

Artículos Originales

Educar para la Paz a partir de la Deconstrucción de las Violencias del Sistema Educativo

Educating for Peace from the Deconstruction of Violence in the Education System

Información

Fechas:

Recibido: 28/09/2024

Aceptado: 12/11/2024

Publicado: 31/12/2024

Correspondencia:

Sofía Herrero-Rico
sherrero@uji.es

Conflicto de intereses:

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:

Ninguna.

Autorías

Sofía Herrero-Rico¹  0000-0003-3289-1883

¹Universitat Jaume I, Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura, Castellón de la Plana, España.

Cómo citar este trabajo

Herrero-Rico, S. (2024). Educar para la Paz a partir de la Deconstrucción de las Violencias del Sistema Educativo. *Revista de Cultura de Paz*, 8, 326–355. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.222>

RESUMEN

Introducción: Este artículo revaloriza la necesidad de educar para la paz en las sociedades impregnadas de violencia que hemos instaurado. Para ello, pone la mirada en las violencias que el sistema educativo reproduce como subsistema social.

Método: De acuerdo a la clasificación de las violencias que realiza Galtung (1985) podemos observar que el sistema educativo reproduce violencia directa (por ejemplo, daño físico o psicológico, etiquetas, menosprecios, insultos, castigos), estructural (abusos de poder, jerarquías, diálogo unilateral, verticalidad, relación de supremacía del experto al aprendiz, estandarización, normatividad, entre otras) y cultural (reproducción de roles de género, prejuicios, estereotipos, racismo, etc.) Así, nos urge aprender a ser consciente de ellas y hacerlas visibles para no reproducirlas de manera sistemática como ha sido lo habitual en el devenir histórico con la educación “tradicional”. A través de la metodología de Deconstrucción-Reconstrucción se requiere deconstruir estas violencias para poder reconstruir prácticas educativas en pro de la paz.

Conclusiones: En este quehacer, Herrero Rico (2013, 2019a, 2019b, 2021) propone una Educación para la Paz Reconstructiva- Empoderadora (el enfoque REM) que se centra en la reconstrucción de nuestras competencias humanas para hacer las paces y en nuestro empoderamiento para llevar esas competencias a la acción. Este enfoque plantea la deconstrucción de las violencias y la reconstrucción de prácticas para hacer las paces tanto desde el qué enseñamos, que serían los contenidos, el cómo enseñamos que vendrían a ser las metodologías que utilizamos, así como el dónde enseñamos que sería los contextos que generamos.

Palabras clave: educación para la paz; violencias; deconstrucción; reconstrucción, paz.

ABSTRACT

Introduction: This article reassesses the need to educate for peace in the societies impregnated with violence that we have established. In this endeavor, it looks at the violence that the educational system reproduces as a social subsystem.

Method: According to Galtung's (1985) classification of violence, we can observe that the educational system reproduces direct violence (e.g., physical or psychological harm, labels, contempt, insults, punishments), structural violence (abuses of power, hierarchies, unilateral dialogue, verticality, the relationship of supremacy of the expert to the learner, standardization, normativity, among others) and cultural violence (reproduction of gender roles, stereotypes, racism, etc.) Thus, we need to learn to be aware of them and make them visible so as not to end up reproducing them systematically as has been the norm in history. Through the Deconstruction-Reconstruction methodology, it is necessary to deconstruct this violence in order to reconstruct educational practices in favor of peace.

Conclusions: In this task, Herrero Rico (2013, 2019a, 2019b) proposes a Reconstructive-Empowering Peace Education (the REM approach) that focuses on the reconstruction of our human competencies to make peace and on our empowerment to take those competencies into action. This approach deconstructs violence and reconstructs ways of making peace from what we teach, what would be the contents, how we teach that would be the methodologies we use, as well as where we teach, which would be what contexts we generate.

Keywords: education for peace; violence; deconstruction; reconstruction, peace.

Introducción

El noruego Johan Galtung (1985; 1993; 1995; 1998), fallecido en febrero de 2024, es, sin duda, un referente mundial en los estudios e investigación para la paz (IP). Sus propuestas fueron innovadoras y de gran relevancia para la conceptualización de los términos paz y violencia. El abordaje que da al término de paz supuso un cambio epistemológico al superar la concepción negativa que se solía usar para definir la paz. Así, paz era conceptualizada no por sí misma sino por comparación con su antagónico. En este sentido, se definía el concepto de paz como ausencia de guerra o violencia, esto suponía un abordaje de paz negativa. Sin embargo, Galtung (1985; 1993; 1995) alude al término paz desde su concepción positiva en la que paz es definida por sí misma y se relaciona con conceptos de justicia, desarrollo, equilibrio, bienestar y satisfacción de necesidades básicas. En este sentido no solo propone la paz negativa, sino que amplía la clasificación a la paz positiva y a la cultura de paz.

Asimismo, clasificó la violencia no solo en directa que era como usualmente la entendíamos, sino que propuso los términos de violencia estructural que forma parte de los sistemas que los humanos creamos y una violencia cultural o simbólica que existe en nuestras sociedades a través del lenguaje, símbolos, chistes, canciones, imágenes, entre otros, que legitima las otras dos formas de violencia, directa y estructural.

Para mí fue todo un descubrimiento conocer no solo su investigación sino personalmente a Galtung y aprender la clasificación de estos tres tipos de violencias: directa, estructural y cultural; y las tres alternativas a los diferentes tipos de violencia: la paz negativa (alternativa a la violencia directa), la paz positiva (alternativa a la violencia estructural) y la cultura de paz (alternativa a la violencia cultural) para inspirarme en conectar mis estudios de licenciatura, la pedagogía, con la paz, y concretar, así, mi tema de investigación, la Educación para la Paz (en adelante EpP).

En este sentido, el objetivo de este artículo será comentar mi propuesta de EpP que emana de la deconstrucción de las violencias propuestas por Galtung y la reconstrucción de otras prácticas educativas más pacíficas revisando el qué enseñamos que serían los contenidos educativos, el cómo lo hacemos que sería la forma o metodología y el dónde que sería en que contextos o espacios.

Para ello, dividiré el texto en varios subapartados para darle una mayor coherencia e hilo conductor. En un primer momento, conoceremos el legado que nos deja la Investigación para la Paz (IP) desde sus orígenes hasta la actualidad y la influencia que Galtung produjo en esta trayectoria, haciendo eco en la importancia de educar para la paz en la actualidad. En segundo lugar, revisaremos los conceptos de violencia que nos propuso Galtung y cómo se

reproducen en el Sistema Educativo. En tercer lugar, abordaremos estas violencias a través de la metodología de Deconstrucción-Reconstrucción. Finalizaré con un cuarto apartado, en cómo podemos reconstruir otras prácticas educativas que contribuyan a las culturas de paz a través de mi propuesta de EpP desde el enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador).

Galtung y la Investigación para la Paz (IP)

Tomando como referencia mayoritariamente a Martínez Guzmán (2001) haré un recorrido por la trayectoria de la IP clasificándola en cinco etapas desde los años 30 hasta la actualidad.

1. *La Primera Etapa podríamos denominarla de Paz Negativa y estudio científico de la Guerra (1930-1959)*. En estos inicios se observa que estos estudios se basaban en un análisis científico y cuantitativo de la guerra. En este sentido, se usaba el término «*polemología*» guerra contra los extranjeros que enfatizaba la definición negativa de paz. Así, existe un gran esfuerzo por estudiar la guerra de una manera científica, con la intencionalidad de evitarlas y de su prevención para poder vivir en paz (Melo de Almeida, 2003). Aquí la paz se entiende a partir de lo que «no es paz», es decir, ausencia de guerra, concepción heredada de los antiguos romanos. A su vez, se entiende el conflicto como algo negativo que hay que superar y solucionar a cualquier precio. De ahí que la terminología «*resolución de conflictos*» que supone haya que resolverlos a toda costa, sin importar los medios que se utilicen para ello.

2. *La Segunda Etapa la asociamos con los conceptos de Paz Positiva y Cooperación al Desarrollo (1959-1979)*. Gracias a las aportaciones de Galtung se introduce, por primera vez el concepto de paz con un sentido positivo relacionado con la creación de la justicia social como satisfacción de las necesidades básicas. En este sentido, se da un salto cualitativo desde los estudios de la guerra, la *polemología*, a los estudios sobre la paz, la *irenología* (Melo de Almeida, 2003, p. 105). De este modo, y siguiendo la investigación de Galtung se propone el término violencia estructural como categoría de análisis para enfrentarse a las desigualdades, y se realizan reflexiones sobre nuevas formas de imperialismo y neocolonialismo. A la vez, empiezan los análisis críticos del desarrollo entendido a la manera del Norte como incremento de la dependencia de los países del Sur. Por primera vez hay un papel importante de las imágenes televisivas para la sensibilización. No obstante, también se empiezan a ver con claridad las paradojas de la ayuda humanitaria, la desviación de ayudas a fines políticos e intereses personales. Así, se crean ONG para ayudar a quienes estaban en situación necesitada o de conflicto y también para denunciar los abusos y la marginación. En esta etapa, la IP está más ligada a la paz positiva como alternativa a la violencia estructural.

3. *La Tercera Etapa se entiende como un auge en los Movimientos Sociales (1980-1989)*. Nos situamos ya en los años 80, podemos decir que esta está más ligada a los movimientos sociales que a los estudios académicos. Así, se podría destacar que surgen movimientos contra la carrera de armamento nuclear; se analiza el problema de la intervención militar y otras formas de violencia directa, represión e injusticia. Se buscan alternativas pacíficas para influir en la transformación de la lógica y estructura de los sistemas políticos. A su vez, la ayuda humanitaria trata de sensibilizar a la opinión mundial sobre los desastres de la guerra del Vietnam y la hambruna de Etiopía, produciéndose una conversión de la acción humanitaria en mediática, produciéndose un incremento del papel de la opinión pública y los medios de comunicación.

4. *La Cuarta Etapa la podríamos considerar como de Construcción de un Nuevo Futuro a través de nuevas culturas y maneras para hacer las paces (1990-2001)*. Nos situamos en los años 90 apareciendo nuevas reflexiones y estudios entorno a la clasificación de Galtung de la violencia cultural, acompañando y legitimando los otros dos tipos de violencia, directa y estructural. Se reclama en esta sociedad, en la que la violencia se ha institucionalizado en todas las esferas, un cambio de la cultura de la violencia a la cultura de la paz. Este cambio puede ser posible a través de la educación, de manera que haga posible conducirnos de otra manera. La alternativa es que necesitamos construir un nuevo futuro, nuevas culturas y nuevas maneras de relacionar más justas y respetuosas. Necesitamos nuevas culturas para hacer las paces que promuevan diálogos culturales y el entendimiento mutuo. En este sentido, el problema ya no es si somos violentos por naturaleza o no, o si la guerra es inevitable. La cuestión está siempre en la esfera de la responsabilidad que tenemos como constructores de determinadas relaciones sociales y no otras (Martínez Guzmán, 2001). Y estas maneras pueden ser justas, pacíficas y valiosas. Así, el nacimiento y fomento de la IP en España supondrá un nuevo empuje en el desarrollo de la EpP. Asimismo, en la IP surge, como término innovador, la denominación transformación de conflictos que sustituiría a la nomenclatura de gestión o resolución de conflictos. Con esta denominación se produce un cambio en la concepción negativa de conflicto y se asume éste como un proceso inherente, necesario y positivo para el crecimiento de las personas y cambios sociales. En este sentido entendemos que el conflicto no es positivo ni negativo por sí solo, sino que está en función de la manera que lo regulemos, puede ser tanto por medios pacíficos como violentos, lo importante será convertirlo en oportunidades para el aprendizaje y ser creativos para su transformación pacífica (Lederach, 1996).

5. *La quinta etapa podemos denominarla: la EpP después del 11S, el 11M y el 7J (2001 hasta la actualidad)*. La EpP adquiere una relevancia especial a nivel internacional después de los actos terroristas del 11 S ocasionados en Estados Unidos, el 11M en España y el 7J en Londres (Martínez Guzmán, 2001; 2005). En este sentido, se considera la EpP necesaria y oportuna para

paliar la violencia institucionalizada desencadenada (Jares, 2004, p. 79). En este sentido, se revaloriza el papel de la EpP para educar a las nuevas generaciones en nuevas formas de relacionarnos con la diferencia, desde el reconocimiento, el cuidado, la comunicación no violenta y el entendimiento mutuo para una convivencia en paz.

Así, vemos en este recorrido de la IP la gran influencia que nos deja Galtung en sus teorías y propuestas. Así, Galtung (1995; 1998) introduce nuevos e interesantes elementos para la IP y la comprensión de los distintos significados y perspectivas desde que podemos abordar los estudios de paz y conflictos. Investiga la relación entre la violencia directa y estructural y los tipos de privación de necesidades básicas. De su teoría se extrae la conclusión de que existe violencia siempre que haya un desajuste entre la satisfacción de dichas necesidades básicas y su realización efectiva. Así, con las aportaciones de Galtung (1985; 1993; 1998) se produce un salto cualitativo en la IP, promoviéndose un cambio en los objetivos a conseguir mediante los estudios y la EpP. Nuestro fin ya no será sólo el que no haya guerras, sino daremos un paso más allá en ponernos como meta la satisfacción de las necesidades básicas de los seres humanos y la creación de culturas de paz. En este quehacer, se hace más necesario, pues, aunar esfuerzos para el fomento e implantación de una EpP de carácter internacional que fomente, mayoritariamente, el reconocimiento, respeto y cuidado entre los seres humanos; así como políticas sociales y educativas encaminadas al entendimiento entre las diferentes gentes, religiones y culturas y a minimizar el abismo de desigualdades entre el Norte y el Sur del Globo. En este sentido, la IP supondrá un nuevo empuje en el desarrollo de la EpP, influirá en los nuevos postulados, contenidos y configuración epistemológica del concepto de paz y las consiguientes consecuencias pedagógicas.

Las violencias desde Galtung y su reproducción en el Sistema Educativo

Como hemos venido comentando a lo largo del artículo, Galtung (1993; 1995; 1998) introduce tres nociones de violencia (directa, estructural y cultural), veamos a continuación que significa cada una de estas violencias:

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

La *violencia estructural* la definimos como la existente en las estructuras sociales que hemos creado, que llevan a la marginación, exclusión y privación lenta de la vida de muchos seres humanos, está orientada desde la perspec-

tiva de la víctima, y se relaciona con la paz positiva. Podría verse ejemplificada con la falta de comida para todos los seres humanos, la privación lenta de la vida por causas inevitables (falta de agua, de medicamentos, de abrigo), también en las escasas oportunidades laborales que ofrece el sistema (gran número de parados entre la población joven o malas condiciones de empleo tras finalizar los estudios universitarios).

Estas violencias estructurales son las más sutiles porque pasan desapercibidas al no haber un sujeto identificado que las provoque, diríamos que son las violencias propias del sistema. En este sentido, Gandhi (2003) llama violencia pasiva a muchas de las violencias que denominamos estructurales. Así, señala que la violencia física es fácil de ver y definir porque se usa la fuerza o la destrucción (guerras, asesinatos, muertes, golpes, secuestros, entre otros). Sin embargo, la violencia pasiva, por el contrario, es fácil de ser ignorada o justificada porque no se usa la fuerza física, pero aun así es destructiva. Algunos ejemplos de violencia pasiva según el autor serían: el consumo o gasto abusivo, la discriminación, la opresión (económica, política, social, cultural, religiosa, de género), las críticas. En otras palabras, toda acción que daña a otra persona, consciente o inconscientemente (Gandhi, 2003, p. 110).

La *violencia cultural* legitima los otros tipos de violencia, es la violencia que hemos creado culturalmente. Podríamos ver ejemplos en los medios de comunicación que transmiten violencia, los chistes que usamos que generan desprecio y exclusión con gente de otras culturas. En definitiva, justifica las otras formas de violencia a partir del uso de símbolos, del lenguaje, de la música, de la ropa, etc. Y se relaciona con la cultura de la paz (París Albert, 2009, p. 173). En este sentido, Galtung (1993) define la Paz como la ausencia de todo tipo de violencia: directa, estructural y cultural.

Así, tras estudiar el Máster Universitario en estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I y aprender estos distintos tipos de violencia que plantea Galtung (directa, estructural y cultural), me di cuenta de que el sistema educativo como subsistema social reproduce, asimismo, todas estas violencias.

Como ejemplos de violencias directas podríamos comentar los insultos, castigos, etiquetas; como violencias estructurales cabría mencionar, por ejemplo, las jerarquías, los abusos de poder, la supremacía del saber del profesor frente al del estudiante, la desigualdad de oportunidades, la relación vertical y unidireccional que se establece en el aula, la estandarización, la exclusión; y como violencias culturales, señalaríamos la reproducción de estereotipos, prejuicios, roles de género, la normatividad, la supremacía de la cultura dominante, la desigualdad de clases sociales o el pensamiento único, entre otras.

Así, esta educación tradicional que venimos heredando en el devenir histórico la podemos interpretar desde el paradigma narrativo-contemplativo (Martín Gordillo, 2010), la cual más que preocuparse por el desarrollo de las

capacidades de los seres humanos, a la educación integral de la persona (Fernández Herrería, 1994, p. 90), mayoritariamente en los aspectos técnicos y cognoscitivos, dejando de lado la parte sentimental y el aprendizaje del manejo de las emociones. Esta educación tradicional se centra más en el tener que en el ser, es una educación bancaria en palabras de Freire (1970) que se enfoca en la acumulación de contenidos académicos, dejando de lado los sentimientos y emociones, núcleo del desarrollo humano y esencial para regular nuestros conflictos cotidianos. De ahí que, en muchas ocasiones, el aprendizaje desde pequeños también sea violento basado en la competición, en el individualismo y en la aceptación de la normatividad. Tanto lo que absorben de la educación formal (la escuela) como de la informal (familia, medios de comunicación, familia, barrio, juegos...) está, en muchos casos, cargado de violencia, injusticias, exclusiones y desprecios. Por esta razón, se aprende ya desde la infancia a identificar a los conflictos como algo negativo y a naturalizar la violencia como su respuesta más efectiva y cotidiana. En este sentido, el sistema educativo llamémoslo «tradicional», en el que nos venimos educando, lamentablemente, transmite, tanto desde sus contenidos, formas, estructuras y contextos, distintos tipos de violencia, directa, estructural y cultural (Galtung, 1985).

Reflexionemos sobre las violencias que reproduce el sistema educativo mediante una imagen del pedagogo e ilustrador italiano, Francesco Tonucci (Frato), en la que representaba el Sistema Educativo de su tiempo. Aunque es de 1970 y podemos pensar que ya está muy desfasada después de más de 50 años, todavía nos puede servir para hacernos pensar sobre el sistema educativo que hemos heredado y rescatar aspectos de interés para la temática que este artículo nos concierne.

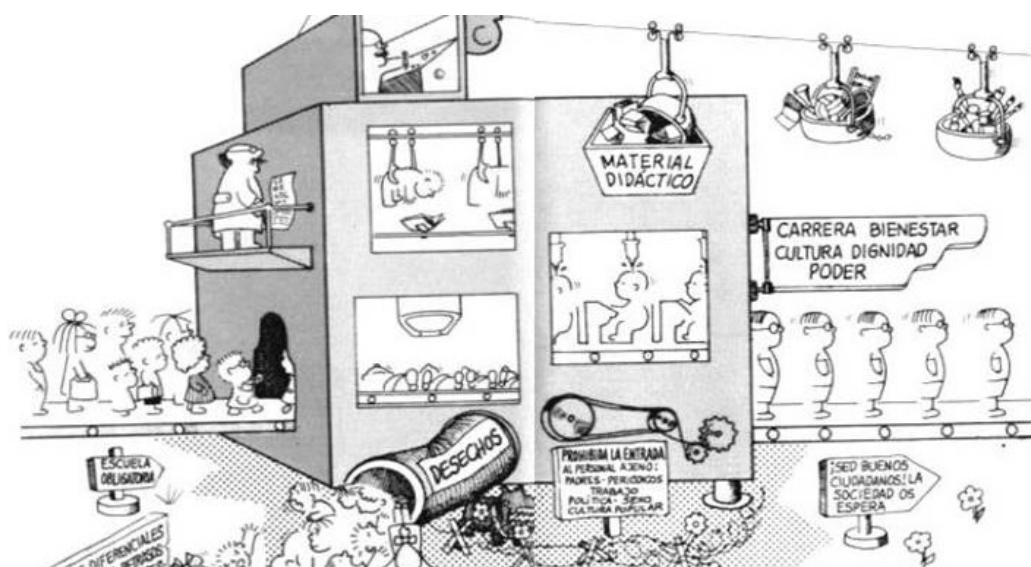


Figura 1. *La Máquina de la Escuela*, de Francesco Tonucci

Así, analizando esta imagen podemos comentar distintos ejemplos de la reproducción de las diversas formas de violencias por parte del Sistema Educativo, tanto directas, estructurales, como culturales (Herrero Rico, 2019b):

1. Antes de entrar en el sistema educativo, vemos el carácter diverso de las personas, sus distintos físicos, personalidades, inquietudes, modos de ser, de vestir, de comportarse, de género, pero cuando salen son todos iguales y parecen solo hombres. Ello nos señala una de las violencias estructurales y culturales, la estandarización, la normatividad, puesto que, aunque todas las personas seamos distintas se nos educa por igual. El último detalle mencionado tiene que ver con la reproducción de roles de género, otra de las violencias estructurales y culturales.
2. Uno de los carteles de la imagen indica prohibida la entrada a personas ajenas. En este sentido, podemos sacar a colación las limitaciones del sistema educativo en cuanto a su poca apertura al exterior, al escaso intercambio con otras estructuras e instituciones educativas, así como a la inclusión de otros tipos de conocimiento en general, puesto que se selecciona el contenido educativo y se configura el currículum por quienes controlan ese sistema, dejando muchos agentes, aspectos de interés y otros temas valiosos en los márgenes. Estos serían otros ejemplos de las violencias estructurales y culturales.
3. Otro aspecto a comentar es la imposición del material didáctico por agentes externos y estandarizado para todos por igual, independientemente de las diferencias, intereses, gustos, preferencias, características y ritmos del estudiantado. Por su parte, parece que el enfoque preponderante que sigue el proceso de enseñanza es racional-tecnológico y el tipo de aprendizaje memorístico, a través de los libros. Una muestra más de la violencia estructural y cultural.
4. Un punto muy importante a considerar que nos muestra esta imagen es cómo se inculca el conocimiento a las personas que se educan desde fuera, cómo se introduce a la fuerza como una inyección. Mientras vemos la pasividad del educando, del que no se espera que saque nada de sí mismo, ni sus conocimientos, ni sus talentos, ni su creatividad, como si fuera una vasija vacía a la que hay que rellenar, un disco en blanco que hay que grabar. Simplemente, el sistema educativo los llena del contenido educativo que a su juicio es el adecuado. Esto sería otro ejemplo de la violencia estructural que Freire llamó educación bancaria.
5. Asimismo, podemos observar en la imagen la jerarquía del sistema, vemos como es dirigido o controlado por diversos agentes educativos con diferentes status de poder, inspector, director, profesor, por ejemplo, cuya preocupación es aplicar las leyes educativas, más que el aprendizaje integral del estudiantado. Nos indica también la violencia estructural del sistema.
6. La imagen también nos muestra la rigidez del sistema, su estricto funcionamiento como una máquina automatizada con sus distintas fases y ritmos estandarizados para todos por igual. Aquellas personas que no se adaptan o que el sistema no los considere válidos por diferentes motivos, serán expulsados como desechos y se considerarán los fracasados de la sociedad. Hecho que nos muestra, una vez más, la reproducción de la violencia estructural.
7. Finalmente, y completando el anterior punto, la imagen transmite la falsa idea de que a través del sistema educativo encontrarás el camino óptimo que te permitirá dignidad, cultura, bienestar y poder (la sociedad los espera). Y esta sentencia, se pone en paralelismo con aquellas otras personas fracasadas en el sistema educativo, la cuales entendemos que no obtendrán tales aspectos, privilegios y beneficios como son vivir una vida digna, culta y exitosa. Estos son claros ejemplos de las violencias estructurales y culturales que reproduce el sistema educativo.

Así tras haber analizado lo que vemos en la imagen *La Máquina de la Escuela*, podemos interpretar (Herrero Rico, 2019a, 2019b) el sistema educativo como

una fábrica basada en la lógica neoliberal, capitalista y en las leyes de mercado, y esta concepción es la que hemos heredado. En este sentido, podemos entender a los centros educativos como empresas que venden un producto, la educación, y el estudiantado, obviamente, son sus clientes que compran dicha mercancía y se deben adaptar a ella, aunque no les guste, si no serán excluidos del engranaje y se convertirán en desechos. En este sentido, se percibe como el proceso político-social de la globalización neoliberal dominante está afectando directamente a la educación en general favoreciendo el éxito de unos en detrimento del fracaso de otros. En la práctica educativa cotidiana, observamos, competición, selección, reproducción, seres pasivos, desidia, homogeneización, adoctrinamiento, desigualdades, exclusión y violencias. Como consecuencia, esta educación se enfoca más en la acumulación de conocimientos por parte del estudiantado, en la homogeneización de los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, en la estandarización y rigidez de los métodos, en el pensamiento único y en la supremacía del docente como persona que posee el saber.

A este paradigma tradicional que hemos heredado se le conoce como la educación bancaria, puesto que el docente es considerado como un banco de conocimientos y cuya misión es transmitirlos a los discentes o personas que se educan, que éstos tienen que absorber. Se interpreta que cuantos más conocimientos el educador transmita más buen docente será, y cuantos más conocimientos los educandos asimilen mejores estudiantes serán. Y así, se construye el acto educativo, como un proceso de adquisición de conocimientos, donde el docente juega un rol activo de transmisor y el estudiantado un rol pasivo de receptor, esto es en lo que se traduce el paradigma narrativo-contemplativo (Martín Gordillo, 2010, p. 48-49). "Este paradigma de aprendizaje ha pasado a ser sinónimo de «absorción de información», el cual se asienta en un aprendizaje reproductivo, a su vez que adaptativo" (Senge, 2010, p. 23) y no en un aprendizaje significativo ni transformador. Así, este tipo de educación es entendida como un "acto de depositar, en el que los educandos son los depositarios y el educador el depositante" (Araújo-Oliveira, 2002, p. 91). "Con este tipo de educación el educador siempre va a ser el experto, el que sabe mientras que los educandos serán siempre los que no saben, por tanto, la relación que se maneja es unidireccional, del experto al aprendiz" (Freire, 1970, p. 73).

[...] los maestros han de tratar a sus alumnos como vasijas vacías que se deben llenar con ideas predeterminadas y, generalmente, desconectadas de la realidad social que les envuelven, así como cualquier valor de igualdad, responsabilidad y democracia (Chomsky, 2010, p. 13).

Retomando la clasificación de las violencias de Galtung (1985), el primer tipo de violencia, física o directa, ha sido históricamente la gran respuesta educativa de la escuela tradicional. El lema tan comúnmente conocido en España como «la letra con sangre entra» encierra en sí mismo todo un tratado de

pedagogía violenta que ha sido desterrado en la educación de hoy en día. Sin embargo, la violencia estructural y cultural dista mucho de ser superada (Jares, 2004, p. 28).

Veamos, a continuación, como la violencia estructural se manifiesta en el sistema educativo y subsiste en diversas formas (Jares, 1991, p. 168):

1. La jerarquización del trabajo siempre vertical que obliga a la comunicación en un solo sentido “unilateral” del experto (profesor) al aprendiz (alumno).
2. Por otro lado, está la función de clasificación del sistema educativo “clasificar a la gente en categorías sociales y clases sociales a través de un examen”, esta clasificación fomenta, pues, la exclusión.
3. Asimismo, la función social del sistema educativo actual es contraria a los valores que persigue la EpP en cuanto que fomenta: competitividad, individualismo, xenofobia, conformismo y pasividad.

Se estudia, generalmente, para tener un título que permita tener un buen trabajo, y de esta forma ganar más dinero. Nuestra cultura escolar se apoya en el «tener» y hace poca referencia al «ser». Se hace evidente que desde el comienzo de la vida escolar se otorga mayor importancia a lo cognoscitivo, al cerebro, olvidando gran parte de la personalidad del estudiantado. Es posible que se defienda que el alumno es una unidad, sin embargo, en la práctica educativa real la dimensión volitiva, social y ética del alumno no cuenta (Fernández Herrería, 1994, p. 90). En este sistema pedagógico los estudiantes se convierten una vez más en seres pasivos que lo único que pueden esperar de la educación es recibir los conocimientos de su profesor y los títulos que le correspondan si responden a las exigencias establecidas. Con este tipo de educación tradicional narrativo-contemplativa el educador siempre va a ser el transmisor de información, el experto, el que sabe y evalúa, mientras que los educandos serán siempre los que no saben, los aprendices, los receptores de información pasivos (Martín Gordillo, 2010, p. 48-49).

Analógicamente a la lógica capitalista y a las leyes del mercado, en el proceso educativo unos se convierten en «los ricos» (los que triunfan consiguiendo las metas fijadas y aprobando los exámenes estandarizados) y otros en «los excluidos» (que por diversos motivos no llegan al cumplimiento de las metas ni a la superación de los exámenes), ya que no se preocupa por las necesidades específicas y diferencias de cada uno. Se preocupa más en la enseñanza que en el aprendizaje (Martín Gordillo, 2010, p. 49). El hecho de que la carencia de aprendizaje contribuya al deterioro de la condición humana y a hacer más insalvable el desfase humano es algo que no se puede pasar por alto (Fernández Herrería y Sánchez Sánchez, 1996, p. 93). Lo que en última instancia determina el fracaso del desarrollo económico, social o educativo es la falta de expansión del potencial humano.

Podemos plantear a través del siguiente cuadro la reproducción de los distintos tipos de violencia clasificados por Galtung, la violencia directa, estructural y cultural en el sistema educativo que quedarían resumidas de la siguiente manera:

Tabla 1. La reproducción de las violencias en el Sistema Educativo (elaboración propia).

REPRODUCCIÓN DE LAS VIOLENCIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO		
VIOLENCIA DIRECTA	Entre iguales	Violencia directa o psicológica (<i>bullying, moving</i>) entre estudiantes o entre profesores.
	Entre distintas Jerarquías	violencia directa (castigos, amenazas) o psicológica entre profesores y estudiantes
VIOLENCIA ESTRUCTURAL	Función social	- deslegitimación de la función auto educadora de la familia y de cada uno - división social del trabajo (manual e intelectual) - reproducción de la jerarquía social - relaciones de dependencia económica, leyes de mercado - exclusión, clasifica a la gente entre triunfadores y perdedores por medio de la aprobación o no de un examen.
	Relaciones Interpersonales	- relaciones de poder - jerarquía escolar (ministro, delegados, inspectores, directores, enseñante, bedel) - meritorias y competitivas
	Proceso de construcción/Socialización	- comunicación jerárquica, unidireccional y vertical (anti dialógica) - parcialización y fragmentación del saber (<i>nocionismo</i>) - etnocentrismo cultural y antropológico (racismo).
VIOLENCIA CULTURAL	Currículo expreso y oculto	- materiales educativos, libros de textos, medios de comunicación, discursos y mensajes que se utilizan, juegos, canciones, chistes e imágenes, entre otros, transmisores de violencia, prejuicios, xenofobia y/o racismo para con los y las demás. - reproducción de roles de género

Con todo lo expuesto anteriormente, vemos que el sistema educativo muestra importantes elementos de lo que es la violencia directa, estructural y cultural. Estas violencias se instalan en los contextos educativos, tanto formales, no formales como informales¹, por tanto, se requiere detectarlas para poder implementar acciones y prácticas que las deconstruyan y eliminen.

No obstante, no estamos predeterminados a reproducir o a aceptar pasivamente tal estado de cosas. En el sistema educativo se pueden producir y de hecho se producen, resistencia, cambios y transformaciones (Jares, 2004, p. 28).

Metodología

La metodología utilizada para sentar las bases de la propuesta es cualitativa basada en la observación participante y en procesos de inducción-deducción (Taylor y Bodgan, 1987, p. 17). Podríamos considerarla, asimismo, crítica y propositiva, ya que no solo parte de una perspectiva crítica que pretende

¹ La educación formal es aquella de la que se ocupa la institución educativa, la no formal es el aprendizaje que se adquiere a través de otras instituciones como asociaciones educativas, juveniles, deportivas, sindicatos o las actividades extraescolares que, normalmente, tienen un carácter voluntario, y la educación informal es aquella que se produce por la interacción de la vida cotidiana, desde la familia, los medios de comunicación, la calle, el ocio, entre otros.

abordar las violencias existentes en el sistema educativo, sino que propone un enfoque educativo como alternativa para fomentar la paz.

Desde mi propia interpretación considero que parte también de una cosmovisión postmoderna, ya que surge en gran medida de la desilusión a la Educación tradicional basada en las ideas de la Modernidad. Asimismo, es una metodología *transracional* al plantearse en sus objetivos aspectos de transformación desde un punto de vista holístico, es decir, transformación de uno mismo, de los demás y de las estructuras sociales en general.

Finalmente, la metodología utilizada para abordar el objetivo de este artículo está enfocada en la *Deconstrucción-Reconstrucción*. Es decir, se plantea la deconstrucción de lo que hemos aprendido mal, o hemos dejado de aprender, en la educación a lo largo de la historia. La EpP que proponemos no surge de la nada, ni es una propuesta mágica o un ideal utópico, ni se plantea como una moda pedagógica, sino que se ha de desaprender-aprender, deconstruir y reconstruir continuamente, con esfuerzo, a veces, incluso con dolor y/o sufrimiento, pero, también con respeto, cariño y búsqueda de la justicia a través de alternativas pacíficas.

Por un lado, en la metodología de Deconstrucción-Reconstrucción debemos incluir el término desaprender. Sabemos que el aprendizaje es fundamental para hacer las paces, pero también lo es el desaprendizaje, es decir, desaprender lo que hemos mal aprendido a lo largo del desarrollo de nuestra racionalidad. Así, desde la EpP tomamos el término «desaprender» de Bastida (1994). En este sentido, en la EpP, debemos desaprender la cultura de la guerra o violencia que hemos institucionalizado con la modernidad occidental (Bastida, 1994) y aprender las diferentes culturas para las paces. Desde la filosofía, tomamos el concepto de desaprender de Habermas (1989) que lo interpreta cuando en diálogo con otras culturas nos damos cuenta de lo que hemos dejado de aprender. Así, "desaprender será recuperar lo que hemos dejado de aprender, hemos rechazado o dejado en los márgenes por no considerarlo válido" (Martínez Guzmán, 2001, p. 139). Con ello, vemos como hemos sesgado las posibilidades de las razones humanas adoptando un tipo de racionalidad frente a otros: por ejemplo, instituyendo la guerra para conseguir la paz y el uso de la fuerza y violencia para transformar nuestros conflictos cotidianos. La ley del más fuerte impera en nuestro mundo, en nuestra lógica de triunfo y hay que estar preparado para la lucha, a la defensiva, al ataque, compitiendo con el resto. El gran problema radica en las lógicas del sistema, que es preciso, pues, modificar.

A través de la EpP debemos cambiar esta lógica y crear imágenes positivas de futuro para la paz. Fomentar la fantástica contra la lógica de la guerra (Rodari, 1976).

Por otro lado, también nos interesa incluir en la metodología de Deconstrucción-Reconstrucción la propuesta de la (des)educación de la mano de

Chomsky (2010), la cual se basa en la necesidad de deconstrucción de la educación tradicional como centros de adoctrinamiento y de mantenimiento del status quo imperante “en tanto que impone la obediencia, bloquean todo posible pensamiento independiente e interpretan un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción” (Chomsky, 2010, p. 8). En este sentido, el sistema escolar no se preocupa por la educación integral del individuo sino en educar y socializar de acuerdo a las estructuras de poder “para moldear a los estudiantes a imagen de la sociedad dominante. Se podría interpretar como un modelo colonial que, por supuesto, no fomenta el pensamiento crítico, democrático e independiente” (Chomsky, 2010, p. 10).

Tomando en consideración lo arriba mencionado, desaprender, deseducar y deconstruir conlleva dos procesos:

1. La deconstrucción de lo que hemos mal aprendido o mal instaurado. En definitiva, la deconstrucción en gran medida de todos los tipos de violencia, directa, estructural y cultural (Galtung, 1993) que se reproducen en educación.
2. La reconstrucción de nuevos paradigmas, formas y modelos de pensamiento que nos permitan la construcción de culturas para hacer las paces a través de una educación crítica, inclusiva, cooperativa, participativa y democrática.

En definitiva, esta metodología de Deconstrucción-Reconstrucción la vengo aplicando en la revisión de los elementos fundamentales de la educación, éstos son: el contenido (qué se enseña), la forma o metodología (cómo se enseña) y la estructura o contexto (dónde se enseña). Esta revisión he pretendido hacerla desde una perspectiva teórica a través de la revisión bibliográfica, a su vez que práctica basada en mi observación participante como docente, en mi propia experiencia como pedagoga e investigadora en EpP y en un proceso de análisis, comparación y deducción.

Deconstrucción de las Violencias que se reproducen en la Educación

Para desarrollar la deconstrucción de las violencias que se reproducen en la educación divido este apartado en dos subapartados, por un lado, nos interesan deconstruir las violencias en el contexto escolar, pero así mismo, no solo se educa en la escuela, sino que la familia y los contextos informales son de suma importancia si nuestro objetivo es educar para la paz. No podemos dejar el protagonismo y la responsabilidad solo en manos de los centros educativos. En este sentido, revisaremos algunos elementos importantes de esta deconstrucción de las violencias en el contexto familiar, el que debería tener el máximo compromiso para educar a sus condescendientes en los valores y competencias para contribuir a las culturas de paz.

La Deconstrucción de las Violencias en el Contexto Escolar

En este subapartado, como hemos venido comentando a lo largo del artículo, se vuelven a revisar violencias directas, estructurales como culturales en los sistemas escolares para reflexionar sobre su deconstrucción:

1. La Deconstrucción de la Violencia Directa

Para la deconstrucción-reconstrucción de la violencia directa dada en el sistema escolar hay que ahondar no sólo en la eliminación de la fuerza, la violencia y los castigos como instrumentos para la transformación de los conflictos, sino también hay que trabajar en la deconstrucción de la violencia psicológica, como maltratos psicológicos, insultos, etiquetas, desprecios y abusos de poder. En este sentido, se descartan los castigos severos ya que no conciencian ni cambian actitudes o comportamientos hacia resultados más positivos y pacíficos “los castigos causan humillación en vez de culpabilidad o concienciación por lo que se ha hecho y la humillación lleva de nuevo a la desobediencia y a la venganza” (Gandhi, 2003, p. 105). Esta deconstrucción debe enfocarse a dos niveles, entre iguales (relaciones entre estudiantado o entre profesorado) y entre distintas jerarquías (por ejemplo, la relación profesor-estudiante).

2. La Deconstrucción de la Violencia Estructural

Para deconstruir la violencia estructural del sistema ésta debería abarcar tanto la deconstrucción de la función social, las relaciones interpersonales y el proceso de construcción y socialización (Salio citado por Jares, 2004, p. 28). Veamos, a continuación, ejemplos de cada uno de ellos:

2.1. La función social:

- expropiación de la función educadora de la familia
- división social del trabajo, el intelectual por encima del técnico o manual
- la reproducción de las jerarquías sociales
- relaciones desigualitarias
- exclusión, pues a través de la superación o no de un examen estandarizado clasifica a la gente entre triunfadores y perdedores.

2.2. Las relaciones interpersonales:

- agresividad /poder/coerción
- jerarquía escolar (ministro, delegados, inspectores, directores, enseñante, bedel),
- meritocracia y competición.

2.3. Proceso de construcción y socialización:

- comunicación jerárquica, unidireccional y vertical (anti dialógica)
- parcialización y fragmentación del saber (*nocionismo*)
- etnocentrismo cultural y antropológico (prejuicios, estereotipos, xenofobia, racismo).

3. La Deconstrucción de la Violencia Cultural

En cuanto a la deconstrucción de la violencia cultural del sistema educativo se debería trabajar tanto en el currículo expreso como en el oculto porque ambos encierran a menudo mucha carga de violencia cultural. Cabría revisar y modificar materiales educativos, libros de textos, los discursos que se utilizan, los juegos, las canciones, los chistes y los mensajes e imágenes de los medios de comunicación, por ejemplo, para que éstos no fueran transmisores de violencia, prejuicios, xenofobia y/o racismo para con los y las demás y no fomentaran exclusión. Cabría, asimismo, revisar la no reproducción de roles de género tanto en los materiales educativos como en las relaciones en la escuela y en el hogar.

Por su parte, cabría mencionar también la necesidad de deconstruir el proceso político-social de la globalización neoliberal dominante debido a que este proceso está afectando directamente a la educación en general y a la EpP en particular. En este sentido, se pretende aplicar al sistema educativo las mismas leyes del mercado: privatización, competitividad, fomento del individualismo, exclusión, servir a intereses ideológicos, consumismo, conversión de procesos educativos en productos, gestión económica, neutralidad, objetividad, etc. Desde esta óptica se considera la educación no como un derecho sino como una mercancía, a los centros educativos como empresas y a los/as estudiantes como clientes (Jares, 2005).

La Deconstrucción en el Contexto Familiar

En el plano familiar, cabría también preguntarnos, ¿cuál es la educación que reciben el estudiantado por parte de sus familias? ¿Qué se está haciendo mal para que cada vez los hijos/as sean más violentos, individualistas e incluso cometan acoso? ¿Qué modelos de convivencia transmitimos? (Jares, 2006, p. 152). ¿Está siendo la educación familiar una influencia positiva en la EpP o, por el contrario, perpetúa también y, lamentablemente, patrones violentos? Con estos comentarios no se pretende culpabilizar a nadie, son solo cuestiones lanzadas para la reflexión con el fin de tomar conciencia de algunos de los errores que se comenten desde la educación informal, incluso con las personas que más queremos. De esta reflexión, podemos ver que hay una serie de actitudes y comportamientos que son negativos para la educación de la infancia y de la juventud y que podemos siguiendo la metodología que

comentamos en el apartado anterior, deconstruirlos. Veamos a continuación muchos de los errores más importantes que se comenten (Jares, 2006, p. 153-163):

- *Libertad sin límites*. La larga dictadura que atravesó España ha dejado como legado el paso de una educación autoritaria y represiva a una situación caracterizada por la permisividad y la libertad sin límites. De aquí se puede desprender la relación entre padres permisivos y niños déspotas, caprichosos y egoístas, por ejemplo.

- *Incumplimiento de las normas*. Tanto en la escuela como en la familia es necesario disponer de normas y hábitos que faciliten la convivencia, fomentar una disciplina democrática basada en el respeto mutuo y la interpelación. Debemos enseñar a cumplir unos deberes relacionados con aquello que no está permitido, no es justo o tolerable. Educar también significa decir no, poner límites y exigir responsabilidades. No solo los educandos tienen derechos, sino también deberes y compromisos.

- *El mito del trauma*. Muchas familias no quieren que sus hijos crezcan con traumas debido a una educación autoritaria que supuestamente ellos tuvieron, y en su lógica se pasan al extremo contrario: no contradecir nada y dejar que crezcan libres, sin límites, sin compromisos. Pero esta educación desprovista de disciplina y responsabilidad no favorecerá en su educación, ya que es muy importante corregir aquellos comportamientos inadecuados, irrespetuosos o intolerables.

- *Darle todo lo que yo no he tenido de pequeño*. El mito del trauma también puede ir acompañado por la falta de límites en los hábitos de consumo. El relajamiento o ausencia de normas y concederles todos sus deseos y caprichos suelen acabar en un efecto negativo en su educación. Normalmente, pueden tener como consecuencia conductas consumistas, caprichosas, de mínimo esfuerzo y escasa resistencia a la frustración. En estos casos, no se aprende el valor de las cosas y el esfuerzo por conseguirlas. En este sentido, se habla en la actualidad de la generación «ninis», ni estudian, ni trabajan, ni tienen motivación por nada.

- *Sobreprotección*. Tiene consecuencias nefastas, ya que no se favorece el desarrollo personal autónomo. Esta forma de proceder fomenta una cierta cultura de la comodidad e irresponsabilidad. Además, la sobreprotección les incapacita para manejar controversias, dificultades y conflictos cotidianos (Novara, 2003).

- *Somos amigos*. Otro de los errores es considerar la relación paterno-filial como una relación de amistad, de amigos, de colegas. Entre padres e hijos debe existir una buena comunicación, ternura y complicidades, pero, los padres deben ejercer de padres.

- *Ceder para evitar el conflicto.* Las familias tienen que comprender que los conflictos son inevitables y nuestro reto es aprender a resolverlos de formas pacíficas ya desde pequeños, no evitarlos. Si se afrontan positivamente, los conflictos son un elemento de crecimiento y maduración muy importante para el desarrollo intelectual y moral.
- *Confundir el problema con la persona.* Debemos atacar los contenidos o las causas del conflicto para regularlo, no atacar a los hijos, o a los alumnos en el caso de los educadores.
- *Encubrir a sus hijos cuando comenten alguna falta.* No podemos tolerar comportamientos graves que, al quedar impunes, tenderán a normalizarse y reproducirse.
- *Imponer nuestras opciones (ideologías, creencias, opiniones).* Hay que respetar que los hijos puedan optar por itinerarios muy diferentes a los de los padres. La imposición va en contra de la cultura democrática, del respeto y de la libertad, y, por ende, de la educación. Por el contrario, debemos fomentar su autonomía y capacidad crítica para desarrollar su propia personalidad y sistema de creencias.
- *Interesarse únicamente por los estudios.* Cada vez queda menos tiempo para los afectos. Interesarse por los resultados académicos de los hijos es muy importante, pero también lo es prestar atención a sus sentimientos, a sus problemillas personales, a sus conflictos, a sus aspiraciones, a su cotidianidad, para que se sientan reconocidos.
- *Trato o educación desigual por razón de sexo.* Es muy importante que las familias se preocupen por erradicar los prejuicios y estereotipos por razón de género, al igual que por razón de cultura o clase social, es una necesidad para una buena educación y para una convivencia democrática. Por ello, se requiere una coeducación que elimine los roles de género.
- *Echar la culpa a la escuela, a los profesores.* Otro error suele ser trasladar muchas de las responsabilidades familiares al profesorado. Si los hijos tienen malos resultados académicos o incluso si dan problemas en casa, el recurso más fácil y que nos exime de culpa, es decir: ¡La culpa es de la escuela y el profesorado por no educarlos bien!
- *Perder los nervios y utilizar la violencia.* Finalmente, aquellas personas que tenemos responsabilidades educativas (padres, monitores, educadores) debemos evitar perder los nervios y ponernos violentos. Si queremos educar para la paz no podemos usar la violencia, ya que se enseña y justifica el camino de la violencia.

En definitiva, por nuestro tipo de cultura y por ser dominantes las formas negativas de encarar los conflictos, tanto desde el contexto escolar como del familiar se podían deconstruir los siguientes comportamientos cotidianos que entorpecen la EpP: insultar, amenazar, culpabilizar, acusar, despreciar,

ridiculizar, juzgar, ver sólo nuestra posición, generalizar, etiquetar y usar la violencia (Jares, 2006, p. 166).

Reconstrucción de la Educación para la Paz desde el enfoque REM

Todas las cuestiones planteadas anteriormente me llevaron a preguntarme si sería posible educar para la paz en la cultura de violencia que hemos instaurado a muchos niveles. En este sentido, a pesar de que existe un gran debate entre la cuestión de si somos violentos o pacíficos genéticamente, tomando como referencia las conclusiones del *Manifiesto de Sevilla* (Adams, 1992) supe que no estamos predeterminados biológicamente para ser violentos, por lo que la paz es una posibilidad, una opción que podemos aprender, escoger e implementar.

Por un lado, nos acogemos a la base de que todos somos capaces para hacer las paces y, por ende, responsables de crear un tipo de comportamientos y no otros. Por tanto, la educación debería capacitarnos para el reconocimiento de la alteridad y la búsqueda creativa de alternativas pacíficas de transformación de conflictos.

Por otro lado, la EpP debería paliar la asunción de que el conflicto es negativo, sino que se debe utilizar como un recurso educativo mediante la enseñanza del mismo como un proceso creativo de transformación (Aspeslagh, 1992; Judson, 2000; Novara, 2003; Bastida, 1994; Cascón, 2001; Lederach, 1984, 1996, 2007; Iglesias, 2008). En este sentido, mi propuesta de EpP fomenta, por tanto, la enseñanza del conflicto como un proceso transformador, de aprendizaje y crecimiento. El objetivo radica en transformar las situaciones conflictivas en oportunidades de aprendizaje mediante la búsqueda de alternativas pacíficas para su regulación efectiva "la vida sin conflictos supondría una sociedad de robots, cuyos miembros habrían eliminado toda la diversidad, autenticidad y distinción humana" (Lederach, 1984, p. 45). En definitiva, consideramos el conflicto como positivo, necesario en nuestras vidas, para la evolución de la sociedad y para la realización humana, es indispensable para el crecimiento personal. Asimismo, entendemos el conflicto como una consecuencia del cambio, vital y necesario como el aire para la vida humana (Galtung, 1985).

En este marco, propongo un enfoque de EpP que se asienta en la idea de reconstruir las competencias que tenemos como seres humanos para hacer las paces, y, por consiguiente, transformar nuestros conflictos por medios pacíficos. Así, llamo a este enfoque «Reconstructivo-Empoderador» (enfoque REM). El enfoque REM tiene por objetivo visibilizar los tres tipos de violencia de acuerdo a la clasificación de Galtung para deconstruirlas y proponer nuevos contenidos, formas y contextos que nos permiten la reconstrucción

de nuestras potencialidades o competencias (poderes) para hacer las paces desde nuestras experiencias cotidianas. Se destaca que la EpP es para gente como nosotros porque partimos de la premisa de que todos somos competentes para la Paz. Incluso Kant decía que la paz era para «un pueblo de demonios». Por consiguiente, esta educación tiene que enseñarnos a hacer las paces los unos y las unas con los otros y las otras y entre nosotros y la naturaleza. En este sentido, hacer las paces es entendido como un aprendizaje. Sabemos que somos capaces de hacerlo, sin embargo, tenemos que aprenderlo a través de la educación, tanto formal, como informal y no formal.

Los conceptos centrales de esta EpP serán el reconocimiento, la comunicación, la interpelación mutua, la ética del cuidado, el empoderamiento y la transformación pacífica de conflictos. Esta propuesta educativa tomará como punto de partida y marco de referencia la *Filosofía para hacer las Paces* (Martínez Guzmán, 2001; 2005).

En este sentido, el enfoque REM se centra en la persona, en una visión humanista-constructivista y en el paradigma dialógico-participativo (Martín Gordillo, 2010, p. 48-49). Bajo este enfoque la educación es un derecho y se asienta en valores, en la paz, en el reconocimiento y en la inclusión, a su vez, esta educación se plantea como herramienta para el cambio social positivo. Asimismo, los centros educativos se consideran espacios de interacción, de democracia, de intercambio y el aula una comunidad de comunicación donde docente y discente son agentes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje. A través del reconocimiento y de la interpelación mutua se construye el conocimiento, se crece como personas, se aprender a pensar, a escuchar y a llegar a acuerdos. Así la figura del estudiantado deja de ser un ser pasivo para convertirse en un interlocutor válido, un agente de construcción y transformación. El foco principal del enfoque REM de EpP es formar una ciudadanía activa, crítica, ética, sensible y comprometida con las culturas de paz “una educación entendida no como una doma sino como un acompañamiento; no como un látigo sino como un rodigón; destinada a liberar y no a someter” (Sizaire, 1995, p. 22).

Así, el enfoque REM de EpP incluye una reconstrucción de la educación tanto en el plano escolar como en el familiar que parte de la deconstrucción comentada en los apartados anteriores. Esta reconstrucción debería considerar los siguientes elementos (Jares, 2006, p. 165-166):

1. La importancia del diálogo, contenido fundamental para la paz y la convivencia. Escuchar activamente y emplear un lenguaje respetuoso.
2. Dedicarle tiempo. Construir la paz y una convivencia saludable, democrática, respetuosa y feliz, exige tiempo, además de energías y esfuerzo.
3. Normas. La paz y la convivencia exigen dotarse de un marco de normas básicas que las regulen.
4. Aprender a resolver conflictos de forma no violenta. Mantener la calma y proponer soluciones pacíficas. Es importante focalizar la atención en el problema para transformar los conflictos, no en la persona.

5. Expresar sentimientos. Destacar la importancia de la afectividad en la educación.
6. Corregir respetuosamente y con ternura.
7. Pedir disculpas cuando nos equivocamos.
8. La coherencia con las normas y criterios.
9. Negociar y mediar para la resolución de los conflictos cotidianos. Proponer soluciones, buscar acuerdos y ser respetuosos con los mismos.
10. Defender las posiciones de cada uno respetando los sentimientos de las demás personas.

Por su parte, el enfoque REM de EpP se estructura respondiendo a los tres componentes que tenemos que considerar a la hora de implementar cualquier práctica y/o acción educativa (Cabezudo y Haavelsrud, 2001, p. 279), que serían:

1. ¿Qué enseñar? Que respondería a la selección de los contenidos transversales que incluiría esta EpP.
2. ¿Cómo enseñar? Que se relacionaría con la forma o metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. ¿Dónde enseñar? Que se correspondería con las condiciones contextuales que se requiere para implementar esta EpP.

Contenidos del enfoque REM

Los contenidos del enfoque REM de EpP se encaminan al desarrollo integral de la persona, por eso se los considera transversales y competencias clave para hacer las paces. Éstos serían tan diversos como (Herrero Rico, 2019a; 2019b):

- El reconocimiento de todos los seres humanos (tanto de su integridad física, como de sus derechos, así como de sus formas de vida) como interlocutores válidos (Honneth, 1997, 2008, 2011).
- La capacidad de cambiar nuestras percepciones y perspectivas (Strawson, 1995).
- La responsabilidad y la competencia social (Martínez Guzmán, 2005, 2009; Marina y Bernabeu, 2007).
- El empoderamiento para llevar la paz a la acción (Lederach, 1996, 2007; Bush y Folger, 1996; López Martínez, 2006).
- La comunicación no violenta (Rosenberg, 2017).
- La ética del cuidado y la coeducación sentimental (Comins Mingol, 2009).
- El conflicto como positivo, como oportunidad para el aprendizaje (Lederach, 1984, 1996; Cascón, 2001; Novara, 2003; Iglesias, 2008).
- La transformación pacífica de conflictos (Lederach, 1984; París Albert, 2009).
- La cooperación, la paz y la solidaridad (Rapoport, 1992).
- La importancia del uso de la fantasía, la imaginación y la creatividad (Rodari, 1976; Lederach, 2007; Robinson, 2016; Herrero Rico, 2021; Herrero Rico y Vázquez Vidal, 2018).
- La gestión de los sentimientos y las emociones (Goleman, 2012).
- La promoción de la coeducación y la eliminación de los roles de género, puesto que el sexismo se esconde todavía en la escuela mixta actual y se camufla en el currículo, tanto en el explícito como en el oculto (Comins Mingol, 2009, p. 214). Por ejemplo, el cuidado (aprendizaje tan importante para todas las personas) no se incluye en el currículo oficial como valor humano, pero sí que se transmite en el oculto como rasgo asociado al género femenino. Entonces, en cuanto al currículo oculto, las dos formas más obvias en las

que persiste el sexismo son en los libros de textos y en las relaciones interpersonales o interacción escolar. Así podemos ver en los libros de textos, tanto en el contenido como en las imágenes, una reproducción de los roles de género en general y del cuidado en particular. Lo cotidiano es si hablamos de cuidado que el libro incluya una imagen de la mamá y su hijo, una mujer limpiando, cocinando, cuidando a un ser enfermo y frases asociadas tales como: Mi mamá me mimó, mi mamá cocina, la niña ayuda a limpiar, la nena pone la mesa, etc. (Comins Mingol, 2009, p. 215).

En las relaciones e interacción también se espera que las niñas sean emotivas, serviciales, cuidadosas y tengan actitudes prosociales más que los niños. En muchas ocasiones, dadas las expectativas que se crean se niega la posibilidad, incluso, de que los niños expresen actitudes afines al cuidado porque ponen en peligro su propia masculinidad, al asociarse a un rasgo del género femenino más que a un valor humano como se debiera (Comins Mingol, 2009, p. 216).

En este sentido, la reconstrucción desde el enfoque REM plantea la revisión del currículo, de las asignaturas, de los materiales educativos y de los contenidos pedagógicos con el fin de promover una verdadera EpP no centrada en la transmisión de prejuicios y estereotipos, tal y como se ha venido haciendo, por ejemplo, en los roles de género y en la exclusión de otras culturas, como la gitana o la árabe, en particular. Este currículo desde el enfoque REM promueve la coeducación y es, por ende, abierto, inclusivo, flexible e intercultural (Rupesinghe, 1999, p. 74).

Esta EpP desde el enfoque REM es, por tanto, transformadora, basada en contenidos transversales y en el desarrollo de otras capacidades como las afectivo-emocionales dando un paso más allá de las competencias conceptuales, objetivo que perseguía la educación tradicional. Se trata, también, de aprender a cooperar, a compartir, a disentir, a discrepar, a discutir, a confrontar, a negociar, a consensuar y a decidir. En definitiva, como propone Delors (1996) la educación debería enfocarse a aprender a ser, a estar, a hacer y a convivir. Todos ellos aprendizajes requeridos en la formación ciudadana de las sociedades democráticas del presente y del futuro (Martín Gordillo, 2010, p. 46).

Formas y metodologías del enfoque REM

Sobre el modo de enseñar el enfoque REM no centra exclusivamente el aprendizaje a través de métodos memorísticos convencionales, es decir, mediante el estudio de los libros y de las lecciones magistrales del profesor. Fomenta, sin embargo, distintas metodologías pedagógicas más prácticas, experimentales y cooperativas, por ejemplo, a través del trabajo en equipo, las dinámicas de aula, cuentos, leyendas, historias de la cultura popular, experiencias de los propios estudiantes y profesores, ya que de esta forma se aprende más y con menos esfuerzo. Estos aprendizajes son fáciles de memorizar y perduran para toda la vida, mientras que lo aprendido en los libros

memorísticamente a través de la educación formal se olvida más fácilmente (Gandhi, 2003, p. 72). La educación no necesita solamente libros, pero si buenos profesores, comprometidos y que enseñen con el ejemplo, que sean cooperativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los niños aprenden más y con menos esfuerzo escuchando que leyendo. Además, estos aprendizajes a través de historias, cuentos, leyendas se les quedan impregnados en sus mentes, sin embargo, es más duro para ellos recordar memorísticamente lo que aprenden de los libros (Gandhi, 2003, p. 95).

De esta manera, el enfoque REM de EpP no centra el aprendizaje en métodos memorísticos convencionales, sino que usa distintas metodologías pedagógicas más prácticas y experimentales, como trabajo en grupo, dinámicas, debates, tertulias filosóficas, así como incluiría las artes a través del audiovisual, la representación corporal y la música. En este sentido, se fomenta el uso de exposiciones-debates, discusiones, dilemas morales y juegos cooperativos como metodología para generar entre otras cosas cooperación, inclusión, participación y ciudadanía. Este tipo de dinámicas facilitan la creación del grupo y el buen clima de aula. Asimismo, su estructura conlleva a la cooperación y no a la competición, facilitan la comunicación y evitan la jerarquía al situar a todos los participantes en un plano de igualdad. No hay ganadores ni perdedores, nadie queda excluido lo que facilita el bienestar psíquico y físico, al romper las relaciones dominantes. Los juegos cooperativos además de discernir, transmiten valores y determinados códigos éticos, morales y sociales (Jares, 1999, p. 196).

Así, el enfoque REM se basa principalmente en el reconocimiento (Honneth, 1997, 2008, 2010) entendido desde 3 perspectivas (el cuerpo, los derechos y las distintas formas de vida) porque a través de este reconocimiento se fomenta la equidad y la inclusión de todos los seres humanos en el sistema educativo, formal, no formal e informal, como interlocutores válidos, con capacidades y competencias para expresarse, dialogar, interpelar, desarrollar un conocimiento crítico, pedir cuentas por lo que se ha dicho o hecho, y convertirse en agentes de su propio desarrollo personal, autónomo y emancipador. Basada en el reconocimiento se centra en la idea de convertir la escuela en una comunidad de comunicación en la que todos aprendemos del proceso enseñanza-aprendizaje a través de la participación activa, la libre expresión y la cooperación. A través del reconocimiento del derecho de expresión recuperamos, el derecho de ejercer ciudadanía (Jalali, 2009, p. 109), por tanto, "el ejercicio de la ciudadanía representa, así, el esfuerzo por extender a todos las posibilidades de participación en un diálogo sincero, comprometido con la búsqueda de la verdad, cuidadoso con el sentimiento ajeno y desprendido de verdades absolutas" (Jalali, 2009, p. 110). Siguiendo el enfoque REM, por tanto, se rompe la relación experto-aprendiz, todos y cada uno aprenden activamente del proceso educativo, es un aprendizaje recíproco, igualitario e inclusivo (Martínez Guzmán, 2001, 2005).

Asimismo, en el marco del enfoque REM y de acuerdo a Martín Gordillo (2010, p. 48) el rol del profesor es, por un lado, el de dinamizador de procesos de interacción educativa preparado para reconstruir su práctica docente considerando la diversidad y especificidad del estudiantado. Por otro lado, el rol del alumno es el de participante activo, crítico y responsable de su propio aprendizaje. Sin embargo, Fernández Herrería y Sánchez Sánchez (1996, p. 108) señalan, en este sentido, que los alumnos y los profesores deben relacionarse como personas y no comportarse mutuamente como si asumieran unos roles determinados; fomentando la autonomía y no el conformismo. En definitiva, desde el enfoque REM creemos, pues, que el papel del profesor ya no es exclusivamente el de «magíster» de antaño. Su papel ya no es solo el de transmitir un saber limitado y definido de antemano sino el de ayudar a los alumnos a construir un saber personal, integrado en una experiencia real y susceptible de ampliaciones progresivas y constantes. Los profesores se sienten también educandos, que aprenden junto a y de los alumnos a los que enseñan. Asimismo, las experiencias internas intuitivas, emocionales y espirituales de los y las estudiantes tienen que ser consideradas como aspectos vitales para el aprendizaje. Finalmente, se considera el aprendizaje como un viaje, no un destino, es decir, aprender como proceso, no como producto. En el enfoque REM de EpP se parte, pues, de unas relaciones igualitarias y simétricas, para trasladar esos valores a la vida social. Las relaciones interpersonales se deben basar, entre otras características, en la reciprocidad, horizontalidad, confianza, comprensión, seguridad y empatía. En este sentido, se promueve una educación igualitaria, inclusiva y cooperativa.

En definitiva, las mencionadas metodologías trabajan hacia el desarrollo integral de los educandos, formando personas con capacidades, competencias, actitudes, valores, sentimientos y emociones que les permitan ser seres autónomos, críticos, activos, y con un pensamiento divergente, creativo a su vez que ético.

Condiciones contextuales del enfoque REM

El contexto educativo desde el enfoque REM debe ser libre, democrático, cooperativo, respetuoso, motivador, participativo e inclusivo, generando así comunidad y buen clima de aula.

Así pues, se propone tomando como referencia a Jares (1999, p. 79) crear un contexto democrático, tanto de los centros como de las estructuras escolares. En este sentido, si nos planteamos como objetivo que la escuela forme a personas democráticas, libres y participativas, ella misma tiene que estar organizada desde los mismos presupuestos democráticos. En ese sentido, la participación se incluye como la característica básica e indispensable para hacer posible la democratización, tanto en su dimensión de gestión como en su dimensión educativa, es un derecho y una necesidad del proceso edu-

cativo institucional escolar (Jares, 1999, p. 181). La importancia de la participación se ve reforzada también por las investigaciones de Martín Gordillo (2010, p. 44-45) quien trabaja la participación en tres sentidos:

- 1) Participación entendida como «tomar partido»: sería la participación como elección o votación, donde se eligen representantes o se decide entre alternativas;
- 2) Participación entendida como «tomar parte»: vendría a significar la participación de forma no episódica, sino cotidiana, en la vida ciudadana, política, cívica y comunitaria. Se trata de una acción continua que implica un compromiso cotidiano con lo social; y
- 3) Participación entendida como «formar parte»: crea una nueva identidad orientada hacia los proyectos de futuro. Finalmente, el objetivo de estos tres tipos de participación es desarrollar una ciudadanía crítica democrática.

Las relaciones que se generan en este tipo de contextos democráticos y participativos serían horizontales, multidireccionales con una comunicación respetuosa y no violenta, con un clima de confianza, de inclusión y de reconocimiento a todas las personas como igualmente válidas, independientemente de su coeficiente intelectual, personalidad, status, cultura o religión. Este tipo de condiciones facilitan la creación del grupo y el buen ambiente, y ayudan a los niños a aprender a pensar, a sentir, a dudar y a discernir. Asimismo, su estructura conlleva a la cooperación y no a la competición, facilitan la comunicación y evitan la jerarquía al situar a todos los participantes en un plano de igualdad. No hay ganadores ni perdedores, nadie queda excluido lo que facilita el bienestar psíquico y físico, al romper las relaciones dominantes. Estas prácticas cooperativas, además de discernir, transmiten valores y determinados códigos éticos, morales y sociales (Herrero Rico y Vázquez Vidal, 2018, p. 166). Acogiéndonos a la jerga informática los llamaríamos contextos 2.0 (Martín Gordillo, 2010), los cuales propician, el ambiente participativo, dialógico e interactivo en el que el estudiantado es un agente activo del proceso enseñanza-aprendizaje que dialoga, interactúa, opina, discrepa, interpela, siente, se expresa y transforma. Así, nos damos cuenta que los conflictos, inherentes a las relaciones personales, tendrán más posibilidades de ser resuelto de forma participativa en el contexto de democracia y cooperación que se plantea con el enfoque REM. En otras palabras y parafraseando a Judson (2000) los conflictos tenderán a transformarse pacíficamente cuando se desencadenan en un sistema generador de confianza, colaboración y apoyo mutuo.

Finalmente, se busca la creación de una comunidad de investigación que sea el ensayo de esa sociedad del futuro generadora, entre otras cosas, de cooperación, inclusión, participación y paz (Herrero Rico y Vázquez Vidal, 2018, p. 166).

Conclusiones

A modo de conclusión, en la Tabla 2, propongo un cuadro comparativo de elaboración propia en el que ponemos en diálogo la educación tradicional que venimos heredando en los sistemas educativos comunes reproductora de violencias y el enfoque REM de EpP que se plantea como alternativa para deconstruir las violencias existentes y fomentar culturas de paz.

Tomando el cuadro como referencia, quisiera comentar que vengo aplicando el enfoque REM de EpP en la docencia que imparto desde hace más de diez años en la Universitat Jaume I, tanto en mis clases en el grado de Maestro de Educación Infantil y Primaria, como en mis clases en el Máster Universitario en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo y los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje han sido muy positivos. En mis clases utilizo metodologías activas y participativas, recursos varios (videos, imágenes, poemas, canciones, cinefóruns) dinámicas, juegos cooperativos, *flipped classroom* (o clase inversa)², trabajos de grupo, exposiciones orales y elaboración de recursos, materiales y trabajos prácticos por parte del estudiantado, entre otras. Con esta variedad de recursos educativos se pretende lograr la motivación del grupo, las ganas e ilusión de ir a clase y el aprendizaje como un disfrute. A su vez se pretende llegar a todos y todas los y las participantes teniendo cuenta las diversas personalidades y formas de aprender (visual, cognoscitivo, auditivo, emocional) para un aprendizaje más integral y significativo.

2 En 2016 hice un curso de 30 horas de formación en esta metodología que consiste en preparar material atractivo de fácil alcance (se puede utilizar alguna plataforma online donde colgar videos, podcast, ppt, artículos, etc.) para que el estudiantado pueda leerlo fuera del aula y utilizar la clase para asentar conceptos, debatir e intercambiar conocimientos de manera grupal e interactiva.

Tabla 2. Educación tradicional vs Educación para la Paz (enfoque REM)

	EDUCACIÓN TRADICIONAL "Reproducción de Violencias"	ENFOQUE REM "Educación para la Paz"
Paradigma	Narrativo-contemplativo	Dialógico-participativo
Tipo Educación	Bancaria Centrada en "el tener"	Crítica y Transformadora Centrada en "el ser"
Relación educativa	Del experto al aprendiz Vertical, unidireccional Antidialógica Orientada a la enseñanza	Aprendizaje recíproco Horizontal, multidireccional Comunidad de Comunicación Orientada al aprendizaje
Estudiante	Receptor de información Pensamiento reproductor Conformismo, pasividad	Participante en procesos abiertos Pensamiento autónomo, agente activo Ciudadano crítico, democrático
Profesor	(Re) transmisor de información Evaluador y clasificador Enseñante	Dinamizador de procesos de interacción educativa Facilitador, aprendiz
Aulas	Lógica 1.0	Lógica 2.0
Contexto	Rígido Autoritario Normativo Pasivo Excluyente	Libre Democrático Participativo Inclusivo
Currículo	Cristalizado por disciplinas Cerrado Predomina lo epistémico Etnocéntrico, racista	Flexible y en reconstrucción continua Abierto Integra lo epistémico con lo axiológico Diversidad cultural como enriquecimiento
Formas o Metodologías	Aprendizaje memorístico Examen Libros	Dinámicas participativas, trabajo en grupo, juegos cooperativos, debates, dilemas...
Estructura	Modelo de desarrollo capitalista que genera triunfadores y perdedores, violencia	Modelo Reconstrutivo-Empoderador que genera igualdad, reconocimiento, intercambio y paz
Objetivo	Enseñanza y acreditación de "algunos"	Procesos de aprendizaje: educación integral de "todos" Convertir a los participantes en agentes de su propio cambio y desarrollo
Resultados	Competición, clasificación, exclusión	Cooperación, equidad, reconocimiento, inclusión
Cultura	Culturas de violencia	Culturas de Paz

Como cambios positivos cabría mencionar que se ha conseguido:

En primer lugar, la creación de grupo, sentido de pertenencia, buen clima de aula, generar un espacio seguro y de reconocimiento de todos y todas como interlocutores válidos para poder participar, opinar, dialogar, incluso discrepar desde el respeto mutuo. En segundo lugar, se han generado relaciones multidireccionales donde se ha creado el conocimiento conjuntamente, con las aportaciones y participación del grupo, de manera libre y democrática rompiendo la relación experto-aprendiz. En este sentido, se ha fomentado el pensamiento autónomo, crítico, ético y creativo.

A su vez, el enfoque REM nos ha permitido romper las desigualdades en materia de género, diversidad sexual o cultural potenciando una educación inclusiva en la que se han dejado de lado, prejuicios, estereotipos y la normatividad, poniendo en la base del proceso educativo la autenticidad de cada persona siendo tal cual es y lo enriquecedor que es la diferencia.

La educación que planteamos no tratará de crear en los estudiantes la ilusión de certidumbre sino de prepararlos para afrontar con juicio crítico el cambio; no sólo el científico-técnico en el que estamos evolucionando constantemente, sino también el personal, el de nosotros mismos para tratar, solidariamente, las exigencias ambientales, sociales, políticas y biológicas a las que tenemos que hacer frente para sobrevivir (Fernández Herrería y Sánchez Sánchez, 1996, p. 111).

Finalmente, cabría destacar, desde mi propia experiencia, que el enfoque REM es una propuesta educativa que se preocupa por la deconstrucción de las violencias directas, estructurales y culturales que clasificó Galtung (1985, 1993, 1995) y el fomento de prácticas que posibiliten la capacitación de los educandos como agentes de cambio social positivo hacia las culturas de paz.

Referencias

- Adams, D. (1992). El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia. En D. Hicks (ed.), *Educación para la paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula* (pp. 293-295). MEC/Morata.
- Araujo-Olivera, S. (2002). *Paulo Freire, pedagogo crítico*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Aspeslagh, R. (1992). *Tragic pages: how the GDR, FRG and Japan processed their war history-lessons for Education for Peace*. *Peace Education Miniprints*, 39. Lund University
- Bastida, A. (1994). *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la Educación para la Paz*. Icaria
- Bush, R. A. B. y J. P. Folger (1996). *La promesa de la mediación. cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*. Granica.
- Cabezudo, A. & M. Haavelsrud (2001). Rethinking Peace Education. En Webel, Ch. & J. Galtung (eds.), *Handbook of Peace and Conflict Studies* (pp. 279-296). Routledge.
- Cascón Soriano, F. (2001). *Educación en y para el Conflicto*. Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos, Universidad Autónoma de Barcelona
- Chomsky, N. (2010). *La (des) educación*. Crítica
- Comins Mingol, I. (2009). *Filosofía del cuidar*. Icaria.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO/Santillana
- Fernández Herrería, A. (1994). *Educando para la paz: nuevas propuestas*. Universidad de Granada.

- Fernández Herrería, A. y A. Sánchez Sánchez (eds.) (1996). *Dimensiones para la paz. Teoría y experiencias*. Universidad de Granada.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Galtung, J. (1985). Acerca de la educación para la paz. En *Sobre la Paz* (pp. 27-72) Fontamara.
- Galtung, J. (1993). Paz. En A. Rubio (ed.). *Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz* (pp. 47-52). Universidad de Granada.
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*. Tecnos.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz.
- Gandhi, A. (2003). *The legacy of love. My education in the nonviolent way*. Bay books.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Ediciones Cátedra, S.A.
- Herrero Rico, Sofía (2021). La Educación para la Paz en tiempos de la Covid-19: repensar otras lógicas desde la imaginación, la fantasía, la creatividad y la utopía. En Herrero Rico, S. y A. Rotila (coord), *La Creatividad en la Filosofía, la Educación y las Artes para Hacer las Paces: Nuevos horizontes interdisciplinarios*. Araucaria. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2021.i48>
- Herrero Rico, Sofía (2019a). La Educación para la Paz desde el poder y la competencia: el enfoque REM. En Cabello-Tijerina, P., G. Díaz Pérez y R. Vázquez Gutiérrez (eds.), *Investigación para la Paz: Teorías, Prácticas y Nuevos Enfoques* (138-159). Tirant Lo Blanc.
- Herrero Rico, S. (2019b). El desarrollo integral del estudiantado: una propuesta desde la educación para la paz, las artes y la creatividad. En Vernia Carrasco, A. (coord.). *Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación Educativa* (pp. 59-77). SEM-EE y Universitat Jaume I.
- Herrero Rico, S. (2013). *La Educación para la Paz. El enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)*. Publicia.
- Herrero Rico, S. y A. Vázquez Vidal (2018). La Creatividad en la Educación para la Paz: Un camino para descubrir la Filosofía con niños y niñas. En París Albert, S. y S. Herrero Rico (eds.), *El Quehacer Creativo: un desafío para nuestra cotidianidad* (pp. 153-166). Dykinson.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Honneth, A. (2008). *Reification. A new look at an old idea*. Oxford University Press.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Iglesias Diaz, C. (2008). *Educación pacificando. Una pedagogía de los conflictos*. Seminario galego de educación para a paz. Fundación cultura de paz.
- Jalali Rabbani, M. (2009). Ciudadanía, justicia social y lucha por el reconocimiento. *Pensamiento Jurídico*, 26, pp. 93-112.
- Jares, X. R. (1991). *Educación para la paz. su teoría y su práctica*. Popular.

- Jares, X. R. (1999). *Educación para la paz. su teoría y su práctica*. Popular.
- Jares, X. R. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bakeaz.
- Jares, X. R. (2005). *Educación para la verdad y la esperanza. en tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos*. Popular.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Graó.
- Judson, S. (2000). *Aprendiendo a resolver los conflictos. Manual de educación para la paz y la no violencia*. La Catarata.
- Lederach, J. P. (1984). *Educación para la paz. Objetivo escolar*. Fontamara.
- Lederach, J. P. (1996). *Preparing for peace. Conflict transformation across cultures*. Syracuse University Press.
- Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bakeaz.
- López Martínez, M. (2006). *Política sin violencia. La no violencia como humanización de la política*. Uniminuto.
- Marina, J. A. y R. Bernabeu (2007). *Competencia social y ciudadana*. Alianza.
- Martín Gordillo, M. (2010). Ciencia, tecnología y participación ciudadana. En Toro, B. y Tallone, A. (coord.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 41-57). Organización Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI).
- Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria.
- Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Desclée de brouwer.
- Melo de Almeida, M. E. (2003). *A educação para a paz*. Paulinas.
- Novara, D. (2003). *Pedagogía del "Saber Escuchar"*. Narcea.
- París Albert, S. (2009). *Filosofía de los Conflictos*. Icaria.
- Rapoport, A. (1992). *Peace. An Idea Whose Times Has Come*. The University of Michigan Press.
- Robinson, K. (2016). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Debolsillo.
- Rodari, G. (1976). *Gramática de la fantasía. Introducción al Arte de Inventar Historias*. Reforma de la Escuela.
- Rosenberg, M. (2017). *Comunicación NoViolenta. Un Lenguaje de Vida*. Acanto.
- Rupesinghe, K. (1999). What is co-existence?. En European Centre for Conflict Prevention (ed.). *People Building Peace. 35 inspiring stories around the World* (pp. 67-76). European Centre for Conflict Prevention.
- Senge, P. (2010). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica.
- Sizaire, A. (1995). *María Montessori. La educación Liberadora*. Desclée de Browser.
- Strawson, P. T. (1995). *Libertad, resentimiento y otros ensayos*. Paidós.
- Taylor, S. J. Y R. Bodgan (1987). Introducción. Ir hacia la gente. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 15-27). Paidós.