elegida para terminar este trabajo.

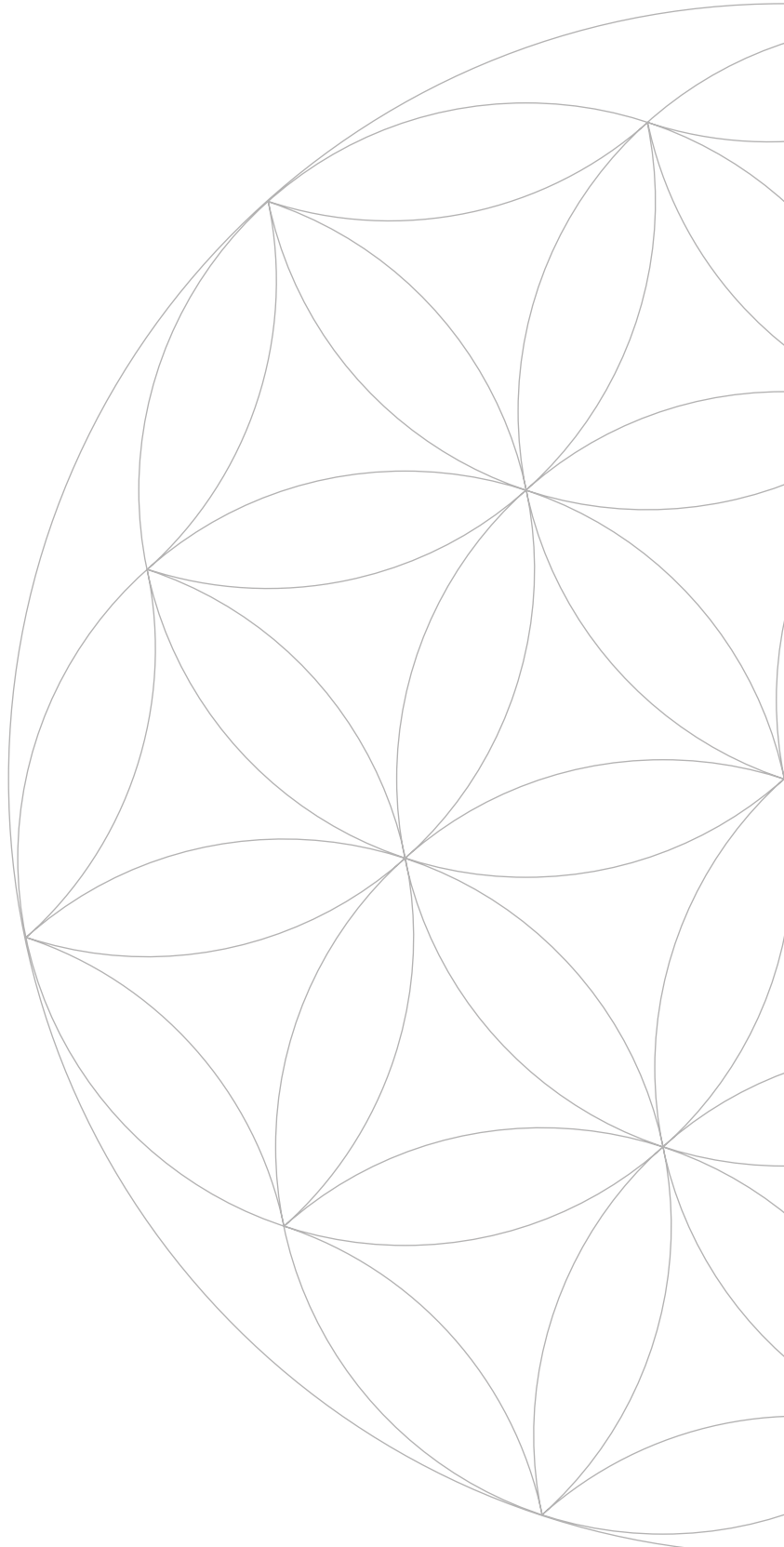
## NOTAS

424. CaPaz- Oficina del Alto Comisionado para la Paz Acción- Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia- ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz – Material para la práctica- septiembre de 2017 Bogotá D.C., Colombia- Producción editorial e impresión: ARKO Consult S.A.S- Swee-Hin Toh Fuente: A Holistic Framework for Peace Education (2007)
425. Swee-Hin Toh: Fuente: A Holistic Framework for Peace Education
426. Iglesias Díaz, Calo: “Educar para la paz desde el conflicto-Alternativas teóricas y prácticas para a convivencia escolar” Ediciones Homo Sapiens –Rosario santa Fé-1999-
427. CaPaz- Oficina del Alto Comisionado para la Paz Acción- Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia- ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz – Material para la práctica- septiembre de 2017 Bogotá D.C., Colombia- Producción editorial e impresión: ARKO Consult S.A.S- Swee-Hin Toh Fuente: A Holistic Framework for Peace Education (2007)
428. La Carta de la Tierra”: [https:// cartadelatierra.org](https://cartadelatierra.org)
429. Brenes Abelardo-“Educación para la Paz y la Carta de la Tierra”-Educación Porto Alegre- RS, ano XXIX, n 2. (59) p.255-283, Maio/Ago.2006. Profesor de la Universidad para la paz (UPAZ) Costa Rica-<https://www.redalyc.org>
430. LUBBERS, Ruud y otros (2008): Inspiration for global governance. The Universal Declaration of Human Rights and the Earth Charter. Ámsterdam, Earth Charter International/UNESCO/ NCDO citado por Alfonso Fernández Herrería en “La educación en valores desde la carta de la tierra. Por una pedagogía del cuidado” Revista Iberoamericana de educación OEI- N°53-4-15/08/10-Granada España-Disponible en Internet
431. Keys Donald citado por David Selby en “Educación global: hacia una irreductible perspectiva global en la escuela- Revista Educación 16-5-12-1992- [https// revistas.ucr.ac.cr](https://revistas.ucr.ac.cr)
432. López Martínez Enciclopedia para la paz y los conflictos-Obra citada-
433. Walsh citado por Ortiz granja, Doris-en la educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad- Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 18, 2015, pp. 91-110 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador-disponible en [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)
434. Honneth, Axel-Teoría el reconocimiento- citada por Gloria Maira Abarca calderón en “La praxis de educación para la paz desde la paz holística” Universidad Jaume I-Instituto Interuniversitario de desarrollo social y paz-disponible en [www.tdx.cat.2014-tesis](http://www.tdx.cat.2014-tesis)
435. Swee-Hin Toh: Fuente: A Holistic Framework for Peace Education
436. [https://formacion.intef.es/pluginfile.php/110251/mod\\_imscp/content/3/directrices\\_unesco.pdf](https://formacion.intef.es/pluginfile.php/110251/mod_imscp/content/3/directrices_unesco.pdf)
437. Jares Xesús -2009-“Pedagogía de la convivencia” Biblioteca de Aula-Serie Temas Transversales-Educación para la ciudadanía- Editorial GRAO

–Barcelona-España

438. El Protocolo de San Salvador (1988), dice “la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz.”
- 439 Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, los derechos humanos y la educación se encuentran estrechamente ligados. En este documento no solamente se establece la educación como un derecho humano universal, sino que además, el Artículo 26 establece que: La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
440. Programa Mundial de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos (2005-2007), en: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf> (15-02-2010)
441. UNESCO- Hoja de Ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible. Publicado en 2014 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Francia
442. Cambio climático, la desertificación, la deforestación, los incendios forestales, la pesca ilegal, la contaminación de ríos y mares, la pérdida de biodiversidad, y la producción desmedida de residuos
443. Encíclica *Laudato Si'* Puntos de referencias.
444. Hiroshima y Nagasaki en Japón pusieron fin a la Segunda Guerra Mundial, pero también marcaron el comienzo de la era nuclear y una carrera armamentista para almacenar armas de destrucción masiva- A lo largo de las décadas, se han logrado acuerdos internacionales de desarme y regulación de armamentos a través de negociaciones multilaterales, que incluyen la Tratado sobre la no proliferación de las armas nucleares (1968), el Convención de armas biológicas (1972), el Convención de armas químicas (1992) Tratado de prohibición completa de los ensayos nucleares (1996), el Convención sobre minas terrestres antipersonal (1997) y la Tratado sobre Comercio de Armas (2013).
445. En Argentina en 2007 se promulgó la Ley N° 26.216, que crea el Programa Nacional de Entrega Voluntaria de Armas de Fuego.
446. Morin Edgar: “los siete saberes necesarios para la educación del futuro-Elaborado para la UNESCO como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible” Editorial Nueva Visión-Buenos Aires 2009-
447. Comins y Muñoz:2013- El empoderamiento pacifista es el ejercicio de las capacidades, competencias y poderes que tenemos para hacer las paces –Ya analizado al comienzo de esta obra.

448. Jares, Xesús "Educación para la paz-su teoría y su práctica" Editorial popular SA-Madrid--Tercera Edición 2012-
449. ídem
450. Según Goleman (2001), la empatía consiste en darse cuenta de lo que están sintiendo las personas, ser capaces de ponerse en su lugar y cultivar la relación y el ajuste con una amplia diversidad de personas. Comprende, a su vez, cinco aptitudes emocionales
451. Jares Xesús" Educación para la paz-su teoría y su práctica"-Editorial Popular- 2012-.
452. Recomendación sobre "Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales" UNESCO-1974
453. Fernández Herrería, Alfonso." Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz-"  
Dialnet-ViolenciaEstructuralYCurriculoOrientadoALaEducacio-117851%20(1).pdf
454. "Currículo como proyecto de acción en el que se concreta y toman cuerpo diversos principios: ideológico, políticos, económicos, pedagógicos con intención de traducirlo en acciones y todo ello para producir una mejor educación en los sujetos de una comunidad" (Alfonso Fernández Herrería)
455. Althusser, L Posiciones-Anagrama Barcelona.  
Citado por Fernández Herrería en obra referida.
456. Fernández Herrería, Alfonso." Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz-" Dialnet-ViolenciaEstructuralYCurriculoO-
- rientadoALaEducacio-117851%20(1).pdf
457. Cascón Soriano, Paco. "Educar para la paz en el nuevo milenio" Seminario permanente de educación para la paz de la asociación pro- derechos Humanos de España" disponible en [www.crefal.org](http://www.crefal.org).
458. Fernández Herrería, Alfonso y María del Carmen López, López "La educación en valores desde la carta de la tierra-Por una pedagogía del cuidado" Facultad de la educación Universidad de Granada-revista Iberoamericana de Educación N° 53- 15/08/ 10 -(OEI) disponible en internet. <https://rieoei.org/deloslectores->



## Bibliografía

- Abarca Obregón, G. (2013). La praxis de educación para la paz desde la paz holística. España: Instituto universitario de desarrollo social y paz. Universidad Jaume I.
- Austin, J. (2014). Cómo hacer cosas con palabras. México: Editorial Paidós.
- Bobbio, N. (1979). El problema de la guerra y las vías de la paz. México: Ediciones Atalaya. Citado por Vicen Fisas, A. (1987). Introducción al estudio de la paz y de los conflictos. España: Editorial Lerna S.A. Barcelona.
- Bohm, D.; Pribram K.; Wilber, K y otros. (2008). El paradigma Holográfico. Editorial Kairos. Séptima Edición.
- Braden, G. (2007). La matriz divina-un puente entre el tiempo, el espacio, las creencias y los milagros. Argentina: Editorial Sirio S.A.
- Brenes, A. (2006). "Educación para la Paz y la Carta de la Tierra". Educación Porto Alegre- RS, año XXIX, n 2. (59) p.255-283. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/277042289\\_Educacion\\_para\\_la\\_Paz\\_y\\_La\\_Carta\\_de\\_la\\_Tierra](https://www.researchgate.net/publication/277042289_Educacion_para_la_Paz_y_La_Carta_de_la_Tierra)
- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Butler, J. (2020). La fuerza de la no violencia. Argentina: Editorial Paidós.
- CaPaz. Oficina del Alto Comisionado para la Paz Acción. Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia. (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz. Bogotá.
- Cascón Soriano, P. (2012). Educar en y para el conflicto. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y derechos humanos. Universidad autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://www.bibliotecavirtualrs.com/wp-content/uploads/2012/11/educar-en-y-para-el-conflicto-pcs.pdf>
- Cascón Soriano, P. (2004). Educar para la paz en el nuevo milenio. Barcelona: Escuela de cultura de paz de la Universidad autónoma de Barcelona.
- Seminario permanente de educación para la paz de la asociación pro derechos humanos de España.
- Cascón, P. "Acción directa noviolenta y desobediencia civil". Revista Illacrua N°92. España.
- CEPAL. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- CLACSO (2018). Hacia El Buen Vivir. Desde lo cotidiano-extraordinario-de la vida comunitaria. Ubuntu: una invitación para comprender la acción política, cultural y ecológica de las resistencias afroandina y afropacífica. Argentina: Editorial CLACSO.
- Cleary, T. (1992). Confucio esencial. Las enseñanzas perennes del gran sabio chino ordenadas según el I Ching. Argentina: Editorial Planeta.
- Comins Mingol, I. (2002). "Reseña de la paz imperfecta de Francisco Muñoz". Revista Convergencia. Vol. 9. N° 029. 321-336. México: Universidad autónoma del estado de México. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502916>
- Comins Mingol, I. (2002). "Reseña Construyendo la Paz. Una perspectiva interdisciplinaria y Transdisciplinaria". Revista Convergencia.V/9- N°29. México: Universidad autónoma del Estado de México.
- Comins Mingol, I. (2008). "Antropología filosófica para la Paz: Una revisión crítica de la disciplina". Revista Paz y Conflictos. N°1. España. <https://revista-seug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/418>
- Comins Mingol, I. (2018). "Retos epistemológicos –normativos de la investigación para la paz" España: Universitat Jaume I Castellón. Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz.
- Comins Mingol, I., Martínez Guzmán, V. y París Albert, S. (2009). "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: Los estudios para la paz". Convergencia revista de Ciencias sociales. Vol 16.2009, 91-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10512244005>
- Cortina, A. (2017). Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia. Buenos Aires: Editorial Paidós Estado y Sociedad.

- Cruz, J.D. y Fontan, V. (2014). "Una mirada subalterna y desde abajo de la cultura de la Paz". Ra Ximhai. Volumen 10 Número 2. Edición Espacial. Pág. 135-152.
- Dalai Lama. (1999). El arte de la compasión. Recopilación y charla en Nueva York. Fundación Gere.
- Danesh, H.B. Teoría integral de educación para la Paz en Lozano Garza, N. (2011). "De Teorías, Metodologías y Prácticas para la Paz". Instituto de investigaciones Gino Germani. VI Jornada de jóvenes investigadores. Disponible en: [http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/107/2015/04/eje9\\_lozano.pdf](http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/107/2015/04/eje9_lozano.pdf)
- Declaración de Mujeres de negro de Belgrado citada en Magallón Portolés, C. (2006). "Mujeres en Pie de Paz. Pensamiento y práctica". España: Editorial Siglo XXI.
- Evangelio según San Marcos 12, 28-34. "Amarás a tu prójimo como a ti mismo".
- Fernández Herrería, A. (1994). Educando para la Paz. Nuevas propuestas. España: Seminario de estudios sobre la paz y los conflictos. Universidad de Granada.
- Fernández Herrería, A. (2015). El concepto de paz. Una propuesta de reconstrucción. En Bedmar, M y Soriano, A. (Coords.). Temas de Pedagogía Social. Educación Social. Granada: Universidad de Granada, pp. 89-132.
- Fernández Herrería, A. y López, M. C. (2010). "La educación en valores desde la carta de la Tierra-Por una pedagogía del cuidado ". Revista Iberoamericana de educación. OEI-ISSN: 1681-5653-Nº 53/4-15/08/10.
- Fernández Herrería, A. (1995). "Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz" Disponible en: [Dialnet-ViolenciaEstructuralYCurriculoOrientadoALaEducacio-117851%20\(1\).pdf](http://Dialnet-ViolenciaEstructuralYCurriculoOrientadoALaEducacio-117851%20(1).pdf)
- Fernández, Alfonso (2003). "La Educación para la Paz en el Contexto de la Complementación de Paradigmas y la Postmodernidad". Educación XX1, (6),107-127. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600605>
- Fernández, J. M. (2005). "La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica". Cuadernos de Trabajo Social, 18, 7-31. <https://dx.doi.org/10.5209/CUTS>
- Ferriere, A. (1972). Problemas de educación nueva. Madrid: Editorial Zero en López Martínez, M (2004). Enciclopedia de paz y conflictos. Tomo I. Granada: Editorial de la Universidad de Granada. Junta de Andalucía. Consejería de educación y ciencia.
- Fiori, E. M. Prólogo a la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire. Buenos Aires: Siglo XXI Editores SA.
- Fisas Armengol, V (2002). Cultura de paz y gestión de conflictos. Barcelona: Editorial Icaria-Antrazyt. Unesco, 3era edición.
- Fisas Armengol, V. (1987). Introducción al estudio de la Paz y de los conflictos. Barcelona: Editorial Lerna SA.
- Folberg, J. y Taylor, A. (1996). Mediación, resolución de conflictos sin litigio. Limusa, México.
- Freire, P (2021). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores SA.
- Fritjof, c. (2008). El punto crucial-ciencia sociedad y cultura naciente. Buenos Aires: Editorial Estaciones. Primera reimpresión.
- Galtung Johan (1989) Violencia Cultural. Edita: Gernika Gogoratuz-Documento N°14.Traduccion castellano de Teresa Toda-(2003) Disponible en <https://www.gernikagogoratuz.org/2019/03/doc>.
- Galtung, J. (1981). La violencia y sus causas en Fisas Armengol, V. (1987). Introducción al estudio de la Paz y de los conflictos. Barcelona: Editorial Lerna S.A.
- Galtung, J. (1984). ¡Hay alternativas! Cuatro caminos hacia la paz y la seguridad. Madrid: Tecnos. en Magallón Portolés, C. (2006). "Mujeres en Pie de Paz. Pensamiento y práctica". España: Editorial Siglo XXI.
- Galtung, J. (1985). La cosmología social y el concepto de paz. En Fisas Armengol, V. (1987). Introducción al estudio de la paz y de los conflictos. Barcelona: Editorial Lerna S.A.
- Galtung, J. (1996). Peace by Peacefull Means. En Fisas, V. (2002). Cultura de paz y gestión de conflictos. Barcelona: Ediciones Icaria Antrazyt. Unesco.
- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos-Paz y con-

- lictos, desarrollo y civilización. (pp 33). Bizkaia: Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003). Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos. México. En Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*. N°2-2009. 60-81. Universidad de Garana. España. <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016389005.pdf>
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3 R reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bakeaz Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003). Violencia cultural. Cuaderno N°14. España: Gernika Gogoratuz.
- Gil Gómez, A. (2002). Racionalidad, feminismo, mundo y violencia en Fisas Armengol, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Editorial Icaria Antrazyt, UNESCO.
- Goleman, D. (2020). *La inteligencia emocional*. 5ta edición. Buenos Aires: B de bolsillo.
- Groff, L. (2008). "Contributions of Different Cultural-Religious Traditions to Different Aspects of Peace – Leading to a Holistic, Integrative View of Peace for a 21st Century Interdependent World". *Future Takes-Transcultural Futurist Magazine* V.7 N°1
- Groff, L. y Smoker, P. (1996). "Creating Global-Local Cultures of Peace," *Peace and Conflict Studies*: Vol. 3: No. 1, Article 3.
- Gros Espiell, H. (2005). *El derecho humano a la Paz*. Anuario de derecho constitucional latinoamericano. Disponible en: <https://corteidh.or.cr/tablas/r21744>
- Gutiérrez, A. B. (2012). *Las prácticas sociales*. Una introducción a Pierre Bourdieu. Villa María: Eduvim. [eduvim.com.ar/libro](http://www.eduvim.com.ar/libro)
- Hargreaves, A. (2003) (comp.) "Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador" en Fernández Herrería, A. y López, M.C. (2014). "Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico." *Revista Convergencia*. Vol. 21 N°64. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352014000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352014000100005)
- Historia de la Cultura de Paz. El desarrollo de la Cultura de Paz y No Violencia. <http://www.fund-cultura-depaz.org/doc/HistoriaCdP.pdf>
- Honneth, A. (2014). Teoría del reconocimiento. en Abarca Calderón, G.M. (2014). "La praxis de educación para la paz desde la paz holística". Universidad Jaume I-Instituto Interuniversitario de desarrollo social y paz. Disponible en [www.tdx.cat/2014-tesis](http://www.tdx.cat/2014-tesis)
- [http://vamosmujer.org.co/sitio/images/pdfs/leccion\\_editorial/mujeres\\_de\\_negro.pdf](http://vamosmujer.org.co/sitio/images/pdfs/leccion_editorial/mujeres_de_negro.pdf)
- <https://citeaserx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.493.1182&rep=rep1&type=pdf>
- <https://www.elhistoriador.com.ar/carta-del-gran-jefe-seattle-al-presidente-de-eeuu/>
- <https://www.enlacejudio.com/2018/10/11/que-es-la-paz-para-el-judaismo-y-cual-es-el-significado-de-shalom/>
- Iglesias Díaz, C. (1999). *Educar para la paz desde el conflicto*. Alternativas teóricas y prácticas para la convivencia escolar. Argentina: Ediciones Homo Sapiens
- Ikeda, D y Perez Esquivel, A. (2017). *La fuerza de la esperanza*. Diálogos entre Adolfo Pérez Esquivel y Daisaku Ikeda. Argentina: Editorial Soka.
- Jares Xesús, R (2012). *Educación para la paz*. Su teoría y su práctica (3er.ed.) España: Editorial Popular.
- Jares, X. (2009). *Pedagogía de la convivencia*. España: Biblioteca de Aula. Serie Temas Transversales.
- Jimenez Arena, J. y Muñoz, F. (2012). *La Partera de la Historia*. España: Universidad de Granada. Colección Eirene.
- Jiménez Arena, J. y Muñoz, F. (2015). "Paz Imperfecta y empoderamiento pacifista". *Diversas miradas*. Un mismo sentir: Comunicación ciudadana y paz como retos del siglo XXI. 49-65. México: Universidad Autónoma de Coahuila.
- Jiménez Bautista, F. (2009). *Hacia una antropología para la Paz*. *Gazeta de Antropología*. N°25/2, artículo 43. Instituto de Paz y Conflictos-Universidad de Granada- *Gazeta de antropología*. [http://www.ugr.es/~pwlac/G25\\_43Francisco\\_Jimenez\\_Bautista.pdf](http://www.ugr.es/~pwlac/G25_43Francisco_Jimenez_Bautista.pdf)
- Jiménez Bautista, F. (2017). "Paz ecológica y paz Gaia: Nuevas formas de construcción de paz". *Revista de Cultura de Paz*. Ecuador: Cátedra Unesco de



- cultura y educación para la paz.
- Jiménez, B. F. y Muñoz, F. A. (1992). *Violencia cultural*. En Martínez, L. M. (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos: L-Z. Edición especial. Tomo II*. Granada: Editorial Universidad de Granada. Colección Eirene.
- Keys, D. en David, S. (1992). "Educación global: hacia una irreductible perspectiva global en la escuela". *Revista Educación* 16-5-12- 1992. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr>
- Kharishnanda, Y. (1992). *El evangelio de Buda*. Argentina: Editorial Kier.
- Krishnamurti, J. (1983). *Vivir de instante en instante*. Citado por López Martínez, M. y Fernández Herrería, A. (2005). *Enciclopedia de paz y conflicto*. España: Universidad de Granada.
- Kuhn, T. (1981). *La estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- La Carta de la Tierra: <https://cartadelatierra.org>
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. España: Editorial Catarata.
- Lederach, L. (2007). "La imaginación Moral. El arte y el alma de la construcción de la paz". Disponible en [gernikagogoraturz.org/publicaciones](http://gernikagogoraturz.org/publicaciones).
- Lerner, G. (1986). *The creation of a Patriarchy*. Oxford University Press. en Fasio, A. y Fries, L. (2005). "Feminismo, género y patriarcado". *Revista Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*. Año 3. N°6-2005. Pag.259-294. Disponible en: [www.justassociates.org/es/perfil/alda-facio](http://www.justassociates.org/es/perfil/alda-facio)
- López Martínez, M. (2009). *Política sin violencia. La noviolencia como humanización de la política*. Capítulo Cuarto: El pacifismo una fuerza inquieta. Colombia: Publicación de corporación Universitaria. [www.uniminuto.edu](http://www.uniminuto.edu)
- López Martínez, M. (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. España: Editorial de la Universidad de Granada.
- López Martínez, M. (2016). *Métodos y Praxis de la noviolencia*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. Grupo Editorial Patria.
- Lubbers, R. y otros. (2008). *Inspiration for global governance. The Universal Declaration of Human Rights and the Earth Charter*. Ámsterdam, Earth Charter Internacional/UNESCO/NCDO en Fernández Herrería, A. (2010). "La educación en valores desde la carta de la tierra. Por una pedagogía del cuidado" *Revista Iberoamericana de educación OEI- N°53-4- 15/08/10*. Granada.
- Lyotard, J.F. (2008). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. España: Editorial Gedisa. Barcelona.
- Magallón Portoles, C. (2005). *Epistemología y violencia. Aproximación a una visión integral sobre la violencia hacia las mujeres en Mañas Viejo*, C. "Violencia estructural y directa: Mujeres y visibilidad. Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream>
- Magallón Portolés, C. (2006). "Mujeres en Pie de Paz. Pensamiento y práctica". España: Editorial S. XXI.
- Magallón Portolés, C. (2004). *Las mujeres como sujeto colectivo de construcción de Paz. Cuadernos Bakeaz N° 61. Educación para la Paz centro de educación y estudios para la paz*. España.
- Mahatma, G. *Reflexiones sobre el amor incondicional*. <https://www.frasesypensamientos.com.ar/frases/reflexiones-sobre-el-amor-incondicional-1998.html#frases-de-reflexiones-sobre-el-amor-incondicional>
- Maraña, M. (2010). *Cultura y desarrollo-Evolución y perspectiva*. UNESCO. Etxea Cuadernos de trabajo N° 1. Disponible en: [https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Cultura\\_desarrollo.pdf](https://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Cultura_desarrollo.pdf)
- Mardones, J. "El conflicto social en la sociedad industrial avanzada según la teoría crítica" en Fisas Armengol, V. (1987). *Introducción al estudio de la Paz y de los conflictos*. Barcelona: Editorial Lerna SA.
- Martínez Guzmán, V. (2000). "Saber Hacer las paces. Epistemologías de los estudios de Paz". *Revista Convergencia* N°23. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1814>
- Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces-Reflexiones éticas tras el 11 S y el 11 Bilbao*. Citado por Abarca Obregón, G. (2013). *La praxis de educación para la paz desde la paz holística*. España: Instituto universitario de desarrollo social y paz. Universidad Jaume I-Internet
- Martínez Guzmán, V. (2009). *Filosofía para hacer las paces*. 2da edición. España: Cátedra Unesco de

- Filosofía para la Paz-Universitat Jaume I- Castelló. Editorial Icaria- Antrazyt.
- Martínez Guzmán, V. (2018). "Educarnos las mentes para erigir los baluartes de la Paz". Revista Convives N° 18. Educación para la paz y la convivencia. Disponible en: <https://convivesenlaescuela.blogspot.com/2017/06/revista-convives-n-18-educacion-para-la.html>
- Martínez López, C. (2000). Las mujeres y la paz en la historia. Aportaciones desde el mundo antiguo. En: Historia de la paz: tiempos, espacios y actores. Granada: Universidad de Granada.
- Maslow, A. (1983) citado por Fernández Herrería, A. y Carmona Orantes, G. (2009). Re-hacer la educación: los mapas del desarrollo humano. España: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Maturana, H. (1997). Emociones y Lenguaje- en educación y política. Chile: Editorial Granica. Dolmen Ediciones.
- Max Neef, M. y otros. (2006). Desarrollo a escala humana-conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. España: Editorial Fundación Icaria-Antrazyt.
- Max Neff, M. (2010). Desarrollo a Escala Humana una opción para el futuro. Número especial. Madrid: Biblioteca CF+S. Disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/deh/>
- May, P. (2008). De la cultura del ego a la cultura del alma. Chile: Ediciones SERPA.
- Mayor Zaragoza, F. (1994). La nueva página. Paris: UNESCO. Fondo de Cultura Económica. Impreso en México DF (pag.111)
- Mayor Zaragoza, F. (1995). La nueva página. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meléndez-Rojas, R. E. (2019). El pensamiento educativo de Rabindranath Tagore y su vinculación con el desarrollo humano. Dissertare Revista De Investigación En Ciencias Sociales, 4(1), 16-27. Disponible en: <https://revistas.uclv.org/index.php/dissertare/article/view/2148>
- Merlo, V. Shanti y ahimsa: paz y no violencia en el hinduismo.
- Miedzian, M (1996). Chicos son, hombres serán. Madrid: Editorial Horas y Horas en Vicenc Armengol, F.(2002). Cultura de paz y gestión de conflictos. Barcelona: Editorial Icaria Antrazyt, UNESCO.
- Mies, M y Shiva V. (1997). Ecofeminismo teoría, crítica y perspectivas. Icaria Antrazyt.
- Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables de Perú. Violencia basada en el género-marco conceptual para las políticas públicas y la acción de Estado. [www.mimp.gob.pe/direcciones](http://www.mimp.gob.pe/direcciones)
- Mo Ti. (1987). Política del amor universal. Estudio preliminar de Fernandez Mateo. EDITORIAL TECNOS.
- Molina Rueda, B y Muñoz, F. (2004). Manual de paz y Conflictos. España: Universidad de Granada.
- Morín, E. (2007). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Morín, E. (2009). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Muñoz, F. (2001). La paz imperfecta. España: Universidad de Granada. Colección Eirene.
- Muñoz, F. y López Martínez, M. (2016). Historia de la Paz. (Cap. 2 del Manual de Paz y Conflictos). México: Universidad Autónoma de Nuevo León. Grupo Editorial Patria.
- Muñoz, F. y López Martínez, M. (2016). Principios y argumentos de la Noviolencia. Cap. 12 del Manual de Paz y Conflictos. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. Grupo Editorial Patria.
- Navarro, M. A. (2021). Cuadernos para la construcción de ciudadanía. N°4 Serie Gestión de OSyC. Enfoques transversales en la intervención comunitaria. Córdoba: Editorial Universidad Provincial de Córdoba.
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. ¿Qué son los derechos humanos? Disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.asp>
- OMS. Informe Mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Organización Panamericana de la Salud para la OMS.
- OMS. (2002). Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud de 2002.
- ONU. (2017). Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Nueva York y Ginebra. Plan de acción. Tercera Etapa. Disponible en: <https://www.>

- ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation\_SP.pdf
- ONU. Programa Mundial de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos (2005-2007). Disponible en: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf> (15-02-2010)
- Oviedo Freire, A. (2013). Buen vivir vs. Sumak Kawsay-reforma capitalista y revolución alter-nativa-Una propuesta desde los andes para salir de la crisis global. Buenos Aires: Editorial CICCUS 3era Edición.
- Paniker, S. (1982). Aproximación al origen. Barcelona: Kairós. Citado por López Martínez en la enciclopedia referida.
- Percy Calderón, C. (2009). "Teoría de Conflictos de Johan Galtung". Revista de Paz y Conflictos. N°2, 60-81. España: Universidad de Granada.
- Pérez Viramonte, G. (2018). Construir paz y transformar conflictos. Algunas claves desde la educación, la investigación y la cultura de paz. Guadalajara: ITESO.
- Reardon, B. (1982). Militarization, Security and Peace Education. United Ministries in Education USA en Fisas Armengol, V. (1987). Introducción al estudio de la paz y los conflictos. Barcelona: Editorial Lerna SA.
- Reardon, B. (1999). La Tolerancia: un umbral de paz. Unidad 1: Unidad para los formadores de docentes. Madrid: Santillana. Ediciones Unesco.
- Ribotta, S. (2006). Educación en y para los DDHH: La educación en convivencia mundial. El desafío del siglo XXI. Educación en DDHH. La asignatura pendiente. Madrid: Editorial Dykinson S.L. Instituto de DDHH Universidad Carlos III de Madrid Bartolomé de las Casas.
- Rimpoche, S. (1994). El libro tibetano de la vida y de la muerte. Barcelona: Ediciones URANO.
- Rodríguez Rojo, M. "Educación para la paz y racionalidad comunicativa" en Fernández, A. (1994). "Edu-cando para la paz Nueva Propuestas". Seminario de estudios sobre la paz y los conflictos. Granada: Universidad de Granada. Colección Eirene
- Rosenberg, M. (2008). Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida-Desarrolla habilidades para relacionarte en armonía con tus valores. Buenos Aires: Gran Aldea editores. Tercera Edición.
- Rueda, C. y Villán, D. (2007). La Declaración de Luarca sobre el derecho humano a la paz. Asturias: 2ª ed. Madú. Granda – Siero. Citado por Cely, F. (2020). El derecho humano a la paz: la evolución del derecho humano a la paz en los organismos internacionales. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/116967/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/116967/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ruiz, M. (2013). Los cuatro acuerdos. Un libro de sabiduría tolteca. Argentina: Editorial Urano.
- Sadin, E. (2017). La humanidad aumentada. La administración digital del mundo. Buenos Aires: Editorial Caja negra.
- Sánchez Ochoa, E. (2016). "Derecho Humano a la Paz". Revista Cultura de Paz. Volumen 22. N° 69. Pág. 16-22. Managua, Nicaragua. Disponible en: <https://www.camjol.info/index.php/CULTURA/article/view/2795/2551>
- Sandoval Forero, E. A. (2016). Educación para la paz integral-Memoria, interculturalidad y decolonialidad. Bogota: ARFO Editores e impresores LTDA.
- Saritoprak, Z. (2006). "Una perspectiva islámica sobre la paz y la no violencia". [www.webislam.com](http://www.webislam.com)
- Segato, R. (2010). Las estructuras elementales de la violencia. Ensayo sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Segato, R. (2018). La Guerra contra las mujeres. Argentina: Editorial Prometeo Libros.
- Sendra, J. M. (2016). "Influencia en la violencia de los medios de comunicación: guía de buenas prácticas". Cuaderno 1. Proyecto de investigación "Redes sociales, adolescencia y jóvenes: convergencia de medios y cultura digital" España: Universidad Rey Juan Carlos.
- Tamayo, J.J. "Cristianismo, paz y violencia Su significado para el diálogo interreligioso". Revista Latinoamericana de Teología. España: Universidad Carlos III.
- Toh, S. H. (2006). "Education for sustainable development & the weaving of a culture of peace:

- complementarities and synergies”.
- Toro, José María (2005), *Educación con “corazón”*, Bilbao: Desclee De Brouwer en Fernández Herrería, A. y López, M.C. (2014). “Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico.” *Revista Convergencia*. Vol. 21 N°64. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352014000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352014000100005)
- UNESCO (2014). *Hoja de Ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible*. París.
- UNESCO. (1974). *Recomendación sobre “Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales”*.
- UNESCO. (1989). “El Manifiesto de Sevilla sobre la violencia”. Conferencia General de la UNESCO 1989.
- Uribe Vargas, D. (1997). “Fundamentos del derecho humano a la paz”. *Diálogos 21 en El Derecho humano a la Paz. Elementos y perspectivas*: Erwin Silva. Pag.22-26-<https://lamjol.info/article>
- Vargas Cancino, H. (2018). *Las paces transnacionales desde el derecho a la paz: un camino hacia la calidad de vida no violenta*.
- Vega Luquez, R. (2019). “El capítulo étnico del acuerdo de paz de la Habana. La historia del tercer actor de la negociación”. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Maestría en estudios de paz y resolución de conflictos.
- Villanueva Ulfgard, R. (2019). *La implementación del ODS 16 y los compromisos de la cooperación internacional ¿Hacia dónde vamos con la paz, la justicia y las instituciones en América Latina?* Documentos de Trabajo 20 / 2019 (2ª época). Disponible en: [https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/11/DT\\_FC\\_20.pdf](https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/11/DT_FC_20.pdf)
- Walsh en Ortiz Granja, D. (2015). “La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad”. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 18, 2015, pp. 91-110 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador-disponible en [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)
- Wheatley, M. (2000). *Turing to one Another*. California en Lederach, L. (2007). “La imaginación Moral. El arte y el alma de la construcción de la paz”. Disponible en [gernikagogoratz.org/publicaciones](http://gernikagogoratz.org/publicaciones).
- Wilber, K. (1989). *La conciencia sin fronteras-aproximaciones de oriente y occidente al crecimiento personal*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Wolf, V. (1980). *Tres guineas Lumen en Fisas*
- Armengol, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Editorial Icaria Antrazyt, UNESCO.
- Wolfgang, D. (2016) “La Paz como concepto cultural. Experiencia Energética y Reconocimiento Transracional”.

UFC editorial  
universitaria

Este libro se termino de editar  
en el mes de Septiembre de 2022.  
Impreso en los Talleres Gráficos  
de Baez Impresiones  
Córdoba, Argentina

