

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

Johan Galtung:
entre el compromiso científico y la pasión cívica

ISSN 2631-2700

Edita

Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz

Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) Ecuador

Volumen 8

Enero 2024 - Diciembre 2024

www.revistadeculturadepaz.com

UTPL
La Universidad Católica de Loja

Cátedra UNESCO
de Cultura y Educación para la Paz
UTPL – Ecuador

unesco Chair

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

http://revistadeculturadepaz.com
redaccion@revistadeculturadepaz.com

Edita

Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador

Política editorial y envío de trabajos

http://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/about

Diseño

motu (www.motuestudio.com)

Consejo Editor

Director

Santiago José Pérez Samaniego, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

Secretario

Enrique David Luzariaga Muñoz, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

Editores Adjuntos

Andrea Barrientos Soto, Universidad de Granada, España.

Roberto Beltrán Zambrano, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Rosa Ana Clemente Estevan, Universidad Jaume I, Castellón, España.

Inés Cornejo Portugal, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

María Beatriz Eguigren Riofrío, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Carlos García Torres, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

Martha Esthela Gómez Collado, Universidad Autónoma del Estado de México, México

Francisco Jiménez Bautista, Universidad de Granada, España.

Francisco J. Medina, Universidad de Sevilla, España.

Gabriela Moreira Aguirre, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

creative commons Publicada bajo una licencia CC BY-NC-SA-4.0

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

Volumen 8 / Enero - Diciembre 2024

www.revistadeculturadepaz.com

Sumario/Contents

Editorial

Nota del editor

Editorial Note

Santiago Pérez Samaniego 6-7

Artículos

Nuevas violencias contra las mujeres en el ciberespacio. Luchar por una paz digital (positiva) es posible

New violence against women in cyberspace. Fighting for a (positive) digital peace is possible

Mercedes Alcañiz-Moscardó 8-29

Pensar en Voz Alta a Galtung en México y Gaza

Thinking Out Loud about Galtung in Mexico and Gaza

Pietro Ameglio..... 30-47

Del pensamiento de Johan Galtung a la Pedagogía del testimonio sobre los conflictos en Colombia

From Johan Galtung's Thought to the Pedagogy on testimony in conflicts in Colombia

Victoria Pérez de Guzmán, Luz Marina Restrepo Uribe..... 48-85

Neuromitos en educación: entre invisibilidad y violencias (culturales, simbólicas y estructurales)

Neuromyths in education: between invisibility and violence (cultural, symbolic and structural)

Vallejos Aranda, Liz María, Vallejos Aranda, Lucía Asunción..... 86-108

La Cultura de Paz en el abismo: La ausencia de una estrategia política de pacificación frente a la violencia en México durante el gobierno de AMLO

The Culture of Peace in the abyss: The absence of a political strategy of pacification in the face of violence in Mexico during the AMLO government

Gabriel Pérez-Pérez, Zoila Román-Espinal 109-133

La internacionalización de la educación superior como estrategia de cultura de paz para transformar el conflicto en Sinaloa: Perspectiva del pensamiento de Johan Galtung

The internationalization of higher education as a strategy for a culture of peace to transform the conflict in Sinaloa: A perspective on the thinking of Johan Galtung

América M. Lizárraga González 134-156

Sociedades de debate generadoras de cultura(s) de paz: estudio de caso en diez colegios de Panamá, Colombia, Perú y Chile

Debate societies generating culture(s) of peace: Case study in ten schools in Panama, Colombia, Peru and Chile

Luz Elena Quiroz Millán, Nancy Piedad Molina Montoya 157-183

Artículos· Monográfico:

Un ricordo · Introducción: Las *posibilidades* problemáticas de la Paz

The memory · Introduction - The problematic *possibilities* of Peace

Daniele Novara · Tiziano Telleschi 184-213

Interweaving Theory and Practice. The significance of Galtung's editorials

Entretejiendo teoría y práctica. La importancia de los editoriales de Galtung

Erika Degortes 214-238

Por qué el conflicto. Cara a cara entre Simmel y Galtung: convergencias y disputas

Why conflict. Face to face between Simmel and Galtung: convergences and quarrels

Tiziano Telleschi 239-267

Peace conceptualizations: From Galtung to Sen and beyond

Conceptualizaciones de la paz: de Galtung a Sen y más allá

Valentina Bartolucci 268-283

Comprender para conocer: desde Johan Galtung a la paz neutra

Understanding to know: from Johan Galtung to neutral peace

Francisco Jiménez Bautista 284-306

La Educación para la paz y la transversalidad de Galtung: un desafío pedagógico actual

Peace Education and Transversality in Galtung: A Current Pedagogical Challenge

Andrea Barrientos Soto 307-325

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

Sofia Herrero-Rico 326-355

Reivindicaciones y exigencias éticas para construir una paz surgente en los marcos de las desapariciones forzadas de personas. Un acercamiento en espacios de marginación y de injusticia

Ethical claims and demands for building emerging peace in the context of forced disappearances of persons. An approach in spaces of marginalization and injustice

Dora Elvira García-González 356-379

New Peace Ideas and Johan Galtung International Peace Prize

Nuevas ideas para la paz y el Premio Internacional de la Paz Johan Galtung

Syed Sikander Mehdi 380-399

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

Editorial

Nota del editor

Editorial Note

Autorías

Santiago Pérez Samaniego[1]

[1]Director de la Revista Cultura de Paz, Loja, Ecuador.

Con gran satisfacción presentamos el volumen VIII de la *Revista Cultura de Paz*, un número que constituye un homenaje a la vida y obra de Johan Galtung, referente indiscutible en los estudios para la paz, quien falleció el 17 de febrero de 2024 a la edad de 93 años. Su legado nos sigue interpelando a repensar el conflicto y la paz desde una perspectiva transformadora, inspirando a generaciones de investigadores comprometidos con la construcción de sociedades más justas y pacíficas.

Este volumen ha sido posible gracias al respaldo incondicional de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), y en particular a su Decana y Titular de la Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, Dra. Gabriela Moreira cuyo apoyo ha sido fundamental en su producción. Extendemos nuestro agradecimiento al Dr. Enrique Luzuriaga, secretario de la Revista, y de manera especial al Prof. Francisco Jiménez Bautista, co-editor de este número, por su esfuerzo, dedicación y compromiso con la difusión del conocimiento en torno a la paz.

Queremos destacar el valioso aporte del profesor Tiziano Telleschi, quien con su incansable labor ha hecho posible la materialización de este volumen. Como antiguo profesor de Antropología y Sociología y *Senior Fellow* del Interdisciplinary Center "Sciences for Peace" de la Universidad de Pisa, su trabajo como Editor invitado en la coordinación del monográfico sobre Johan Galtung representa una significativa contribución a la consolidación de redes académicas comprometidas con la paz en el mundo.

Hacemos un reconocimiento especial al comité editor de la revista y a todos los revisores, cuyo apoyo desinteresado hace que este espacio de Investigación para la paz pueda ser una realidad. Sin su dedicación y rigurosidad, este esfuerzo académico no sería posible. Asimismo, agradecemos a Francisco Vega, cuya gestión en el mantenimiento del portal y su excelente trabajo en el diseño gráfico de la revista hacen que su funciona-

CC 4.0 BY-NC-SA

miento se realice a la perfección, garantizando una presentación de calidad para nuestros lectores a nivel mundial.

El volumen VIII de la revista recoge contribuciones de gran relevancia, entre las que destacan títulos como: Pensar en voz alta a Galtung en México y Gaza: Educación para la paz y la transversalidad de Galtung: un desafío pedagógico actual; Interweaving Theory and Practice: The significance of Galtung's editorials; Educar para la paz a partir de la deconstrucción de las violencias del sistema educativo; ¿Por qué el conflicto?: cara a cara entre Simmel y Galtung: convergencias y disputas; Sociedades de debate generadoras de cultura(s) de paz: estudio de caso en diez colegios de Panamá, Colombia, Perú y Chile y la cultura de paz en el abismo: la ausencia de una estrategia política de pacificación frente a la violencia en México durante el gobierno del presidente López Obrador. Estos trabajos no solo rinden tributo a Galtung, sino basándose en sus aportaciones conceptuales abren nuevas perspectivas para el estudio y la práctica de la paz en el contexto actual.

Este número es un testimonio del compromiso de la UTPL con la Cultura de paz y su incidencia en la transformación social. Confiamos en que las reflexiones aquí contenidas sirvan de inspiración para seguir construyendo un mundo más pacífico, justo y equitativo.

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

Artículos Originales

Nuevas violencias contra las mujeres en el ciberespacio. Luchar por una paz digital (positiva) es posible

New violence against women in cyberspace. Fighting for a (positive) digital peace is possible

Información

Fechas:
Recibido: 17/09/2024
Aceptado: 18/11/2024
Publicado: 31/12/2024

Correspondencia:
Mercedes Alcañiz-Moscardó
moscardo@uji.es

Conflicto de intereses:
En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Autorías

Mercedes Alcañiz-Moscardó 0000-0002-6513-0266

[1]Universidad Jaume I, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Filosofía y Sociología, Castellón de la Plana, España.

Agradecimientos:
Agradezco a Francisco Jiménez Bautista y a Tiziano Telleschi la oportunidad de publicar en este monográfico en homenaje a nuestro maestro Johan Galtung a quien tuve el honor de conocer en la Universidad Jaume I de Castellón en compañía de mi compañero de departamento Vicent Martínez Guzmán (q.p.d.), amigo apreciado y fundador de los estudios de paz en nuestra universidad.

Cómo citar este trabajo
Alcañiz-Moscardó, M. (2024). Nuevas violencias contra las mujeres en el ciberespacio. Luchar por una paz digital (positiva) es posible. *Revista de Cultura de Paz, 8*,8–29. https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.217

4.0 BY-NC-SA

RESUMEN

Introducción: Se está constatando a nivel mundial un incremento de delitos cometidos en el ciber espacio propiciado por la expansión de las nuevas tecnologías de comunicación e información acompañadas por un mayor acceso mundial a internet. Son las mujeres y las niñas son las más afectadas en lo referido a violencias sexuales en el espacio digital.

Método: El objetivo de este artículo se centra en exponer las nuevas formas de violencias contra las mujeres instauradas en el espacio digital. Para ello se explican en primer lugar las diversas tipologías de violencias que se ejercen en la red y en segundo lugar se proporcionan datos estadísticos de los delitos obtenidos en España de fuentes oficiales. La metodología utilizada es descriptiva y analítica aplicada mediante la recogida documental de textos y estadísticas.

Resultados: Los resultados apuntan a un incremento de todos los tipos de ciber violencia señalados, verificando la existencia de un *continuum* de violencia contra las mujeres entre los espacios *offline* y *online* que evidencian la existencia de la violencia estructural manifestada en el patriarcado.

Conclusiones: Se alienta a una actuación por parte del estado en el control de las plataformas estableciendo regulaciones apropiadas, así como una educación digital que sensibilice al conjunto de la población, pero especialmente a la juventud si queremos conseguir que el espacio digital sea un espacio en paz y libre de violencias.

Palabras clave: Mujeres y niñas; violencia sexual; violencia digital; tipologías; paz positiva.

ABSTRACT

Introduction: An increase in crimes in cyberspace is being observed worldwide, caused by the expansion of new communication and information technologies accompanied by improvements in Internet access. Women and girls are the most affected when it comes to sexual violence in the digital space.

Method: The objective of this article focuses on exposing the new forms of violence against women constituted in the digital space. To do this, firstly the various types of violence carried out on the Internet are explained and secondly statistical data on crimes obtained in Spain through statistical sources are provided. The methodology used is descriptive and analytical through documentary collection of texts and statistics.

Results: The results point to an increase in all types of cyber violence indicated, confirming the existence of a continuum of violence against women between offline and online spaces that evidence the existence of structural violence manifested in patriarchy.

Conclusions: Action by the state is encouraged in the control of platforms by establishing appropriate regulations, as well as digital education that raises awareness among the entire population, but especially among youth, if we want to ensure that the digital space is a space of peace and free of violence.

Keywords: Women and girls; sexual violence; digital violence; typologies; positive peace.

Introducción

En el siglo XXI, la progresiva expansión de las nuevas tecnologías digitales (Castells, 2006 y 2024) ha favorecido la globalización económica, social y política, así como el surgimiento de nuevos delitos informáticos que tambalean la seguridad bancaria, militar y energética de los países y empresas. Para enfrentar dichos ataques informáticos es ineludible adoptar medidas contundentes para mantener la seguridad en todos los ámbitos de la sociedad actual.

Ahora bien, el entorno digital ha penetrado también en espacios personales y sociales mediante las plataformas de redes sociales y otras herramientas informáticas que, si bien favorecen la vida social de las personas, se han convertido asimismo en un escenario en el que se desarrollan nuevas formas de violencias y delitos acrecentadas en lo que respecta a mujeres y niñas[1] (ONU, 2015; Powell y Henry, 2017). Violencias -ciberviolencias- que evidencian la existencia de un continuum de violencia entre las conductas *offline* y las *online* siendo el sexo-género el que conecta dichos ámbitos. La violencia que se expresa contra las mujeres en el ámbito digital es la misma, en su contenido, que la producida en la vida «física» pero adquiere nuevas modalidades y manifestaciones (Barter y Koulu, 2022; Corro y López, 2022; Ging, 2023).

El objeto de este artículo se centra en responder a la pregunta de si la configuración y expansión del uso de tecnologías digitales y redes sociales genera nuevas formas o tipos de violencia contra las mujeres en el espacio digital reafirmando la violencia estructural ya existente y propiciando una situación de indefensión y vulnerabilidad para las mujeres.

El artículo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, como parte de la Introducción, se referencia el estado de la cuestión en lo referido a las violencias contra las mujeres desde un punto de vista teórico y de regulación por parte de los estados y organismos internacionales; en segundo lugar, se indican los objetivos y la metodología; en tercer lugar se presentan resultados sobre la situación de la violencia *offline* y *online* contra las mujeres así como su relación; en cuarto lugar se realiza la discusión de los resultados y finalmente se exponen las conclusiones.

Violencias, seguridad y derechos humanos.

Johan Galtung (1930-2024) autor recientemente fallecido y al que se dedica este monográfico, formalizó, con su conocida afirmación “la paz no es ausencia de guerra sino ausencia de violencia”, un giro epistemológico en el significado que sobre la paz y la guerra se tenía hasta entonces (Galtung,

1 En varios documentos oficiales de las Naciones Unidas, en particular la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, se hace referencia al término general e inclusivo “tecnología de la información y las comunicaciones” (o TIC), mientras que en otros informes se utilizan los términos “violencia en línea”, “violencia digital” o “ciberviolencia”.

1969) e iniciando una ampliación substancial en la agenda de los estudios sobre la paz.

Dicha afirmación tuvo consecuencias importantes en la conceptualización que posteriormente se le daría al concepto de violencia[2], hasta el momento centrada en la violencia directa o física (Magallón, 2005). Así, Galtung, además de la violencia directa o personal -ejercida por un actor sobre otro/a y que puede ser física o psicológica-incluye la violencia estructural -en alusión a la injusticia y a la desigualdad en el acceso al poder y a los recursos, así como a las estructuras que las promueven y que impiden la satisfacción de necesidades básicas y de desarrollo personal- y, finalmente, la violencia cultural -en referencia a aquellos aspectos de la cultura que legitiman la violencia directa o estructural. Posteriormente, Pierre Bourdieu (2000) definiría la violencia simbólica como los mecanismos socioculturales y relaciones de poder desiguales que existen en las relaciones personales y que son en muchas ocasiones invisibles e irreconocibles (Rylko-Bauer y Farmer, 2016).

Galtung denominó «triángulo de la violencia» a estos tres apelativos sobre la violencia comparándolo con la imagen de un iceberg en el que la violencia directa se ubicada en el vértice superior más visible y la violencia estructural y la cultural se ubicaban en la base, en las otras dos esquinas del triángulo, siendo menos visibles y más difíciles de detectar. Asimismo, estableció la diferencia entre una paz negativa -como ausencia de guerra (*absentia belli*)- y una paz positiva, que implicaba la ausencia de una violencia estructural, presente en las sociedades mientras existan injusticias e insatisfacción de las necesidades humanas básicas (Martínez Guzmán, 2004; Jiménez y Telleschi, 2023)[3].

La tipología establecida por Galtung no especificaba las violencias ejercidas sobre las mujeres y que posteriormente se irían detallando en la agenda internacional por la presión ejercida por el movimiento feminista. Galtung se refiero a ello solo en «Peace by peaceful means» (1996) señalando al patriarcado como una de las formas de la violencia estructural, identificando el género como uno de los ámbitos donde la violencia contra las mujeres se manifiesta (Confortini, 2006). Galtung tampoco fue consciente de la progresiva presencia que las tecnologías de la información y comunicación tendrían en la violencia digital y especialmente en la ciberviolencia contra las mujeres desarrolladas en años recientes (Baekgaard, 2024) como una manifestación más del poder ejercido sobre las mujeres (Amigot, 2022).

En la misma época que Galtung realizó su trascendental aportación -décadas de los años sesenta y setenta del siglo pasado- tuvieron lugar grandes movilizaciones sociales en todo el mundo: estudiantiles, pacifistas, de derechos, ecologistas y feministas entre otros. En este último caso, el feminismo de

2 Para un repaso sobre el término «violencia» véase Berstein (2015) y Muñoz y Jiménez en López (dir) (2004).
3 Posteriores aportaciones y reflexiones sobre el significado de paz han sido realizadas por Francisco Muñoz (Paz imperfecta) y Francisco Jiménez (Paz neutra).

la segunda ola denunció la existencia de comportamientos violentos contra las mujeres por el hecho de ser mujeres y que habían estado ocultos (Bosch y Ferrer, 2000; Millet, 2017; Bosch y Ferrer, 2019; Lerner, 2022). Se referían a procederes que durante siglos se habían mantenido invisibles y considerados comportamientos «normalizados» en una sociedad patriarcal (Okcrent, 2007). Entre esos comportamientos se ubicaban escenarios de violencia directa como los malos tratos en las relaciones de pareja, los asesinatos, las violaciones y otras maneras de violencia física ejercida contra las mujeres. Junto a esta violencia visible, y directa, ejercida contra las mujeres denunciaron la violencia estructural que se ejercía contra las mujeres en la sociedad expresada en las situaciones de desigualdad existentes manifestadas en la mayor pobreza, el menor acceso a los recursos, la brecha salarial etc. etc. Violencia estructural a la que denominaron «patriarcado» (Lerner, 2022; Walby, 1990; LaParra y Tortosa, 2003) y que se apuntalaba en una dominación simbólica y cultural a través de medios de comunicación, estereotipos, etc. (Bourdieu, 2000).

También las denominadas feministas pacifistas de las Relaciones Internacionales, representadas por Betty Reardon (1996) y Brock-Utne (1989) entre otras, exigían no vincular la paz exclusivamente con el sistema interestatal -las guerras entre estados- y ampliar la visión a una realidad más amplia que incluyera el espacio micro-social o doméstico, prestando atención a las violencias en el espacio privado (Moura, 2004). Otro concepto innovador propuesto por las investigadoras feministas pacifistas fue el de «seguridad», que el discurso internacional referencia exclusivamente como protección y seguridad (como violencia directa) en situaciones de conflicto bélico, pero que no elimina la violencia estructural ni la ejercida en el ámbito privado, ni la cultural que sufren la gran mayoría de mujeres por su posición desigual en la sociedad. La seguridad de las personas, en referencia a sus necesidades básicas, no está garantizada y esto es lo que se debería de proteger y reivindicar (Alcañiz, 2007).

Las aportaciones realizadas por las teóricas feministas se plasmaron en la *Conferencia de Derechos Humanos* realizada en Viena en 1993 exigiendo que se incluyeran los derechos humanos de las mujeres y las niñas de manera específica en el texto publicado. Se considera que fue Charlotte Bunch en su artículo "Women's rights as Human Rights" (Bunch, 1990)[4] quien incorporó en primer lugar la propuesta de que las específicas experiencias de las mujeres, sus particularidades, debían incorporarse en el articulado de los Derechos Humanos ya que en la *Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948* no se especificaban como tales (Neves y Costa, 2017).

4 "The concept of human rights, like all vibrant visions, is not static or the property of any one group; rather, its meaning expands as people reconceive of their needs and hopes in relation to it. In this spirit, feminists redefine human rights abuses to include the degradation and violation of women. The specific experiences of women must be added to traditional approaches to human rights to make women more visible and to transform the concept and practice of human rights in our culture so that it takes better account of women's lives" (Bunch, 1990, p. 487).

> Los derechos humanos de la mujer y de la niña son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos…..la violencia y todas las formas de acoso y explotación sexuales, en particular las derivadas de prejuicios culturales y de la trata internacional de personas son incompatible con la dignidad y la valía de la persona y deben ser eliminadas…..La cuestión de los derechos humanos de la mujer debe formar parte integrante de las actividades de derechos humanos de las Naciones Unidas, en particular la promoción de todos los instrumentos de derechos humanos relacionados con la mujer (Párrafo 18, Conferencia Mundial de Derechos Humanos 1993 en Sánchez y González, 2003).

A final de ese mismo año, se aprobó la *Declaración para la eliminación de todas las formas de violencia contra la mujer* (1993)[5] que implicaba la incorporación de la violencia contra las mujeres en la agenda política internacional. En el texto, la Asamblea General de las Naciones Unidas reconoce que

> La violencia contra la mujer constituye una manifestación de poder históricamente desigual entre el hombre y la mujer, que ha conducido a la discriminación en su contra por parte del hombre y ha impedido el adelanto pleno de la mujer.

En la introducción a la Declaración de 1993 se alude, sin nombrar explícitamente, a la violencia estructural sufrida por las mujeres. El resto del texto se centra fundamentalmente en la violencia de tipo directo o personal, como señaló Galtung.

La Declaración de 1993 define la violencia como "todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico, así como coacciones, amenazas o pérdida de libertad" (Art 1). Dichos actos constitutivos de violencia se perpetran tanto en el ámbito o espacio privado (familiar) como en el espacio público (laboral, sistema educativo, lugares de ocio o en la calle, entre otros) o por parte del estado, realizándose procesos de medición mediante estadísticas y encuestas para visibilizarlos y actuar para erradicarlos. Asimismo, la Declaración responsabiliza a los estados de su cumplimiento (Art 4).

La incorporación de la violencia contra las mujeres en la agenda internacional tuvo su repercusión inmediata en la aprobación de normativas y políticas en ámbitos regionales y estados. En España la *Ley 1/2004, de 28 de diciembre de medidas integrales contra la violencia de género*, alude en el preámbulo la violencia como una cuestión estructural que sufren las mujeres por el hecho de serlo. Pero el Art 1 centra su objeto en el ámbito exclusivo de las relaciones de pareja, achacándolo a la desigualdad y las relaciones de poder que ejercen los hombres sobre las mujeres.

A nivel regional, se aprobaron mecanismos como la *Convención Internacional para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer o Declaración de Belén do Pará* (1994) para el ámbito latinoamericano y el *Convenio*

5 Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993. Afirma que la violencia contra las mujeres es una violación de derechos humanos y una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres.

del Consejo de Europa sobre Prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica (Estambul 2011). Este último, en vigor, reconoce en su Preámbulo

> Que la violencia contra las mujeres es una manifestación de desequilibrio histórico entre la mujer y el hombre que ha llevado a la dominación y a la discriminación de la mujer por el hombre, privando así a la mujer de su plena emancipación.

En esta convención se incorporan tipos de violencia contra las mujeres que no estaban incluidos en la Ley 1/2004 española, centrada como se ha comentado anteriormente en el ámbito de la pareja o expareja. Y que hacen referencia a la mutilación genital femenina, los crímenes de honor, los matrimonios forzosos, la violencia psicológica, la violencia física, la violencia sexual, el aborto y las esterilizaciones forzosas. En ninguna de estas normativas se menciona la violencia sexual contra las mujeres en el ámbito digital que pasamos a exponer a continuación.

El espacio digital y las nuevas formas de violencia contra las mujeres.

Desde la conceptualización realizada por Johan Galtung (1969) y la definición incluida en la Declaración de 1993 la sociedad ha experimentado cambios sustanciales. Entre ellos destaca el progresivo avance de las tecnologías digitales, que permean y centralizan cada vez más los diferentes aspectos de nuestra vida cotidiana configurando un nuevo espacio, digital, en el que las plataformas, redes sociales, correo electrónico, mensajes, apps, foros, sitios concretos etc no son ajenos a la incorporación de nuevas modalidades de violencia contra mujeres y niñas. Modalidades agravadas por las peculiaridades del espacio virtual caracterizado por facilitar la difusión de imágenes por internet y permitir el anonimato de quien las distribuye. Aspectos que propician el surgimiento de nuevos tipos de violencia y acoso perpetrados en las redes que exigen para su control un esfuerzo de caracterización y delimitación para introducir mecanismo de regularización (ONU Mujeres, 2023; EIGE, 2017; UNFPA, 2022; Baekgaard, 2024).

El número de usuarias y usuarios se incrementa anualmente. Según datos de *The State of Broadband* el 67% de la población mundial está conectada de alguna manera a la red (ITU, Unesco, 2024), cinco mil millones cuatrocientas mil personas. Los hombres superan por poco a las mujeres si bien no es una diferencia sustancial (2,8 billones frente a 2,6 billones). Las diferencias más notables en el uso de la red digital se producen por continentes, el 91% de los y las ciudadanas europeas están conectadas frente al 37% de las y los africanos. También la clase social establece una brecha en la conexión. Por herramientas o plataformas la más utilizada es Facebook, Instagram, TikTok, X (Twiter) a la que progresivamente se le va a unir la Inteligencia Artificial (IA) (Castells, 2024).

La cibercriminalidad es un problema de seguridad ciudadana de primer orden, representando una de las amenazas más extendidas y generalizadas y que victimiza a instituciones, empresas y a la ciudadanía (Estrategia Nacional de Ciberseguridad, 2019). Se define como «el conjunto de actividades ilícitas cometidas en el ciberespacio» y, que, por desgracia, están aumentando en toda la Unión Europea debido al mayor uso y posesión de dispositivos conectados a internet (ONTSI, 2022). Entre los delitos contemplados se sitúan los delitos contra la libertad sexual, incluidos en el Código Penal (Arts 178-194) especificados como delitos cibersexuales cuando se realizan en el ámbito ciberdigital (Federación de Mujeres Progresistas, 2020; Minuesa et al, 2023). Hechos que han contribuido a la incorporación de la violencia *online* en la agenda política de los estados y otros organismos internacionales (EIGE, 2017; ONU Mujeres, 2015). El ciberacoso o ciberviolencia lo define el Instituto Europeo para la Igualdad (EIGE) como:

> Cyber-violence against women is an act of gender-based violence perpetrated directly or indirectly through information and communication technologies that results in, or is likely to result in, physical, sexual, psychological or economic harm or suffering to women and girls, including threats of such acts, whether occurring in public or private life, or hindrances to the use of their fundamental rights and freedoms (EIGE, 2022, p. 19).

Tal y como sucede en el caso de la violencia fuera del espacio digital, *offline*, la ciberviolencia es una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre los géneros y uno de los mecanismos sociales mediante los cuales se obliga a las mujeres a permanecer en una situación de subordinación con respecto del hombre, impidiéndoles total o parcialmente el goce de sus derechos humanos y libertades fundamentales (Marugán, 2022; Ging, 2023). Estos patrones socioculturales de dominación y poder de los hombres, se han trasladado al ámbito digital haciendo explícitas las masculinidades hegemónicas, las actitudes misóginas y la «retórica disciplinaria», término iniciado por Michel Foucault (1976) y que cuadra perfectamente con la violencia *online* sobre las mujeres y sobre todo con las mujeres feministas cuando denuncian hechos violentos, acusan a agresores o revindican mayor actuación por parte de la Administración Pública[6] (Torres, 2014; Donoso-Vázquez, 2018; Crosas y Medina-Bravo, 2019; Hanash, 2020; Pérez-Gómez et al, 2020; García-Mingo et al, 2022).

Esta ciberviolencia hay que entenderla como una expresión del *continuum* de formas múltiples e interrelacionadas de violencias de género que afectan a mujeres y a niñas desde su nacimiento (Osborne, 2009; ONTSI, 2022). La violencia contra las mujeres ya existía con anterioridad, no la han inventado las tecnologías digitales, pero sí que han contribuido a su difusión y al surgimiento de nuevas prácticas sociales mediatizadas por la pantalla y que

6 El conocido como Caso Gamergate, es el estudio paradigmático para el estudio de la violencia online contra mujeres profesionales de videojuegos, profesionales de la tecnología, periodistas feministas etc. El objetivo de los ciber ataques contra estas mujeres no es otro que el de marginarlas, silenciarlas o expulsarlas del espacio público (on y offline).

se deberían de considerar como un «hecho social» tal como definió Emile Durkheim (2001). Es importante subrayar que las manifestaciones de violencia de género tienen todas ellas una característica común: son formas de coerción, abuso y/o agresiones ejercidas con el fin de controlar, limitar o constreñir las vidas y los cuerpos de las mujeres, así como para mantener un sistema de desigualdad y estructura patriarcal. El Instituto Europeo para la Igualdad (EIGE, 2022) identifica como ciberacoso sexual las conductas incluidas en la siguiente tabla:

Tabla 1. Tipología de ciberacosos sexuales.

Sexting	Consiste en enviar a través del teléfono móvil u otro dispositivo con cámara, fotografías o vídeos producidos por uno mismo con contenido sexual. El riesgo está en que, una vez enviados estos contenidos, pueden ser utilizados de forma dañina por otras personas
Stalking	Cuando una persona persigue a otra de forma obsesiva a través de mensajes, llamadas, persecución, etc. Con la aparición de las redes sociales, esta situación es cada vez más común y peligrosa
Sextorsion	Una forma de chantaje en el que el atacante amenaza a la víctima para que realice algún tipo de acción específica con el fin de no hacer públicas imágenes o vídeos con connotación sexual, que previamente le ha enviado.
Grooming	Forma de acoso que implica que un adulto se pone en contacto con un/a menor de edad con el fin de ganarse poco a poco su confianza para luego involucrarle en una actividad sexual, normalmente online, aunque también puede llegar a darse un encuentro sexual real
Trolling	El robo o suplantación de identidades, la humillación con insultos
Otras	Revenge porn, ciberturba, sallowfake

Fuente: EIGE (2017). Elaboración propia.

Esta clasificación propuesta por el EIGE no está todavía generalizada por su denominación como tipos de delito para su medición por los países de la Unión Europea si bien su uso comienza a extenderse. El Código Penal Español[7] recoge el tipo de delito clasificado como Delitos y coacciones sexuales, delitos contra el honor o amenazas y coacciones, pero sin concretar las denominaciones propuestas por el EIGE. Dado el crecimiento y normalización generalizada en el uso de nuevas tecnologías y redes sociales se incrementan los tipos de delitos relacionados con la violencia contra las mujeres en los últimos años, delitos que tienen un ordenamiento jurídico concreto aprobado en el *Convenio de ciberseguridad o Tratado de Budapest por el Consejo Europeo en 2001* e incorporado en el Código Penal Español (Arts 169.1º, 172 3º, 183, 189 bis).

Método

El objetivo general del presente artículo se centra en analizar las nuevas formas de violencia contra las mujeres instauradas en el espacio virtual (*online*) y su relación con los otros tipos de violencia en el espacio *offline* conectándolo con la propuesta de paz positiva elaborada por Johan Galtung.

7 Ley Orgánica 1/2015 por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, del Código Penal.

Los objetivos específicos son los siguientes: exponer una breve alusión a la violencia contra las mujeres *offline;* presentar una tipología de los prototipos de violencia *online* contra las mujeres y niñas; cuantificar los hechos acaecidos; y establecer relaciones entre la violencia *offline* y la violencia *online* en el contexto de la paz positiva.

La finalidad del artículo es, por una parte, descriptiva (describir el hecho y cuantificarlo), y por otra analítica (realizar un análisis y conexión de las formas de violencia *offline* y *online*). La metodología seguida ha sido documental y de búsqueda de textos y de datos secundarios ya elaborados. En primer lugar, desde una perspectiva teórica, se ha realizado una lectura de escritos relacionados con Johan Galtung y los estudios de paz. En segundo lugar, se ha realizado una búsqueda de artículos utilizando las plataformas ERIh-plus, Scopus, Web of Science y Google Academic con el objetivo de localizar textos que incluyeran contenidos similares a los especificados en este artículo. En tercer lugar, y ya desde un punto de vista empírico, se ha acudido a fuentes que proporcionaran datos sobre actos de violencia tanto *offline* como *online*, tanto en estadísticas como en encuestas y en estudios de tipo cualitativo. Dichas fuentes se han encontrado en los siguientes organismos oficiales: Delegación del Gobierno contra la Violencia mujeres. Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer (OEVM); Observatorio Consejo General del Poder Judicial (OCGPJ); Instituto de las Mujeres. Ministerio de Igualdad; Ministerio del Interior; Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTSI); Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS); Instituto Europeo de las mujeres (EIGE); Naciones Unidas: ONU Mujeres. UNFPA, UNESCO, UNICEF; Instituto Europeo de Derechos Humanos (FRA).

El ámbito espacial se centra fundamentalmente en España, proporcionándose también datos a nivel mundial seleccionados de los organismos internacionales pertinentes. El ámbito temporal dada la temática reciente proporciona datos de los últimos diez años.

Resultados. Las violencias contra las mujeres: hecho real y digital

La expansión de internet por el planeta, si bien con diferencias por regiones y grupos sociales, ha tenido como «efecto perverso» (Boudon, 1980) el surgimiento de nuevos tipos de delitos y comportamientos criminales en ámbitos como la banca, el complejo militar, la administración pública, las empresas energéticas y de todo tipo, las aerolíneas y un sinfín de ámbitos sociales, políticos y económicos ha conducido a la defensa de estos ataques informáticos realizados por hackers, mediante la elaboración de programas para impedirlos.

En este contexto de cibercriminalidad, la violencia sexual contra las mujeres y las niñas se ha extendido también por el espacio digital incrementando la vulnerabilidad de las mujeres al sumarse a la violencia cometida de forma directa, la denominada por Galtung violencia personal o directa, la violencia realizada contra las mujeres en el ámbito online o digital. Se acrecienta el riesgo de ser violentadas a través de las redes sociales y otras herramientas proporcionadas por las tecnologías digitales, pero, que no olvidemos, se entrelazan con una base de violencia estructural existente en la sociedad y que amenazan, como señala Debbie Ging (2023) en convertirse en una crisis de derechos humanos al impedir la participación de las mujeres como ciudadanas digitales.

Se exponen a continuación los datos sobre violencia sexual en el ámbito *offline* tanto en lo que afecta a dicha violencia en la relación de pareja como fuera de ella; posteriormente se mostrarán datos sobre la violencia sexual online y sus diversas tipologías; finalmente se relacionarán ambos tipos de violencia conectándolos con la estructura de dominación patriarcal, la denominada violencia estructural de Galtung.

La violencia sexual offline

Desde el año 1999 siguiendo indicaciones de la Comisión Europea, se realizan en España las Macroencuestas sobre la violencia contra la mujer[8] (Alcañiz, 2015). La encuesta de 2019, última realizada, recoge datos sobre los tipos de violencia sufridos por las mujeres tanto en el ámbito de la pareja o expareja como en el ámbito público, fuera de la pareja (Bosch y Ferrer, 2000 y 2019).

En el ámbito de la pareja (o expareja) se distinguen cinco tipos de violencia: física, psicológica emocional, psicológica de control, sexual y económica. La tabla siguiente muestra la prevalencia de cada uno de estos tipos en el total de respuestas afirmativas de las mujeres encuestadas.

Tabla 2. Tipos de violencia de género sufridos por las mujeres a lo largo de su vida por su pareja o expareja (%).

	Total Mujeres +16 años	Mujeres que tienen pareja
Física	11,0	17,1
Psicológica emocional	23,2	24,2
Psicológica de control	27,0	37,1
Sexual	8,9	9,2
Económica	11,5	12

Fuente: Macroencuesta, 2019. Elaboración propia.

Son los tipos de violencia psicológica los más comunes, y de manera notable la psicológica de control, y posteriormente se verá su conexión con la violencia *online*.

8 Se han realizado cinco Macroencuestas entre 1999 y 2019.

Respecto a la violencia sexual en la relación de pareja (o ex), para medir la prevalencia de este tipo de violencia *offline* se preguntaba por los siguientes ítems en el cuestionario: las ha obligado a mantener relaciones sexuales completas a la fuerza; o en estado de embriaguez; ha aceptado a tenerlas por miedo a la consecuencia si se negaba; o aunque usted no quisiera; ha intentado obligarla sin conseguirlo; ha realizado tocamientos sin usted quererlo. El 8,9 % de las mujeres encuestadas ha sido víctima de alguna de estas formas de violencia, lo que supone 1.810.948 millón de mujeres españolas. Las más frecuentes son: "la ha obligado a tener relaciones sexuales cuando no quería" seguida de "ha realizado tocamientos sin ella quererlo".

La encuesta incluye también un apartado dedicado a la violencia sexual en el ámbito público, o fuera de las relaciones de pareja. Los ítems utilizados son los mismos que los utilizados para medir la violencia sexual por la pareja o expareja, siendo en esta ocasión realizada por otros individuos. El 6,5 % de las mujeres afirman haber sufrido alguno de estos ítems (1.322.052 mujeres de más de 16 años residentes en España). El ítem más señalado es «ha realizado tocamientos sin usted quererlo», señalado por el 70,5 % de las mujeres que han contestado afirmativamente, seguido de «ha intentado tener relaciones sin conseguirlo», en un 39,2 % de los casos. Un 2,2 % de las mujeres violentadas sexualmente han sido violadas, según las respuestas proporcionadas por los primeros ítems incluidos (Macroencuesta 2019, 2020, p 153).

El grado extremo de violencia directa sobre las mujeres se manifiesta en los asesinatos tal y como refleja la gráfica siguiente.

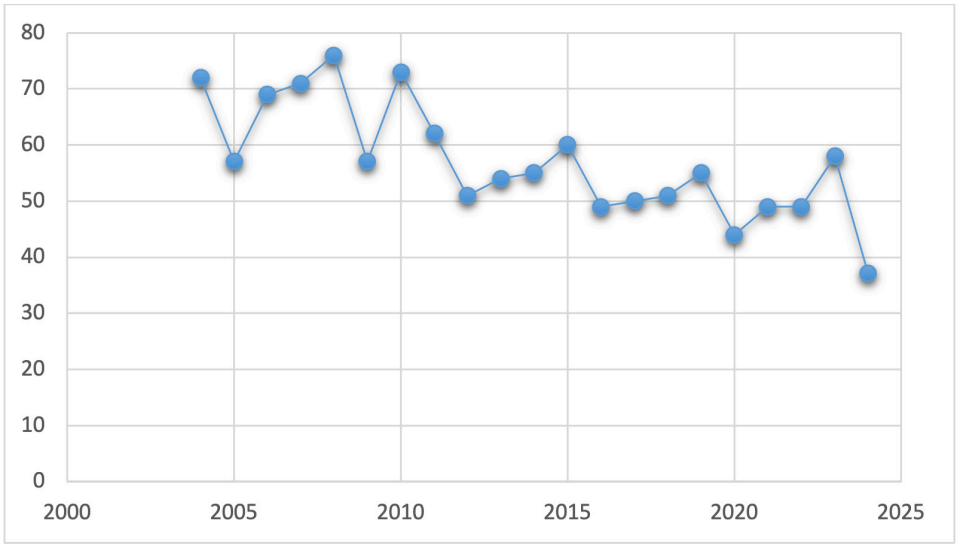


Gráfico 1. Mujeres asesinadas a manos de sus parejas o exparejas (2004-2024)

Fuente: Mujeres en cifras. Instituto de las Mujeres. Elaboración propia. En lo que va de año han sido asesinadas 37 mujeres (10-10-2024). Consultado en https://violenciagenero.igualdad.gob.es/

Vinculado con los asesinatos de mujeres por violencia de género (violencia directa extrema), se relacionan dos situaciones que también incluyen pérdida de vidas humanas si bien de diferente manera. Un primer hecho a señalar

es el posterior suicidio o intento no consumado por parte del agresor. Entre los años 2004 y 2024 son más los hombres que se han suicidado después de asesinar a su pareja o expareja que aquellos que solo lo han intentado. Otro hecho vinculado con la violencia de género directa es el relacionado con el asesinato de hijos o hijas, la denominada violencia vicaria, con la finalidad de causar daño a la madre. En 2013, primer año que se contabilizaron estos datos, el número de menores asesinados en relación con la violencia de género fue de 6; en 2017, de 8; en 2023, de 2 y en 2024, a fecha de 10 de octubre, la cifra asciende a 10 (OEVM, 2024). Por edades de los asesinados, un 33,3 % tenían entre uno y cuatro años y un 55,5 % entre siete y diez años.

Las violencias sexuales online contra las mujeres: tipología y medición.

La ciberviolencia contra las mujeres es un problema global definido como cualquier acto violento contra las mujeres cometido en el espacio digital (EIGE, 2022). Se expansión se relaciona con el desarrollo y la difusión de Internet que incluye las siguientes características: el anonimato; la facilidad del acceso; fuente de información personal; compartir información; permanencia digital, dificultad para eliminar material o información del entorno virtual. Particularidades que tienen consecuencias en la vida personal o laboral de mujeres y niñas.

La centralidad adquirida por las violencias contra las mujeres en la actualidad, en sus manifestaciones *offline* y *online*, las recoge y cuantifica el *Global Data Base on Violence against Women* (2024). Este organismo, vinculado a ONU Mujeres recoge información sobre los tipos de medidas implementados por los 193 países incluidos en las Naciones Unidas: mecanismos institucionales, leyes, prevención e investigación y datos estadísticos entre otros. Medidas aplicadas a las siguientes formas de violencia: matrimonio infantil, violencia doméstica o de pareja, mutilación, feminicidio, acoso sexual, violencia sexual, stalking, ciberviolencia, trata de mujeres, violencia contra mujeres y niñas.

Las conclusiones de la consulta de datos realizada evidencian que son escasos los países que aplican alguna de las medidas apuntadas en lo que respecta a la ciberviolencia: solo México, Chile, Argentina, Perú, Ecuador, Botsuana, Japón, Austria, Bosnia y Zambia incluyen alguna. Este resultado contrasta con la extensión que las medidas contra la violencia doméstica o de género tienen en la gran mayoría de países del mundo, siendo solo un número reducido de países los que carecen de ellas: Etiopía, Mauritania, Omán, Congo, Liberia, Libia, Guinea y Sierra Leona. Datos que evidencian que las medidas adoptadas por los países en lo que respecta a la violencia contra las mujeres *offline* está mucho más extendida que la *online* evidenciando la presencia mayor o menor en las agendas políticas estatales.

Lo mismo ocurre en lo referido a la violencia sexual: son pocos los países que no incorporan medidas o actuaciones, entre ellos se encuentran: Honduras, Arabia Saudita, Mauritania, Guinea, Sierra Leona, Irán.

Por el contrario, son muchos más países lo que carecen de medidas para actuar en caso de acoso sexual: Ecuador, Cuba, China, Yemen, Kazajstán, Italia, Portugal, Polonia, Hungría, Irán, Madagascar, Libia, Egipto, Sudán, Malasia, Iraq, Angola, República Democrática del Congo, Malí, Senegal, Guinea y Gabón.

Los datos expuestos permiten concluir que todavía hay diferencias entre los países sobre medidas de actuación en lo que respecta a las respuestas frente a la violencia de género tanto *offline* como *online*, si bien las actuaciones sobre la violencia *online* son todavía menores y que se relacionan con la voluntad política y la cultura patriarcal más o menos presente en los estados.

La reciente expansión de la violencia *online* en las sociedades ha contribuido a que la medición de los delitos tipificados como ciberviolencia sexual no esté generalizada. El proceso de considerar delito o «conducta no deseada» sobre hechos que anteriormente no se los consideraba y eran invisibles parece que lleva tiempo. La Encuesta realizada por la Agencia Europea de Derechos Fundamentales (FRA, 2014) evidenció que un 11% de las mujeres europeas mayores de 16 años habían experimentado ciberacoso en algún momento de su vida. Asimismo, ONU Mujeres (2015) afirmó que un 75% de las mujeres en el mundo se ha visto expuesta o ha experimentado algún tipo de violencia en línea. Y una de cinco usuarias vive en países donde es muy poco probable que se castigue el acoso y abuso de las mujeres en línea.

En España, la medición de la violencia *online* contra las mujeres es reciente. El gráfico siguiente permite ver el incremento en su registro el cual es menor que los delitos (denunciados) contra la libertad sexual realizados en el espacio *offline*: 11.692 en 2017 y 21.825 en 2023 (Minuesa et al, 2023). Seguramente el índice de denuncias de delitos online no recoge todos los cometidos, bien por desconocimiento del hecho como delito, por miedo a la víctima/agresor o por no saber dónde acudir para efectuar la denuncia. Se evidencia el crecimiento el año 2020 con motivo de la pandemia.

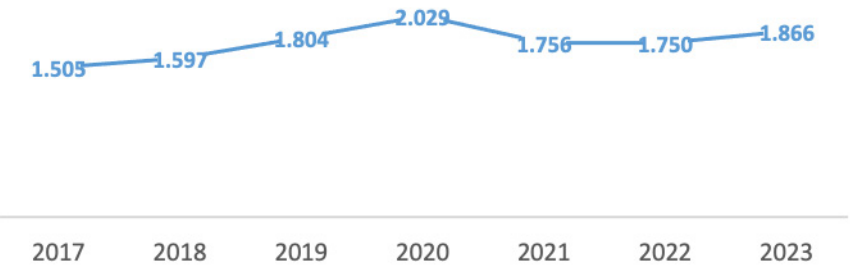


Gráfico 2. Delitos cibersexuales: hechos registrados.

Fuente: Informe sobre delitos contra la libertad sexual (Minuesa et al. 2023). Elaboración propia.

El Informe no recoge los delitos por tipología, pero a través de la consulta de la Encuesta nº 3393 del CIS «Encuesta sobre cuestiones de actualidad: la violencia sexual contra las mujeres» aplicada en España a mujeres mayores de 16 años, se extraen datos sobre los tipos de conducta adecuándolos a la clasificación realizada por el EIGE (2022).

Tabla 3. Tipología de violencias sexistas online que las personas encuestadas consideran que deben ser castigadas por ley (%).

	Hombres %	**Mujeres %**
Enviar correos o mensajes con contenido sexual no deseado (*sexting*)	78,3	82,7
Compartir fotos/vídeos de carácter sexual a través de las redes sociales sin consentimiento (*doxing*)	94,5	97,6
Presionar a una persona para que envíe fotos suyas desnuda (*grooming*)	90,7	94,6
Chantajear a una persona con difundir fotografías o vídeos de carácter sexual (*sextorsión*)	96,9	98
Hacer comentarios ofensivos o embarazosos en internet sobre una persona (*trolling*)	39,6	48,4

Fuente: Encuesta CIS nº3393. Pregunta 2. Elaboración propia.

En esta tipología de comportamientos violentos *online* no se incluye los delitos pornográficos que son los peor considerados y ante los cuales hay unanimidad en su condena, al afectar a menores como sujetos y objetos, en su condena. Tampoco se incluyen los controles realizados por personas sobre el móvil de su pareja para controlarla y que se relaciona directamente con la violencia psicológica de control realizada *offline* y que es la más habitual en España según revela la Macroencuesta 2019.

La Macroencuesta de 2019 incluyó un apartado para recabar información sobre el acoso sexual siguiendo las indicaciones del Convenio de Estambul de 2011. El acoso sexual lo define la *Ley Orgánica 3/2007 de igualdad efectiva de mujeres y hombres* como «cualquier comportamiento, verbal o físico, de naturaleza sexual que tenga el propósito o produzca el efecto de atentar contra la dignidad de una persona, en particular cuando se crea un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo» (Art. 7). En la relación de comportamientos incluidos en la Macroencuesta que se relacionan con el acoso sexual (11 ítems), cuatro de ellos tienen que ver con el ciber acoso: a) alguien le mostró o envió imágenes o fotos sexuales explícitas que le hayan hecho sentirse ofendida, humillada o intimidada; b) ha recibido insinuaciones inapropiadas, humillantes, intimidatorias, u ofensivas en las redes sociales de internet como Facebook, Instagram o Twitter; c) ha recibido correos electrónicos, mensajes de WhatsApp, o mensajes de texto sexualmente explícitos inapropiados, que le hayan hecho sentir ofendida, humillada, o intimidada; d) le han obligado a ver material pornográfico contra su voluntad.

Los resultados muestran que un 40,4 % de las mujeres de más de dieciséis años residentes en España ha sufrido acoso sexual en algún momento de su vida, lo que significa que 8.240.537 millones de mujeres se han sentido acosadas. Los ítems más señalados son los realizados *offline*, siendo «haber sufrido miradas lascivas e insistentes que le han hecho sentirse incómoda» (30,3 % del total de las mujeres) el más destacado seguido de «haber tenido contacto físico no deseado como, por ejemplo, proximidad innecesariamente cercana, tocamientos de partes de su cuerpo, besos/abrazos» (un 17,5 % del total) y de «ha recibido bromas sexuales o comentarios ofensivos sobre su cuerpo o su vida privada» (un 15,6 %). (Macroencuesta 2019, p 182). Los ítems señalados como acoso *online* muestran prevalencias menores siendo el ítem de recibir insinuaciones o propuestas en redes sociales el más señalado, clasificado como *sexting* (un 7,4% de las mujeres encuestadas) seguido del envío de fotos o imágenes sexuales, *doxing*, (7,2% de las encuestadas).

Son las mujeres jóvenes entre dieciocho y veinticinco años las más vulnerables, las que contestan afirmativamente en el 62,5 % de los casos, disminuyendo el porcentaje a medida que se cumplen años. Según el estudio realizado por el Instituto de las Mujeres (2020) muchas de las jóvenes no dejan de usar plataformas, pero restringen compartir perfiles y contenidos en redes sociales así como contestar mensajes de texto de extraños ni subir fotos comprometedoras.

El Convenio de Estambul aprobado en 2011 en el Parlamento Europeo y ratificado por España en 2014 incluía en su articulado la creación de un grupo de expertos/as independientes -quince- para que realizara la supervisión y el nivel de cumplimiento del Convenio para todos los países miembros de la Unión Europea (GREVIO, 2021). El informe realizado sobre la situación en España llevó a la elaboración y aprobación de la *Estrategia Estatal para combatir las violencias machistas 2022–2025*, siguiendo las recomendaciones del primer informe de evaluación del Grupo de Expertas en la Lucha contra la Violencia contra la Mujer y la Violencia Doméstica (GREVIO), recoge en su Línea Estratégica 2.4. «Combatiendo la violencia de género contra las mujeres (violencia digital)» que han de tenerse en cuenta tres dimensiones específicas de la violencia digital: el acoso en línea y facilitado por la tecnología, el acoso sexual en línea, y la dimensión digital de la violencia psicológica. La Estrategia incluye Actuaciones relacionadas con Entornos digitales seguros y libres (Medidas 106-109) y con la Seguridad y protección frente a la violencia en línea (Medidas 110-113).

Junto a estos actos de violencia en las redes realizados contra mujeres, se está detectando la existencia de otras actuaciones centradas en manifestar la violencia de manera agresiva, verbal y denigrante contra las feministas en las redes. Hecho que evidencia la permanencia de una violencia estructural, patriarcal, contraria a la presencia de mujeres en plataformas como creadoras de videojuegos, como Youtuberas activistas, o como profesionales de la

tecnología. El objetivo que pretenden es silenciar a las mujeres feministas mediante la normalización de una violencia disfrazada de sarcasmo en muchas ocasiones (Crosas y Medina-Bravo, 2019; Hanash, 2020; Ging, 2023). La misoginia y otras formas de opresión impregnan los espacios virtuales y surgen plataformas en las que los hombres misóginos y machistas expresan con libertad sus ataques hacia las mujeres y a la vez se sienten víctimas del empoderamiento femenino[9]. Su pretensión es expulsarlas del espacio digital al que consideran masculino y lo hacen mediante sarcasmos, discurso de odio, bulos o imágenes falsas. La consecuencia de estas acciones es el apartamiento de muchas mujeres de las redes, su abandono, ante el daño mental que sufren por el acoso recibido y la pérdida de una ciudadanía digital tan necesaria hoy en día.

Discusión

La violencia contra las mujeres es un hecho social constatado en todas las sociedades humanas, o en su gran mayoría, que evidencia la posición desigual que mujeres y hombres ocupan en la sociedad. Dicha violencia se muestra mediante la violencia directa (física, sexual o psicológica) pero responde a una violencia estructural que como señalaba Galtung se evidencia en el patriarcado como sistema desigual y de opresión de los hombres hacia las mujeres. Y asimismo en una violencia cultural-simbólica que Bourdieu en su libro «La dominación masculina» (2000) definió como necesaria para el mantenimiento de la violencia estructural. Se produce, pues, un *continuum* en la violencia, en la cual todas sus formas están relacionadas, se entrelazan y retroalimentan si bien la violencia directa es la más visible y por ello Galtung la colocaba en el vértice del triángulo.

Ahora bien, desde hace unos años, en el siglo XXI, se ha producido un crecimiento exponencial de las tecnologías digitales que ha conllevado, frente a su desarrollo beneficioso en algunos aspectos, unos efectos perversos que han contribuido al incremento de la ciberviolencia contra mujeres y niñas. Hecho que da lugar a un nuevo continuum de violencia entre la violencia *offline*, producida en un espacio físico, y la *online*, la producida en el espacio digital. La violencia directa, que en principio, parece más alejada de la violencia *online*, tiene también sus manifestaciones en encuentros iniciados en el espacio *online* pero trasladados posteriormente al espacio físico (encuentros entre personas adultas o con niños/as y que acaba en violencia sexual), o casos extremos que acaban en suicidio como el conocido como caso IVECO[10] o adolescentes que se quitan la vida después de haber sufrido bullying o sexting por compañeros/as que han difundido imágenes suyas

9 Evito darles nombres a estas plataformas para no favorecer su difusión (FMJ, 2022).
10 "Ya no puedo más", El País 2 de junio de 2019.

por las redes[11]. Se relacionan así la violencia *off* y la *online* en lo que respecta a la violencia directa, personal.

La violencia estructural se evidencia también en la violencia *online* desarrollada en las redes. Las mujeres son objeto de múltiples formas de violencia digital clasificadas por el EIGE (2017) y que se comienzan a extender en análisis realizados sobre este tipo de violencia. Sería necesario que se unifique el uso de una clasificación similar y conjunta para realizar una mejor medición y operatividad en su estudio. Las mujeres reciben ataques violentos, en sus diversas manifestaciones, de manera individual, pero son pocos los denunciados y también se evidencia el desconocimiento por parte sobre todo de las adolescentes de las consecuencias que puede tener la difusión por las redes. Se hace indispensable la formación en adolescentes y jóvenes de las consecuencias que pueden tener sus actuaciones, a nivel delictivo y a nivel psicológico, como víctima, al utilizar las redes sociales como difusoras de imágenes. También es necesario aprobar normativas más contundentes, se ha visto que son escasas las incluidas relacionadas con el espacio digital, y por supuesto una actuación rápida y rotunda de las plataformas que excluyan y filtren las manifestaciones que supongan violencia contra las mujeres. Si hay algoritmos que detectan fraudes bancarios o de otro tipo, si se persiguen delitos realizados en las redes, se debería perseguir con ahínco los ataques violentos que las mujeres y niñas sufren en las redes sociales mediante algún tipo de alarma.

Como señala Ging (2023), si no se realiza un control en el espacio digital, se violan los derechos humanos de las mujeres como ciudadanas digitales en cuanto se las expulsa del espacio digital mediante tácticas machistas que tienen que ver con actuaciones de violencia psicológica, tanto emocional como de control, que las aboca a apartarse del uso de tecnologías digitales.

En relación con la propuesta de paz positiva de Galtung, la configuración de nuevas formas de violencia en el espacio digital añade dificultades a su consecución al mantener tanto una violencia estructural sobre las mujeres evidenciada en comportamientos machistas y en acoso en las redes, especialmente a feministas, y una violencia cultural-simbólica manifestada en los contenidos de videos, imágenes y otros comentarios que circulan por plataformas y redes y que contribuyen a desacreditar a las mujeres, y que implican una «retórica disciplinaria» respecto a aquellas mujeres que no siguen el modelo hegemónico de estereotipo de mujer y se atreven a enfrentarse al poder masculino. Comportamientos que muestran la existencia del patriarcado como sistema de opresión contra las mujeres agravado por el nuevo entorno digital que con su anonimato, facilidad de difusión y rapidez contribuyen a la persistencia de la violencia contra las mujeres (ONU Mujeres, 2015).

11 El Mundo, 1 de marzo de 2023.

Conclusiones

La expansión de la tecnología digital favorece e incrementa la violencia contra las mujeres por sus características concretas de difusión y anonimato. Se consolida la permanencia de la violencia contra las mujeres como violencia directa, estructural y cultural, pero en versión digital. Se crean espacios machistas en el ámbito digital que cuestionan y expulsan a las mujeres que compiten contra ellos mediante comportamientos que las desacreditan, las subvaloran o las atacan humillándolas.

Por otra parte, se generan nuevas formas de violencia con nuevas denominaciones pero que siempre se vinculan con violencias ya existentes. Se produce un *continuum* de violencia entre la *offline* y la *online* que supone un riesgo para las mujeres que contribuye a apartarlas del espacio digital perdiendo oportunidades de participación y presencia en dicho espacio.

Por todo ello se necesita luchar para conseguir una paz positiva en el ámbito digital que impida comportamientos que hieran a las mujeres y a las niñas, las consideren objetos y las minusvaloren atacándolas mediante discursos misóginos de odio. Para su consecución se hace necesario la actuación del estado mediante regulaciones expeditivas, las plataformas que filtren todos los contenidos que incluyan violencias contra las mujeres y los niños y una formación en redes sociales para que posibles agresores y víctimas conozcan cuales son las consecuencias de sus comportamientos en las redes.

Referencias

Artículo de revista

Alcañiz, M. (2007). Aportaciones de las mujeres al discurso y a la práctica de la paz. *Feminismo/s, 9*, 31-50.

Alcañiz, M. (2015). Sociología de la(s) violencia(s) en España. *Revista Paz y Conflictos, 8(2),* 29-51.

Amigot Leache, P. (2022). Género, poder y violencia. Un enfoque intersubjetivo. *Política y sociedad, 59 (1).*

Barter, C. and Koulu, S. (2022). Digital Technologies and gender-based violence: mechanisms for oppression, activism and recovery. *Journal of Gender-Based Violence, 5(3),* 367-375

Bosch-Fiol, E. y Ferrer-Pérez, V. (2000). «La violencia de género: de cuestión privada a problema social. *Psychological intervention 9(1)*, 7-19.

Bosch-Fiol, E. y Ferrer-Pérez, V. (2019). El modelo piramidal: alternativa feminista para analizar la violencia contra las mujeres. *Revista Estudios Feministas Florianópolis*, 27(2).

Brock-Utne, B. (1991). Feminist perspectives on Peace Education. Living conditions of Women and Structural Violence. *Journal of Peace Research, 28(2),* 231-234.

Corro Borrego, J.A. y López Rodríguez, E.D. (2021). Ciberacoso como expresión de violencia integral. *Multiverso Journal, 1,* 17-29.

Crosas Ramón, I. y Medina-Bravo, P. (2019). Ciberviolencia en la red. Nuevas formas de retórica disciplinaria en contra del feminismo. *Papers 104/1*, 47-73.

Galtung, Johan (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of peace research, 6(3),* 167-191.

García Mingo, Elisa, Fernández-Díaz, Silvia y Sergio Tomás-Forte (2022). «(Re)configurando el imaginario sobre la violencia sexual desde el anti-feminismo». *Política y Sociedad, 59(1),* doi.org/10.5209/poso.80369

Hanash, M. (2020). La ciber resistencia feminista a la violencia digital: sobreviviendo al Gamergate. *Debats, 134(2)*, 89-106

Magallón, C. (2005). Epistemología y violencia. Aproximación a una visión integral sobre la violencia hacia las mujeres. *Feminismo/s, 6*, 33-47

Marugán Pintos, B. (2022). Discursos hegemónicos sobre la violencia de género. *Política y Sociedad*, 59(1) https://doi.org/10.5209/poso.72355

Pérez-Gómez, M.A., Echazarreta, C., Andebert, M. Y Sánchez Miret, C. (2020). El ciberacoso como elemento articulador de las nuevas violencias digitales: métodos y contextos. *Communication Papers, 9(18),* 43-58.

Artículo de periódico

"Ya no puedo más", El País 2 de junio de 2019.

El Mundo, 1 de marzo de 2023

Libro en versión impresa o digital

Berstein, R. (2015). *Violencias*. Gedisa.

Boudon, R. (1980). *Efectos perversos y orden social*. Premia Editora.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Castells, M. (2006). *La Sociedad red: una visión global*. Alianza.

Castells, M. (2024). *La sociedad digital*. Alianza

Delegación del Gobierno contra la violencia de género (2020). *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019*. Ministerios de Igualdad.

Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Akal.

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. Vol. I, la voluntad de saber*. Siglo XXI.

Galtung, Johan (1996). *Peace by Peaceful Means*: *Peace and Conflict, Development and Civilization.* International Peace Research Institute; and London and Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Instituto de las Mujeres (2022). *Mujeres jóvenes y acoso en redes sociales*. Ministerio de Igualdad.

Jiménez Bautista, F y Tiziano Telleschi (Eds.) (2023). *Pensando para la paz*. Dykinson.

Lerner, G. (2022 (1963)). *La creación del patriarcado*. Katakrak.

López Martínez, M. (Dir.) (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos Vol. I y II*. Instituto de la Paz y los conflictos. Universidad de Granada.

Millet, K. (2017 -1970-). *Política sexual*. Cátedra.

Ockrent, C. (2007). *O livro negro da condiçao das mulheres*. Temas&Debate.

Osborne, R. (2009). *Apuntes sobre violencia de género*. Edicions Bellaterra.

Powell, A. y Henry, N. (2017). *Sexual Violence in the Digital Era*. The Palgrave Handbook of Australian and New Zealand Criminology, Crime and Justice (Deckert, A, y Sarre, R. Eds.). Palgrave McMillan.

Reardon, B. (1996). *Sexism and the War System*. Syracusa University.

Walby, S. (1990). *Theorising Patriachy*. Blackwell.

Capítulo de libro

Donoso-Vázquez, T. (2018). Las ciberviolencias de género, nuevas manifestaciones de la violencia machista en T. Donoso-Vázquez y M.A. Rebollo Catalá (eds.). *Violencias de género 2.0* (pp. 15-29). Kit-book.

Ging, D. (2023). Digital culture, online misogyny and gender-based violence. *The Handbook of Gender, communication and women rights* (Gallagher, M. y Vega Montiel, A. Eds.).

Rylko-Bauer, B. y Farmer, P. (2016). Structural Violence, Poverty and Social Suffering. *The Oxford Handbook of the Social Science of Poverty* (Brady, D. y Burton, L. Eds.). Oxford University Press.

Sánchez, L.I. y González, J.A. (Eds) (2003). *Derechos Humanos. Textos internacionales*. Tecnos.

Entrada de diccionario

Jiménez Bautista, F. (2004). Paz Neutra. López Martínez, M., *Enciclopedia de paz y conflictos*, Vol. II. Universidad de Granada.

Martinez Guzmán, V. (2004). Paz positiva. López Martínez, M., *Enciclopedia de paz y conflictos*, Vol. II. Universidad de Granada

Moura, T. (2004). Paz feminista. López Martínez, M., *Enciclopedia de paz y conflictos*, Vol. II. Universidad de Granada.

Muñoz, F. (2004). Paz imperfecta en López Martínez, M., *Enciclopedia de paz y conflictos*, Vol. II. Universidad de Granada.

Informe oficial/institucional

Baekgaard, K. (2024). *Technology-Facilitated Gender-Based Violence an emerging*. Georgetown Institute for Women, Peace and Security

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2023). *Encuesta sobre cuestiones de actualidad: la violencia sexual contra las mujeres*. Encuesta 3393. CIS.

Delegación del Gobierno para la violencia de género (2022). *Estrategia estatal para combatir la violencia de Género 2022-2025*. Ministerio de Igualdad.

European Institute Gender Equality (EIGE) (2017). *Cyber violence against women and girls*. EIGE.

Federación de Mujeres Progresistas (2020). *Guía informativa sobre ciberviolencias y delitos de odio por razón de género*. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

Federación de Mujeres Jóvenes (FMJ) (2022). Investigación sobre las violencias sexuales que las mujeres sufren en aplicaciones de citas. FMJ.

GREVIO (2020). *Primer informe de evaluación de Grevio sobre las medidas legislativas y de otra índole que dan efecto a las disposiciones del Convenio del Consejo de Europa sobre Prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica* (Convenio de Estambul).

ITU UNESCO (2024). *The State of Broadband*: leveraging AI for Universal Connections. UNESCO.

Naciones Unidas (2015). *Cyber violence against Women and Girls*. ONU Mujeres.

ONTSI (2022). *Violencia digital de género: una realidad invisible. Políticas públicas contra la violencia digital de género*. Ministerio de Asuntos Económicos y transformación digital

ONU Mujeres (2015). *Combatir la violencia en línea contra las mujeres y las niñas: una llamada de atención al mundo*. www.unwomen.org

Torres, C. (dir.) (2014). *El ciber acoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento.* Madrid. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e igualdad.

UNFPA (2022). *Technology-facilitate Gender-Based Violence. Data and Measurement. Methodology Matters*. Wilson Center.

Normativas Estatales e internacionales

Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948

Declaración para la eliminación de todas las formas de violencia contra la mujer (1993)

Convención Internacional para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer o Declaración de Belén do Pará (1994)

Convenio de ciberseguridad o Tratado de Budapest. Consejo Europeo 2001.

Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica (Estambul, 2011).

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de protección integral contra la violencia de género.

Ley Orgánica 3/2007, de 8 marzo, de igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Pacto de Estado contra la violencia de género (2018)

Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia.

Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual.

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

Artículos Originales

Pensar en Voz Alta a Galtung en México y Gaza

Thinking Out Loud about Galtung in Mexico and Gaza

Información

Fechas:
Recibido: 25/08/2024
Aceptado: 14/11/2024
Publicado: 31/12/2024

Correspondencia:
serpajc@laneta.apc.org

Conflicto de intereses:
En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:
Ninguna.

Autorías

Pietro Ameglio[1] 0000-0003-0031-3480

[1]Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

Cómo citar este trabajo
Ameglio, P. (2024). Pensar en Voz Alta a Galtung en México y Gaza. *Revista de Cultura de Paz, 8*,30–47.
https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.230

4.0 BY-NC-SA

RESUMEN

Este artículo, en su primera parte, busca reflexionar -desde la acción y la teoría- la experiencia de haber utilizado muy distintos materiales elaborados por décadas por Johan Galtung, incluso a partir de visitas y conferencias en México. Quisimos compartir esta reflexión porque consideramos original este experimento de 'traducir' prácticas y conceptualizaciones de este autor, nacidas de contextos culturales y geográficos muy diferentes y distantes muchas veces, a una realidad como la mexicana -incluso desde territorios muy distintos aquí- atravesada por condiciones de alta violencia y guerra en muchas regiones. El desafío se realizó a lo largo de unas tres décadas, y fue abordado desde nuestra participación en colectivo -con la metodología epistémica que hemos creado de "Pensar en Voz Alta"- con comunidades campesino-indígenas, urbanas, en resistencia civil por sus recursos naturales y formas de vida con organización social y política. Y también en procesos colectivos con jóvenes de todos los ambientes, especialmente universitarios.

Se trató de procesos de construcción de conocimiento para luchar mejor y tomar más conciencia del principio de realidad e injusticia que se enfrentaba. Los triángulos de las violencias y paces de Galtung, así como su dicotomía inicial de paz positiva y negativa, adaptados a las realidades mexicanas enfrentadas, han resultado sumamente útiles para instalar reflexiones y tipos de acciones a aplicar en esos conflictos y luchas sociales, en esas prácticas pedagógicas y talleres.

Un aspecto importante que hemos querido resaltar, y agregar en la bibliografía, es que muchos de esos jóvenes y activistas sociales han continuado sus procesos de conocimiento colectivo posteriormente en forma autónoma, y ellos mismos han ido desarrollando cambios, ampliaciones y adaptaciones a los materiales de Galtung en relación a sus contextos precisos. Creo que este sería el mejor reconocimiento y valor de su trabajo para Johan Galtung: que sus materiales se apliquen y transformen autónomamente para la construcción de justicia social y humanización de la especie desde la construcción de paz y la noviolencia.

La segunda parte del artículo intenta explorar reflexiones de Galtung (a partir de la mediación y el estado de las cosas político e histórico) del conflicto palestino-israelí, mismo en el que Galtung se involucró mucho. Para ello, se parte también de una conferencia suya en la ONU con motivo del aniversario del nacimiento de Gandhi (2 de octubre del 2007), donde reflexiona acerca de cinco principios gandhianos en relación con la lucha contra el imperialismo.

Este conflicto actualmente reviste una importancia central en la humanización de nuestra especie, pues estamos ante un genocidio en Gaza (la acción más inhumana de nuestra especie) -construido desde el gobierno sionista israelí en alianza sobre todo con el de los Estados Unidos-, de más de un año de duración avalado -con silencios o apoyos directos- por grandes poderes mundiales políticos, económicos y mediáticos. Hablar de Galtung es referirse siempre a pensamientos aplicados a las distintas realidades en que se involucró, por lo que no sería coherente hacerlo aquí sin esta referencia.

Palabras clave: Galtung-México-luchas sociales-triángulo violencias-jóvenes- activistas sociales-genocidio Gaza.

ABSTRACT

This article, in its first part, seeks to reflect - from action and theory - the experience of having used very different materials prepared for decades by Johan Galtung, including from visits and conferences in Mexico. We wanted to share this reflection because we consider this experiment to be original to 'translate' practices and conceptualizations of this author, born from very different and often distant cultural and geographical contexts to a reality like the Mexican one - even from very different territories here - crossed by conditions of high violence and war in many regions. The challenge was carried out over some three decades and was addressed from our collective participation - with the epistemic methodology that we have created of "Thinking Out Loud" - with peasant-indigenous, urban communities, in civil resistance for their natural resources and ways of life with social and political organization. And also, in collective processes with young people from all backgrounds, especially university students.

These were processes of knowledge construction to fight better and become more aware of the principle of reality and injustice that was faced. Galtung's triangles of violence and peace, as well as his initial dichotomy of positive and negative peace, adapted to the confronting Mexican realities, have been extremely useful to establish reflections and types of actions to apply in these conflicts and social struggles, in those pedagogical practices and workshops.

An important aspect that we wanted to highlight, and add to the bibliography, is that many of these young people and social activists have subsequently continued their collective knowledge processes autonomously, and they themselves have been developing changes, extensions and adaptations to Galtung's materials in relation to their precise contexts. I believe that this would be the best recognition and value of his work for Johan Galtung: that his materials are applied and transformed autonomously for the construction of social justice and humanization of the species from the construction of peace and nonviolence.

The second part of the article attempts to explore Galtung's reflections (based on mediation and the political and historical state of affairs) of the Palestinian-Israeli conflict, in which Galtung was heavily involved. To do this, it is also based on a conference of his at the UN on the anniversary of Gandhi's birth (October 2, 2007), where he reflects on five Gandhian principles in relation to the fight against imperialism.

This conflict is currently of central importance in the humanization of our species, since we are facing a genocide in Gaza (the most inhumane action of our species) - built by the Israeli Zionist government in alliance especially with that of the United States -, lasting more than a year endorsed - with silence or direct support - by great political, economic and media world powers. To talk about Galtung is to always refer to thoughts applied to the different realities in which he was involved, so it would not be coherent to do so here without this reference.

Keywords: Culture of Peace; Mainstreaming; Grounded Theory; Higher Education.

Ignoro cuántas veces vino Johan Galtung a México, nunca tuve el privilegio de escucharlo en forma presencial, pero puedo asegurar que algunos profesores y estudiantes en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y también en el Servicio Paz y Justicia (SERPAJ)-México lo hemos hecho muy presente en nuestras reflexiones y acciones colectivas, por más de una década. En el SERPAJ desde distintas formas de activismo social por la justicia y la paz, y en la UNAM como docencia de la materia de dos semestres de Cultura de Paz y Noviolencia durante dos semestres interdisciplinarios, dentro de la licenciatura de Desarrollo y Gestión Interculturales, en la facultad de Filosofía y Letras. En la UNAM, además, por cinco años en el programa de "Educación para la Paz y la Noviolencia: alternativas de aprendizaje y transformación de las violencias" como parte del programa institucional amplio de "Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación" (Papime).

Creemos que nuestro trabajo colectivo ha sido original, con un enfoque siempre epistémico en lo teórico y de acción directa noviolenta, llamada en México "resistencia civil". Por original me refiero a que en todo momento hemos intentado puentear y buscar nexos teóricos y prácticos -conceptuales y de acción- entre las teorías y experiencias concretas de Galtung en mediación y transformación de conflictos, en construcción de paz en medio de las guerras, y la realidad mexicana de permanente conflictividad social de muy distintas maneras, así como -con base a muchos estudios que hemos hecho a partir de registros y bases de datos del costo humano de las luchas sociales en México y de las formas de resistencias- a procesos de "guerra de exterminio masivo y selectivo" (Equipo Bourbaki, 2011).

Galtung en la UNAM: básico para cursos y talleres

Galtung ha sido para nosotros una puerta esencial de introducción al tema del estudio de las violencias y las paces en nuestro país, desde lo teórico y lo práctico. Nuestra experiencia de más de tres décadas nos ha enseñado que para entrar a temas de paz, noviolencia y resistencia civil es importante -de inicio- precisar ciertos conceptos que en general comienzan por las inquietudes más cercanas de la gente, que -en el caso mexicano- son la violencia y la injusticia. Así, siempre en los cursos y en talleres de lucha social noviolenta todos lo primero que buscan saber son definiciones y caracterizaciones de los múltiples y muy variados procesos de tan alta violencia social que les atraviesan. En este sentido, la perspectiva inicial del "Triángulo de las violencias" (Galtung, 1990, pp. 291-305) de Galtung acerca de las tres violencias nos ha sido de una enorme utilidad, porque permite colocar tres "apellidos" a los tipos de violencias.

El ser humano comienza su desarrollo intelectual y epistémico a partir de una lógica primaria dicotómica de la realidad -grave por supuesto seguir toda la vida utilizando esta lógica dicotómica de buenos y malos… que crea una enorme gama de prejuicios y estigmatizaciones sociales-, que para comenzar procesos de reflexión y acercamiento a temas de violencia y paz resulta útil porque sitúa el tema, los conceptos y experiencias en una forma clara. Posteriormente, en los procesos que se estudian y donde actúan, esta epistemología se transforma en algo mucho más profundo y complejo de lo que a primera vista parecía. Así en nuestros cursos y talleres aplicamos ciertas dicotomías de inicio muy necesarias y eficaces, como por ejemplo las ideas de "paz positiva y negativa" (Galtung, Lederach), de "egocentrismo y co-operación" (Piaget, Marín), también son importantes desde nuestra propia experiencia para crear "rupturas intelectuales, epistémicas y morales" (Ameglio, 2018) la distinción entre "información y conocimiento" y entre "disciplina y disciplinamiento".

A su vez, siguiendo al Tao -tan querido y usado por Galtung y nosotros- está también presente el aspecto paradójico que nos ayuda a comprender y complejizar mejor la realidad, cuando sostiene que en la transformación de los conflictos desde su método "Transcend" ("Ir más allá de la contradicción") hay que ir más allá de las dicotomías, intentando construir diálogos -en distintos niveles: por separado y juntos-, mediaciones y negociaciones entre las partes. Para nosotros -en la formación y metodología de los talleres- nos ha sido muy útil y fundamental su concepción acerca de que los conflictos son connaturales a nuestra condición humana y nacen de objetivos incompatibles, pero no son sinónimo de violencias, y pueden -muchas veces- generar cambios sociales positivos, convertirse en un aprendizaje humanizante si se transforman positivamente: "como la contradicción es la esencia misma de la vida (Tao), los conflictos están omnipresentes…El cambio social es necesario para resolver ciertos problemas, pero a la vez (paradójicamente) provoca otros…Lo esencial es no hacer nada que no se pueda deshacer, toda acción debe ser reversible" (Ameglio, 2016).

Otro aspecto complementario de los cursos en la UNAM ha sido el aporte que nos ha brindado Galtung para la construcción de numerosas tesis, donde muchas veces el punto de partida son los análisis de las violencias en las experiencias de mediación, negociación y de los estudios de la paz. Actualmente, está a punto de concluir su tesis la estudiante Mercedes Ruiz, de Desarrollo y Gestión Interculturales, titulada "La Poesía como herramienta de Cultura de Paz y Noviolencia en la Juventud: Taller 'Nómbralo y déjalo sentir': Poesía y violencias con estudiantes Unam". Ella analiza en todo un capítulo las tres "Tipologías de violencia" de Galtung en todas las intervenciones de los jóvenes del taller, categorizándolas y colocando textualmente las reflexiones de los estudiantes. Se trata de un análisis original y muy rico.

Asimismo, en lo académico, también hemos realizado publicaciones junto a estudiantes de la facultad de Filosofía y Letras: dos libros (Ameglio, 2019a; Fracchia, 2019b) construidos por los propios estudiantes en sus prácticas de talleres de cultura de paz y noviolencia, apoyados por el proyecto Papime mencionado. Estos diferentes equipos y grupos de estudiantes dieron vida a la Colectiva de Paz y Noviolencia de Filosofía y Letras-UNAM hace diez años, han trabajado en forma colectiva y epistémica durante largos años, siempre basándose en Galtung para el estudio de las violencias, en medio de realidades violentas de todo tipo -académicas, rurales y urbanas- del país y Latinoamérica.

Otra publicación importante, realizada con la participación de Galtung que aceptó compartir sus textos, fue la Antología "¿Cómo construir la paz en el México actual? Textos, autores y preguntas sobre construcción, educación y cultura para la paz", coordinada junto a la maestra Tania Ramírez y publicada en 2016, por la Universidad de El Claustro de Sor Juana. Esta antología se usa para la formación de estudiantes de la licenciatura de Derechos Humanos y Gestión de Paz cada año. En ella incluimos dos entrevistas con Galtung realizadas por la doctora Marta Gómez Collado y Natasha Batik: la primera habla de la "Educación para La Paz" y la segunda se titula "La educación para la paz no tiene sentido si no desemboca en la acción", una idea de él que permanentemente hemos reproducido (Ameglio, 2016, pp. 141-151).

De los talleres, surgió un Programa llamado Laboratorio de Paz, Comunidad y Noviolencia -constituido por 12 o 16 sesiones temáticas diferentes para cada curso, junto al generoso apoyo del Colegio de San Ildefonso-UNAM, a partir de la idea gandhiana en su autobiografía -"Mis experimentos con la verdad"-, donde se enfoca el trabajo de la paz y la noviolencia como un proceso en permanente experimentación y construcción original. En un laboratorio se experimentan continuamente situaciones originales a partir de públicos y realidades permanentemente diferentes. Dos ejemplos muy recientes originales e importantes -por su alcance de gente- de este Laboratorio de violencias y paces, fueron -primero- un proyecto llamado "¿Quién respalda al barrio? Corredor de paz en el Centro Histórico de la Ciudad de México", donde se construyó con otras organizaciones culturales de la zona un proyecto de intervención comunitaria y artística en un gran barrio de mucha violencia e historia de la capital del país. El otro proyecto en curso, son talleres de formación de mediadores sociales estudiantes en una secundaria pública en el mismo centro histórico de la capital, complementados a su vez por talleres de educación para la paz con sus profesores, centrados en los tipos de violencias que enfrentan como jóvenes en las aulas, en la escuela, en el barrio y en sus familias.

Los talleres que han construido los propios estudiantes en este largo proceso han ido permanentemente cambiando y actualizándose, según los distintos problemas de violencia que se enfrentan como jóvenes, y activistas que

luchan por sus derechos y territorios. Los nombres de los talleres, siguiendo un enfoque epistémico y no de catecismo o recetas de la paz, la violencia y la noviolencia, se pusieron casi siempre a partir de preguntas. De inicio hubo talleres llamados "Diferentes pero iguales", "¿Qué estigmas y prejuicios sociales tenemos?", "Discriminación y equidad de género", "¿Cuáles son nuestros muros?", "Para ti ¿qué es la Paz?", "¿Cómo caminar la paz en México hoy?" (Ameglio, 2019a).

Posteriormente -ante la creciente violencia en el país y la ampliación de los públicos de todas las edades y condiciones sociales- los talleres fueron cambiando y enriqueciéndose a temas como "¿Qué significa ser joven en México?", "¿A qué violencias nos enfrentamos?", "¿Qué significa ser Otro y Otra: empatía, estigmas y prejuicios?"… Todos estos cursos y otros muchos más que se han ido dando aproximadamente por diez años, se han basado en enfrentar el tema de las violencias a partir del esquema inicial de Galtung, que desata muy bien las participaciones de sus propias experiencias de los jóvenes y activistas sociales. Luego, se pasa también (al compartir experiencias) en la construcción de paz a partir del triángulo de las paces del mismo autor. La violencia puede comenzar en cualquiera de sus tres niveles y rápidamente expandirse a los otros dos, y debería contrastarse con la construcción del triángulo de la paz donde "la paz cultural genera paz estructural, con relaciones simbióticas, equitativas, entre distintos socios, y paz directa con actos de cooperación, amistad y amor…El triángulo virtuoso se obtendría trabajando sobre los tres ángulos a la vez, y no asumiendo que cambios básicos en uno de ellos traerán automáticamente cambios en los otros dos" (Ameglio, 2024).

Resulta también complementaria y sugerente su distinción entre construcción de paz positiva y negativa: "¿Qué es la pacificación? Es el cese al fuego sin resolver los conflictos subyacentes. En términos técnicos podríamos describirlo como un caso de paz negativa: se reduce la violencia directa pero no se alcanza todavía a producir paz estructural, y es por eso que no podemos hablar todavía de paz positiva…que es un proceso, como nos enseña Gandhi" (Ramos, 2022)

Asimismo, también hemos usado -con los estudiantes de la UNAM- los esquemas de Galtung para construir dos exposiciones gráficas- a partir de previas investigaciones sociales- que fueron "Juntxs nos cuidamos mejor" (Fracchia, 2019b); y hace pocos meses la exposición "¡Ya Basta! Alto al Genocidio en Gaza" (Equipo facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 2024), misma que ha estado circulando en muchas espacios públicos y universidades de México, Latinoamérica y Estados Unidos.

Por otro lado, nuestra experiencia colectiva de la utilización muy rica teórica y práctica de Galtung, no ha sido sólo en clases, talleres y publicaciones -textuales y gráficas- en México, sino también a nivel latinoamericano. La

Colectiva de Paz y Noviolencia ha organizado, junto a la Universidad de la Amazonía (Caquetá, Colombia) y el Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz (CLAIP) -rama del International *Peace Research Association* (IPRA) fundado entre muchos otros por Galtung en 1964-, dos Campamentos Juveniles Latinoamericanos de Paz y Noviolencia en Colombia, Amazonía, (15-18 noviembre 2022) y Santiago de Chile (15-17 abril 2023). Estos campamentos han servido para construir redes de jóvenes en el continente, y así desarrollar espacios de formación, intercambio y acciones conjuntas de paz y noviolencia.

El Triángulo de las Violencias como Observables Sociales

De este modo, dentro de estas dicotomías iniciales (claves para iniciar cursos de procesos de conocimiento, y estrategias y tácticas de acciones noviolentas) resulta siempre muy importante plantear de origen el triángulo de las violencias de Galtung, con las violencias culturales, estructurales y directas, asociadas también al mismo tipo de paces. La gran riqueza de este ejercicio primero teórico es que inmediatamente se comienzan a ejemplificar, desde las propias realidades, formas concretas en que actúan estas violencias en nuestras vidas y procesos sociales -locales, nacionales e internacionales- y se va abriendo así un enorme horizonte de toma de conciencia y también de posibilidades de intervenciones directas, sea para enfrentarlas, detenerlas o prevenirlas.

En una segunda etapa de construcción de conocimiento, abrimos estos estudios y perspectivas de base a conceptualizaciones sobre violencias de Zizek, Benjamin, Arendt, Foucault, Marín… En nuestros cursos y talleres, específicamente nosotros particularmente hemos trasladado este triángulo de las tres violencias a una representación epistémica relacionada al conocimiento, comparándolo con una flor. Dentro de nuestro enfoque epistémico intentamos distinguir tres niveles de cada acción o reflexión acerca del orden social, sea en la escala individual para la construcción de identidades que en la social. En estos tres niveles existen indistintamente, y en ese orden de profundidad, "observables sociales", "inobservados sociales" e "inobservables sociales". Ser capaces de captarlos -describirlos- y conceptualizarlos -analizarlos- es una de las mayores tareas de la epistemología de la paz y la noviolencia que buscamos desarrollar, tomando en cuenta que lo más importante en el trabajo de paz está en conocer lo que "no se ve" a primera vista, sino que está sumergido -escondido o disfrazado- en otras profundidades y complejidades del orden social. Por supuesto, sin dejar de lado lo que se puede observar "a primera vista". ¿Cómo hacer este proceso de conocimiento y acción por la paz y la noviolencia? Una larga experiencia nos ha enseñado que no existen manuales, recetas ni catecismos pre-establecidos a seguir metódica,

mecánica o formalmente, sino que en cada "principio de realidad" (Ameglio, 2018) distinto hay que construir colectiva y conceptualmente desde un nuevo conocimiento que, en parte, será también original.

Retomando el triángulo de Galtung sobre los tipos de violencia, la "violencia directa" es la que está en la punta del iceberg, que emerge por encima del nivel del agua y como una flor es un "observable social" (Ameglio, 2018) para la mayoría. Sin embargo, la experiencia del trabajo por la paz nos ha enseñado que enfrentar los conflictos sólo tomando en cuenta estos observables, corre el riesgo de no atacar las causas más profundas de ese conflicto, y creer que algo se resolvió positivamente, cuando en cambio al poco tiempo emerge como flor o punta del iceberg otro conflicto o violencia similar, aunque puedan cambiar los actores sociales. Este proceso conceptual de toma de conciencia para la reflexión y la acción consiste en hacer observable lo inobservable social, en el nivel de profundidad en que esté, lo que determinará también la temporalidad y espacio que serán necesarios, así como las acciones consecuentes para enfrentarlos y convertirlos en procesos de construcción de paz.

Por tanto, siguiendo en parte también a Galtung, hemos visto que existen también "violencias estructurales y culturales" -en el orden que queramos plantear- debajo del nivel del agua y la flor, que influyen mucho más en el conflicto que la violencia directa, que es una consecuencia de situaciones más profundas. Si arrancamos la flor de la hierba, veremos que se ve una raíz, ella son los "inobservados sociales": variables, dispositivos, condicionamientos…A primera vista la raíz y la violencia estructural o cultural no se ve, pero si realizamos algún tipo de investigación, cuestionamientos, cursos, talleres, hipótesis…podemos llegar a convertir esos inobservados en observables sociales posibles de ver y enfrentar. Esto se logrará con nuevas conceptualizaciones y observaciones. Por ejemplo, conocer la clase social, la situación económica, laboral, los valores, historia personal…de las identidades con quienes interactuamos.

Sin embargo, cuando nos acercamos a los conflictos y la violencia -así como a la naturaleza- vemos que la flor y su raíz que tenemos en la mano, al cabo de poco tiempo empiezan a doblarse y morir si las arrancamos de la tierra. Con ello comprendemos que lo que da vida a la flor no es sólo su raíz. Hay algo más que se llama tierra-humus. Eso -que puede corresponder a la violencia estructural o cultural- es lo que realmente alimenta a la raíz y la flor, así como al conflicto y la violencia, o a la paz y noviolencia. En nuestra epistemología le llamamos "inobservable social": no se puede ver a primera vista ni con investigación directa -porque está en otras profundidades epistémicas y de las identidades-, sino que deben construirse otro tipo de herramientas e instrumentos indirectos de conocimiento y observación, de conceptos, de hipótesis y de investigación, para hacer que de inobservables se vuelvan observables sociales, que es el fin último de este proceso de construcción de

paz. Por ejemplo, el miedo o la audacia no son observables ni inobservados sociales, pues si interrogamos a alguien acerca de ellos no obtendremos un claro principio de realidad, por muy diversas razones. Por ello, se hará necesario construir investigaciones indirectas como podrían ser datos acerca de formas, aparatos y horarios de movilidad, de comunicación, de vestimenta, de experiencias directas y no acerca de otros temas…

Genocidio en Gaza

Actualmente la situación de mayor violencia y riesgo de guerra regional y mundial que atraviesa a la humanidad es el genocidio en Gaza y las acciones bélicas israelíes de ocupación en los países vecinos (Siria, Líbano…), así como ataques muy violentos hacia otros Estados de la región (Irán, Yemen…). Este genocidio en Gaza, transmitido en directo las 24 horas, y sin la más mínima justificación moral, racional o material, para nada tiene que ver con causas de "legítima defensa" como se arguye, sino con una brutal colonización y exterminio. Estamos ante una situación de "frontera moral" de la humanidad: "Palestina es la llave de la paz en todo el mundo" (Díaz, 2024); "la situación en Gaza es el hundimiento total de la humanidad" (Antonio Guterres, secretario general ONU, 16-12-24). Durante toda su vida Galtung estuvo muy cercano y participando, como analista y mediador en muchos conflictos, guerras y genocidios en el mundo, particularmente del palestino-árabe-israelí. En estos análisis resulta clave la distinción entre conflicto y violencia para definir la relación Palestina-Israel: "En el conflicto la solución es la mediación con una tercera parte, excluyendo la actuación de nadie más; en la violencia la solución es la participación de toda la sociedad para detenerla, excluyendo la mediación que pone en el mismo nivel a víctimas y verdugos, ignorando justamente el desequilibrio que define su relación" (Lera, 2012). En una entrevista de hace tiempo, Galtung señalaba respecto a la predominancia de la paz negativa frente a la positiva con relación al proceso histórico de esta guerra: "No hay iniciativas para resolver los conflictos, solamente para impedir la violencia, que naturalmente fallan por la sencilla razón de que los conflictos quedan no resueltos. Por ejemplo, Israel-Palestina. La solución es obvia, una comunidad de Oriente Próximo: Israel con los cinco estados árabes vecinos, Líbano, Siria, Jordania, Palestina (reconocida según el derecho internacional) y Egipto. 'Paz para todos' es algo más que seguridad para los poderosos, y ni siquiera van a obtener eso" (Roldán, 2009).

Existe ya un amplio consenso internacional,[1] ya casi unánime desde las mismas Nacionaes Unidas, las Cortes y Tribunales Penales internacionales y de Justicia, sólo resistida sobre todo por los gobiernos de Israel, Estados Unidos -su gran aliado- y países sobre todo europeos, que estamos ante un

1 Estos párrafos hasta el final del apartado están retomados del artículo referido de la Revista Memoria (Ameglio, 2024a).

"genocidio": la acción más inhumana de nuestra especie. La orden de Netanyahu a sus militares -y pueblo- fue trasparente para desencadenar esta falsa "guerra santa", citando fuera de contexto a Samuel 15,3: "Ustedes deben recordar lo que los amalecitas les hicieron según nuestra sagrada Biblia. Ahora vayan y hiéranlos y destruyan absolutamente todo lo que tengan y no los perdonen, pero mátenlos, tanto a hombres como a mujeres, infantes y lactantes, bueyes y ovejas, camellos y burros… Ahora vayan y hiéranlos y destruyan absolutamente todo lo que tengan y no los perdonen, pero mátenlos, tanto a hombres como a mujeres, infantes y lactantes, bueyes y ovejas, camellos y burros".

Entre muchos otros y otras, Craig Mokhiber, director de la Oficina del Alto Comisionado de la ONU-DH en Nueva York, define bien la situación: "Somos testigos de un genocidio que se desarrolla ante nuestros ojos…es un caso de genocidio de manual…no deja lugar a dudas ni debates… (urge luchar) por el fin del apartheid en todo el territorio", A su vez, desde América Latina, el presidente de Brasil Lula agrega bien: "En Gaza no hay una guerra sino un genocidio". Y, en este mismo tema, resulta importante tomar en cuenta la reflexión del sociólogo William Robinson acerca de la nueva función del genocidio en esta etapa del capitalismo: "el genocidio puede convertirse en una herramienta política en las próximas décadas para resolver la intratable contradicción del capital entre el excedente del capital y el excedente de humanidad…Israel tiene grandes proyectos económicos en esa región y franja que están "detenidos por la presencia de los palestinos…(que son) un excedente de humanidad (por el reclutamiento de mano de obra extranjera y transitoria sin derechos) que obstaculiza una nueva ronda de expansión capitalista…Los capitalistas israelíes y árabes tienen intereses de clase comunes que superan las diferencias políticas sobre Palestina". Parafraseando a Marx en su capítulo XXIV de *El Capital*, acerca de la "acumulación originaria del capital", el presidente Biden declaró con claridad: "las guerras reactivan la economía de EU".

Contrario a lo que se cree comúnmente: "el genocidio es la acción de muchos sobre pocos" (Juan Carlos Marín), y no la "acción de pocos sobre muchos". Por tanto, para que se realice es necesario e indispensable el involucramiento en muchas formas diferentes de muchos sectores sociales, no sólo de la población directamente relacionada con el gobierno y la política genocida, sino también con otras porciones nacionales e internacionales de poblaciones que avalan de muchas formas diferentes la cadena genocida.

Estamos acostumbrados a leer y a creer que las acciones de la inhumanidad son causadas por unos pocos locos, sádicos, violentos, corruptos que se quieren apropiar de otros muchos cuerpos y bienes materiales, aún a costa de exterminarlos. Así leemos los libros de historia: Hitler y unos nazis exterminaron a seis millones de judíos, un millón de gitanos…Pol Pot en Camboya mató a tres millones de camboyanos opositores desde un régimen khmer

comunista, maoísta… Milosevic en la ex Yugoeslavia asesinó a cientos de miles de musulmanes bosnios…Calderón y García Luna son los únicos responsables de cientos de miles de muertos y desaparecidos por la "guerra al narco" que declararon en México en 2006. Se trata de un tema central -el conocimiento riguroso de la historia- para los estudios y epistemología de la paz.

Por eso un punto moral y de legitimación muy frágil del genocidio israelí en Gaza, está en las diferentes formas de aval de la población israelí en Israel; si esa población estuviera en acciones de movilización masiva y resistencia civil elevadas (no-cooperación y desobediencia civil), Netanyahu estaría en un problema gravísimo para seguir avanzando. Dice bien al pastor luterano Munther Isaac: "Gaza como la conocíamos ya no existe. Esto es aniquilación. Es un genocidio. El mundo mira, las iglesias miran. El pueblo de Gaza manda imágenes en vivo de su propia ejecución…Nos atormenta el silencio del mundo".

Profundizando, el germen del genocidio está en la obediencia ciega o no a órdenes deshumanizantes: "Nuestro problema es que las persona en todo el mundo han obedecido dictados de los líderes, millones de personas han sido asesinadas a causa de esta obediencia, nuestro problema es que la gente es obediente en todo el mundo frente a la pobreza, el hambre, la estupidez, la guerra, la crueldad, nuestro problema es que la gente está llenando obedientemente nuestras cárceles" (historiador norteamericano Howard Zinn); "Los mayores crímenes del mundo no son cometidos por personas que infringen las reglas, ese sería yo en muchas cosas, sino por personas que siguen las reglas, son las personas que siguen las órdenes las que lanzan las bombas y masacran las aldeas" (grafitero inglés Banksy). Por eso la base de la construcción de paz, desde la epistemología de la noviolencia, es construir formas de una "desobediencia debida a toda orden de inhumanidad" (Juan Carlos Marín). Retomamos entonces una frase de Martin Luther King: "La pregunta más persistente y urgente de la vida es: ¿Qué estás haciendo por los demás?".

El Triángulo de la Violencia de Galtung en Palestina

Resulta sugerente la aplicación que hizo la Community Peacemaker Team (Equipos y Comunidades de Acción para la Paz) del triángulo de la violencia de Galtung a la ocupación israelí de Palestina[2] (CPT, 2024). Buscaron describir y analizar las violencias estructurales, culturales y directas -mismas

2 En la Exposición Gráfica "¡Ya Basta! Alto al Genocidio en Gaza", realizada entre febrero y abril del 2024, como parte de un proyecto conjunto a distancia entre estudiantes mexicanos de Paz y Noviolencia (UNAM) y palestinos de Derechos Humanos-Relaciones Internacionales (Al-Quds College), existen varios paneles que describen con más detalle estas tres violencias presentes en el actual genocidio en Gaza (Equipo Facultad Filosofía y Letras-UNAM y Al Quds College, 2024).

que se dan al mismo tiempo en escalas diferentes- a partir de estos ejes de acciones violentas de colonización israelíes, totalmente normalizados por la población israelí y en parte mundial: las carreteras, los puestos de control (check-points), los asentamientos en tierras robadas a los palestinos y las incursiones rutinarias de los colonos israelíes en ciudades emblemáticas palestinas.

Respecto a las carreteras -en cuanto a la violencia estructural- apuntan cómo en Cisjordania se dividen en dos tipos: las de circulación masiva y las que sólo pueden circularse por vehículos matriculados en Israel. Pero la violencia directa aparece también en el hecho que puede prohibirse en ellas la circulación, por ejemplo, de ambulancias palestinas. La violencia cultural está en la raíz de esa medida: estigmatizar a los palestinos como seres humanos de segunda, peligrosos, violentos, y por tanto impedir el contacto con ellos de los israelíes.

A su vez, los puestos de control "imponen un sistema de apartheid y crean una ciudadanía de segunda clase sujeta a normas y reglamentos diferentes". Así, en las tres violencias simultáneas, se dividen barrios con estructuras militares y muros de acero y cemento, destruyendo cualquier forma de vida y organización comunitarias.

Finalmente, la permanente incursión de colonos israelíes -por ejemplo, en Hebrón- significa violencias de todo tipo contra población en general, comerciantes, instituciones, funcionarios… palestinos.

La conclusión central que retoman de Galtung, en múltiples textos y conferencias, es que "Para resolver un conflicto hay que ir más allá de la eliminación de la violencia directa, desmantelar la violencia estructural y cuestionar y desarraigar la violencia cultural. Si no se aborda cada tipo de violencia, es probable que se repita la violencia directa".

Galtung, Gandhi[3] y el Papa hoy en Palestina

Finalmente, ante el brutal genocidio actual del gobierno israelí, en complicidad con muchos poderes mundiales -empezando por el gobierno de los Estados Unidos-, contra el pueblo palestino en Gaza, nos parece interesante rescatar este texto de Galtung sobre Gandhi, leído en las Naciones Unidas, y usado en nuestras clases y talleres.

En 1969 cuando Galtung estudiaba a Gandhi en Varanasi, India, cuenta Dietrich Fischer que subió al techo del centro de estudios donde investigaba y vio a los "sin techo" durmiendo en la calle, a los niños llorando de hambre y a gente enferma esperando morir, sin que nadie se ocupara de ellos. Ahí tomó conciencia que esta forma de violencia era tan alta como la guerra, porque

3 Una parte de este apartado está tomado de Ameglio, 2024a.

podía evitarse si no existiera la desigualdad en las estructuras sociales. A partir de complejizar más este hecho social que lo atravesó creó el concepto de "violencia estructural", misma que Gandhi siempre combatió y priorizó en su "Programa Constructivo de la India" (1941) y su modelo de autogobierno denominado "swaraj".

El 2 de octubre del 2007, día mundial de la noviolencia por ser el aniversario del nacimiento de Gandhi, Galtung dio un discurso ante la ONU en Nueva York, titulado "Gandhi y la lucha contra el imperialismo" (Galtung, 2007). Resulta muy actual e interesante detenerse a leer su texto desde la misma introducción a su texto: "El imperio global de los Estados Unidos -más amplio, profundo y malvado- fue el sucesor del imperio global británico, siendo Israel el sucesor en Medio Oriente y Australia en el Pacífico. Todos tienen en común el colonialismo. Eso significa invasión y ocupación; hoy por parte de EU en Irak, Afganistán y parcialmente Arabia Saudita, y por Israel en Palestina. Pero la gente odia ser invadida y ocupada, sin importar la creatividad del invasor-ocupante en legitimizar el ejercicio. Así que existe esta resistencia masiva".

La lucha noviolenta gandhiana llamada "satyagraha" (fuerza de la verdad), iniciada con ese nombre el 9 de noviembre de 1906 en Sudáfrica por los derechos de la población hindú en ese imperio, enfrentó sobre todo las violencias directa y estructural de ese momento. Como característica de esta forma de lucha y resistencia, Galtung destacó 5 puntos de la práctica y filosofía de Gandhi en su discurso. Estos puntos "aplican a las 4 luchas anti-imperialistas de hoy. Las luchas intentan poner fin a los imperios del cristianismo fundamentalista de los EU y al sionismo duro de Israel. Pero los puntos gandhianos obligarían y elevarían a los EU e Israel a convivir con otros. Es un cambio en los dos lados: estos son mensajes gandhianos no sólo para los invasores-ocupadores en Washington-Jerusalén, también para los invadidos-ocupados en Irak-Afganistán-Palestina-Arabia. Mientras más sean practicados estos puntos mejor para ambos lados y para todos nosotros también".

Punto 1: Nunca temas al diálogo.

Decía Galtung: "Gandhi dialogaba con todos durante sus múltiples luchas, incluyendo al Virrey de un imperio que detestaba. Y rendía frutos. Es patético ver al secretario de Estado de Estados Unidos, viajar dentro y fuera de Israel asegurando que nunca se reunirá ni con Hamas, ni Hezbollah, Damasco o Teherán cuando esto es exactamente lo que tiene que hacer para dar a entender sus puntos y tal vez entender algunos nuevos".

Punto 2: Nunca temas al conflicto: representa más oportunidad que peligro.

La necesidad y la transformación positiva de los conflictos es clave en toda la teoría y práctica de la paz noviolenta: "Para Gandhi el conflicto era un reto para conocerse los unos a los otros, tener algo en común, no ser irrelevantes. ¡Hay que hablar de ello! Prefería la violencia a la cobardía y al conflicto, la falta de armonía a no tener relación del todo; lo mejor es, obviamente, la noviolencia de los valientes y las relaciones armoniosas… Un conflicto puede ser visto por los menos maduros como una oportunidad para imponerse, prevalecer, 'ganar'. O, por los más maduros, como una ocasión para la autorreflexión en lugar de censurar a los Otros, y como una búsqueda de esa posible nueva realidad en que las metas legítimas de todos los partidos puedan ser acomodadas".

Punto 3: Conoce la Historia o estás condenado a repetirla (Burke).

Precisamente el conocimiento de la historia, propia y del opresor como Gandhi sabía de la inglesa desde sus entrañas donde estudió y se formó como abogado, es la primera clave para construir un buen "principio de realidad", con base empírica y fáctica no ideologizada y voluntarista, como punto de partida para la transformación positiva del conflicto. Para Galtung "la historia es un sedimento de capas de trauma, no sólo de gloria, en la memoria colectiva. Cómo vamos a poder entender la resistencia de los 4 sin entender los traumas sufridos por Irak…Afganistán… Arabia Saudita… Palestina: la traición Skyes-Picot de 1916, nakhba (catástrofe) de 711,000 en 1948…los anglo-británicos son tan egoístas que ni siquiera temen confirmar las predicciones que fluyen de la historia. Al igual que la mayoría de los perpetradores su memoria es corta. Las víctimas nunca olvidan. Es necesario ya reconocer los traumas y reconciliarlos".

Punto 4: Imagina el futuro o nunca llegarás.

En sus formas de lucha noviolenta de no-cooperación y desobediencia civil, "Gandhi decía 'Sé hoy el futuro que quieres ver mañana', mientras vaciando las estructuras opresivas al mismo tiempo que arrojaba luz sobre el futuro, entrenaba a los satyagrahis para la paz positiva…La visión unificadora de la lucha es ¡Invasores váyanse a casa!, diciendo esto alto y claro".

Punto 5: Mientras luchas contra la ocupación ¡limpia tu propia casa!

En este último punto Galtung afirmaba que "Gandhi ciertamente resistía contra el Imperio Británico y luchaba por el swaraj. Pero eso no evitaba que atendiera los males de su propia Madre India, como la intocabilidad y discri-

minación de las mujeres, la miseria y la creciente brecha entre los hinduistas y los musulmanes".

Finalmente, profundizando en las acciones actuales respecto al genocidio en Gaza, la experiencia histórica teórica y práctica de la construcción de paz y la acción noviolenta -tan desarrollada y enriquecida por Galtung en innumerables ocasiones- nos enseña que para detenerlo no es suficiente con denunciarlo en palabras…hay que actuar ante la mayor acción de inhumanidad de la especie. Hoy día existen innumerables acciones en el mundo por la paz en Palestina: acampadas noviolentas y ocupación en universidades de Estados Unidos y Europa , manifestaciones solidarias de todo tipo, población israelí y familiares luchando por la liberación de los rehenes, boicots comerciales y educativos, acciones artísticas, culturales y simbólicas de todo tipo y magnitud… pero son insuficientes, en cuanto a la necesaria relación y proporción entre los niveles de las acciones de las espirales de la guerra y la paz, de la violencia genocida y la noviolencia. Se hacen indispensables más acciones masivas de la población civil amplia en la calle, de desobediencia civil al menos, empezando por las poblaciones de Israel y Estados Unidos…y continuando con las de Europa y el resto del mundo, incluida claro América Latina.

A su vez, en la noviolencia resulta central el uso de una herramienta o "arma moral", que es la "reserva moral" de una sociedad o internacional, cuyos cuerpos concentran un "poder social" capaz -en ocasiones- de confrontar y obligar a las fuerzas de más violencia a tener que cambiar sus acciones por los distintos tipos de sanciones o consecuencias que se pudieran originar con esos cuerpos en la calle y en acciones proporcionales a la violencia enfrentada. Las iglesias, academias, artistas, intelectuales, sindicalistas…son parte de esa reserva moral en ocasiones históricas de los pueblos o del mundo. Me pregunto ¿si no sería "profético", totalmente urgente y coherente con el evangelio y la noviolencia, que el Papa, junto a líderes del islam y del judaísmo (y de otras religiones), acompañados por laicos comprometidos con la paz fueran a Gaza -primero- e Israel o en la frontera después, "metiendo sus cuerpos noviolentamente" junto a los cuerpos de los palestinos masacrados y de los familiares de los rehenes israelíes? (Ameglio, 2024b).

No me refiero sólo a una visita de unas pocas horas, sino a como dicen en Brasil respecto a la noviolencia: con "firmeza permanente", o sea quedándose allí -¿en ayuno y oración?- un tiempo para presionar a los grandes poderes -empezando por el de Israel y Netanyahu con su equipo de guerra, y el de Biden- para que Cese el Fuego, se deje entrar la Ayuda Humanitaria, y se liberen a los rehenes: el verdadero nombre de la Paz en este momento para ese lugar, región y población. Estoy casi seguro de que apenas esos cuerpos se instalen allí con un enorme poder y consenso moral y social mundial, el gobierno israelí y los gobiernos que le apoyan cesarían los bombardeos, y podría tal vez empezar un proceso de toma de conciencia y diálogo diferente

al del genocidio, como sugeriría Galtung. Sé que es una propuesta fuerte y radical, como lo es la paz evangélica noviolenta.

Me atrevo a decir que la mejor forma de honrar hoy no sólo la memoria histórica sino la práctica real permanente de Gandhi y Galtung, desde la construcción de paz noviolenta, nos desafía a encontrar las más acciones directas posibles: desde la desobediencia civil (Gandhi) hasta el diálogo, negociación con empatía y creatividad (Galtung), para detener ¡ya! el genocidio israelí -con toda la complicidad de sus aliados occidentales- sobre la indefensa población civil palestina en Gaza. En el mundo, no sabemos bien qué hacer ante esta brutal e inhumana violencia, pero seguro sabemos que ni Gandhi ni Galtung se quedarían pasivos lamentándose de la barbarie y sólo mirando por TV el genocidio.

Referencias bibliográficas

Ameglio, P. (2024b). ¿Por qué el Papa no está en Gaza? *Desinformémonos*. https://desinformemonos.org/por-que-el-papa-no-esta-en-gaza/

Ameglio, P. (2024a). ¡Ya Basta! ¡Alto al Genocidio en Gaza! *Revista Memoria*. 290, 50-54.

Ameglio, P. (2024). Galtung, adiós al pionero de los estudios de paz y conflictos. *Desinformémonos*. https://desinformemonos.org/galtung-adios-al-pionero-de-los-estudios-de-paz-y-conflictos/

Ameglio, P. (coordinador, 2019a). *Tejiendo alternativas: hacia una cultura de paz y noviolencia*. UNAM, FFyL *https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/bitstream/FFYL_UNAM/2539/1/Aportes%20socio%20y%20psicopedag%C3%B3gicos.pdf*

Ameglio, P. (2018). La Paz Desobediente: no-cooperación hacia las órdenes inhumanas. *Polisemia*. Uniminuto. https://revistas.uniminuto.edu/index.php/POLI/article/view/2155

Baruch, B. (2012). Entrevista con Johan Galtung. *Peace Insight*. https://www.peaceinsight.org/es/articles/interview-johan-galtung/?location=sudan&theme=peace-education

Community Peacemaker Teams (CPT) (2024). *El triángulo de la violencia de Galtung y la ocupación israelí de Palestina*. https://cpt.org/es/2024/05/27/el-triangulo-de-la-violencia-de-galtung-y-la-ocupacion-israeli-de-palestina

Díaz Murian, J. (2024). Women for Palestine: "Palestina es la llave de la paz en todo el mundo". *Desinformémonos*. https://desinformemonos.org/women-for-palestine-palestina-es-la-llave-de-la-paz-en-todo-el-mundo/

Equipo Bourbaki (2011). El costo humano de la guerra por la construcción del monopolio del narcotráfico en México (2008-2009). http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/cuadernosdemarte/article/view/2043/1744

Equipo Facultad Filosofía y Letras-UNAM y Al-Quds College (2024). *Exposición Gráfica "¡Ya Basta! Alto al Genocidio en Gaza!"* Dis (Palestina), https://onedrive.live.com/?redeem=aHR0cHM6Ly8xZHJ2Lm1zL2IvYy8xMjk4NjUyZmI2YjFjMmQ3L0VkZkNzYlI2WlpnZ2dCS3BBQUFBQUFBQmNUaHFLaHFvc1MxY1hm-

clB0NlR2ZGc%5FZT1od2NMcUs&cid=1298652FB6B1C2D7&id=1298652FB6B1C2D7%21169&parId=root&o=OneUp

Fracchia, M. y Ameglio, P. (Coordinadores, 2019b). *Aportes socio y psicopedagógicos para comprender y transformar las relaciones de violencia en co-operación y convivencialidad en diferentes espacios educativos.* UNAM, FFyL https://1a9f175c-6259-480c-a9b0-9a41a11743a6.filesusr.com/ugd/6e3166_f97f65acaece459491576dfa6ca589d6.pdf

Galtung, J. (2011). *Conferencia relación sur-sur.* Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), 24 de octubre del 2011.

Galtung, J. (2007). *Gandhi y la lucha contra el imperialismo*. ONU, 2 de octubre del 2007

Galtung, J. (2006). *Discurso Doctorado Honoris Causa.* Universidad Autónoma de Puebla, Cuaderno nº 6, junio 2006

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización.* Fundación Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research.* 27(3).

Galtung, J. (1989). *Violencia cultural.* Fundación Gernika Gogoratuz.

Gómez Collado, M. (2016). "Entrevista a Johan Galtung", en Ameglio, Pietro y Tania Ramírez (editores) (2016), *¿Cómo construir la paz en el México actual? Textos, autores y preguntas sobre construcción, educación y cultura para la paz.* Plaza y Valdés

Lera, M.J. (2012). Relación entre Israel y Palestina: ¿conflicto o violencia? En Cruz, C., Ibáñez, C. y Moreno, S. *El traje del emperador. 13 propuestas para desnudar el poder.* Atrapasueños

Ramos, E. (2022). Encarnar la realidad a lograr: entrevista a Johan Galtung. La guerra en Ucrania evidencia la necesidad de potenciar la cultura de paz y la transformación de conflictos de manera sinérgicamente satisfactoria. *Revista Latinoamericana, Estudios de la Paz y el Conflicto.* Consejo Latinoamericano de Investigación para la paz (CLAIP), 3(6), 130-140.

Roldán, C. (2009). Entrevista A Johan Galtung. En *Heraldo de Aragón.* 22 de noviembre del 2009

Servicio Paz y Justicia (SERPAJ)-México. Web: www.serpajmx.org

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

Artículos Originales

Del pensamiento de Johan Galtung a la Pedagogía del testimonio sobre los conflictos en Colombia

From Johan Galtung's Thought to the Pedagogy on testimony in conflicts in Colombia

Información

Fechas:
Recibido: 05/10/2024
Aceptado: 16/12/2024
Publicado: 31/12/2024

Correspondencia:
María Victoria Pérez de Guzmán
mvperpuy@upo.es

Conflicto de intereses:
En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:
Ninguna.

Agradecimientos
A las personas que de manera desinteresada han proporcionado su testimonio para esta investigación.

Autorías

Victoria Pérez de Guzmán[1] 0000-0003-1421-1397

Luz Marina Restrepo Uribe[2] 0000-0002-1890-541X

[1]Universidad Pablo de Olavide, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación y Psicología Social, Sevilla, España.

[2]Universidad Pablo de Olavide, Doctoranda en Ciencias Sociales. Línea de investigación: Educación, Escuela, Familia, Cohesión y Crecimiento Social. Sevilla, España.

Cómo citar este trabajo
Pérez de Guzmán, V. (2024). Del pensamiento de Johan Galtung a la Pedagogía del testimonio sobre los conflictos en Colombia. *Revista de Cultura de Paz, 8*,48–85. https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.226

4.0 BY-NC-SA

RESUMEN

Introducción: cerca de diez millones de víctimas ha dejado el conflicto armado en Colombia en más de cincuenta años, lo cual amerita hacer propuestas para escuchar el testimonio de las víctimas donde arte, ética y formación contribuyan a escuchar su palabra para reinterpretar esa realidad y encontrar nuevo sentido a su vida. Partimos del pensamiento de Galtung para entender los procesos de paz y la importancia de generar una cultura de paz.

Método: la investigación es de carácter hermenéutico y biográfico narrativo y ha utilizado un enfoque cualitativo. Los objetivos han sido: Demostrar el valor que las víctimas le otorgan al testimonio desde una perspectiva que articula arte, ética y formación e identificar la relación entre arte, ética y formación para la construcción de una pedagogía del testimonio. La población objeto de estudio han sido las víctimas del conflicto, y se han seleccionado 15 informantes claves. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, donde la escucha empática y respetuosa fue el criterio ético que fundamentó el diálogo.

Resultados: entre los resultados sobresale la importancia de escuchar a las víctimas y desarrollas estrategias que articulen arte, ética y formación para acceder a su testimonio y avanzar en la construcción de una paz, estable y duradera con justicia social.

Conclusiones: una pedagogía del testimonio es la posibilidad de configurar estrategias formativas, artísticas y éticas que permitan a las personas sobrevivientes dar testimonio sobre la base del respeto a su palabra y a los procesos que como personas e integrantes de comunidades han diseñado y realizan en la defensa de sus derechos. Se trata de propender por su autonomía y el respeto a sus procesos autogestionarios para resignificar los sucesos trágicos y favorecer su capacidad de resiliencia.

Palabras claves: víctimas; testimonio; arte; ética; formación; pedagogía

ABSTRACT

Introduction: The armed conflict in Colombia has left nearly ten million victims over more than fifty years, which calls for proposals to listen to the testimony of the victims where art, ethics, and education contribute to hearing their voices to reinterpret that reality and find new meaning in their lives. We start from Galtung's thinking to understand peace processes and the importance of generating a culture of peace.

Method: The research is of a hermeneutic and narrative biographical nature and has used a qualitative approach. The objectives have been: To demonstrate the value that victims place on testimony from a perspective that integrates art, ethics, and education, and to identify the relationship between art, ethics, and education for the construction of a pedagogy of testimony. The study population has been the victims of the conflict, and 15 key informants were selected. Semi-structured interviews were conducted, where empathetic and respectful listening was the ethical criterion that grounded the dialogue.

Results: Among the results, the importance of listening to the victims and developing strategies that integrate art, ethics, and education to access their testimony and advance in the construction of stable and lasting peace with social justice stands out.

Conclusions: A pedagogy of testimony is the possibility of configuring educational, artistic, and ethical strategies that allow survivors to give testimony based on respect for their word and the processes they, as individuals and members of communities, have designed and carry out in defense of their rights. It is about promoting their autonomy and respecting their self-managed processes to re-signify tragic events and enhance their resilience capacity.

Keywords: Victims; Testimony; Art; Ethics; Education; Pedagogy..

Introducción

Los inicios de Johan Galtung en la universidad de Columbia a finales de los años 50 coincidió con el paso de los centros segregados a los centros mixtos. Sus investigaciones relacionadas con la población africana-americana fueron un hito en su vida para enfocar sus líneas de trabajo e investigación sobre conflicto y paz.

Desde que en el año 1959 fundara el primer instituto de investigación en Oslo (Stockholms internationella fredsforskningsinstitut), y pusiera en marcha la revista de Investigación de la Paz (*Journal of Peace Research*) en 1964, fue creciendo su trayectoria personal y académico-científica. Su dilatada trayectoria y experiencia a nivel internacional (por ejemplo, como precursor de paz en múltiples conflictos a través de la red internacional para la paz y el desarrollo y asesor de Naciones Unidas) ha hecho que sea uno de nuestros grandes referentes en la temática que estamos abordando y le ha consolidado como uno de los fundadores de los estudios modernos sobre la paz.

Sus primeras obras, son referencia no solo en investigación, sino también en docencia e intervención social y educativa. Su legado por escrito ha dejado más de un centenar de libros, de los cuales unos 90 son de su única autoría, en los que ha tratado de realizar una sistematización de los estudios sobre la paz y el conflicto. Entre sus obras queremos señalar: "Choose peace" (1995), Peace by peaceful means (1996), There are alternatives (1984) y After Violence, 3R: Reconstruction, Reconciliation, Resolution. Coping with Visible and Invisible Effects of War and Violence (1998). Todas ellas son claves para tratar de "dar la base a la investigación, la educación y la acción por la paz... Muchos de sus postulados siguen vigentes en la actualidad y otros han servido de fuente de inspiración a las políticas sobre paz, seguridad y defensa" (Hueso García, 2000, p.127). Este autor nos recuerda que:

> A lo largo de su obra, proporciona un amplio panorama de ideas, teorías y concepciones en las que se fundamentan los estudios de la paz. Por encima de cualquier otra consideración, destaca su afán por hacer de ellos una disciplina dentro del campo de las Ciencias Sociales sobre la base de que la paz sólo se puede alcanzar por medios pacíficos. (p.127)

Existen tres conceptos claves que aparecen continuamente en sus escritos: violencia, conflictos y paz. Para él, la violencia no está en la naturaleza humana, solo su potencial; así que las circunstancias que rodean al sujeto pueden o no ser detonante de la misma. Establece una estructura de análisis de conflictos: microconflictos (dentro y entre las personas), mesoconflictos (los que surgen en cada Estado o nación, en la sociedad) y macroconflictos (entre los Estados y naciones). Sin embargo, en los últimos años se dedicó más a los conflictos entre estados o naciones. Fue mediador en unos 150 conflictos, del mismo número de países y se caracterizó por su discreción con todas las partes en las que estuvo implicado.

Pero… ¿qué es lo que significa para cada uno de nosotros o de nosotras el concepto *paz*? Seguramente muchas personas lo relacionan con el fin de la guerra y otras personas piensen en su paz personal e interior. Si sólo nos centramos en estas dos perspectivas, es como si pensáramos únicamente en el color negro y el color blanco y nos olvidáramos de los tonos grises que existen en medio de ambos. Hemos aprendido hace muchas décadas que la paz es más que la ausencia de conflictos, tal y como Galtung lo ha expresado en ocasiones.

No es objeto de este artículo presentar los planteamientos de Galtung, dado que ya se ha escrito mucho sobre él; si bien, a partir de sus teorías, reflexiones y propuestas escribimos estas páginas derivadas de la tesis doctoral Pedagogía del testimonio: reflexiones sobre arte, ética y formación para escuchar a las víctimas del conflicto armado en Colombia. Se pretende dar voz a las personas sobrevivientes que no la han tenido, para que puedan contar sus experiencias, y mediante la palabra y el arte y un trabajo pedagógico sustentado en la ética, puedan entender lo ocurrido y resignificar los acontecimientos que marcaron sus vidas, comprometidos con los procesos de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición para la construcción de la paz con justicia social.

Marco teórico

La escalada del conflicto en Colombia

Desde finales de los años setenta Colombia ha vivido en medio de un conflicto armado cuyos principales exponentes son las guerrillas, los paramilitares y el Estado, que según el Registro Único de Víctimas RUV (2023) legó 9.610.391 a corte de diciembre del mismo año. A estos actores se suman las mafias del narcotráfico que han logrado penetrar en los estamentos políticos y sociales, suplantando a los organismos de seguridad del Estado, y han constituido grupos paramilitares, que con su accionar enfrentaron la hegemonía que tenían las organizaciones insurgentes en amplias regiones del país. A esta situación de guerra ha contribuido según Melo (2021) "el auge del narcotráfico que cambió las condiciones económicas y sociales en el campo, contribuyendo a la formación de grupos paramilitares" (p. 17).

Los narcotraficantes emergieron como agentes de una economía ilícita que estaba ampliamente tolerada. Para comienzos de los años ochenta buscaron la forma de ingresar al establecimiento y legalizar su poder a través de la política y los negocios. Tenían sus ejércitos privados para cuidar sus rutas y negocios, y ejercían violencia en función de ellos. Eso cambió cuando se encontraron con la guerra (Comisión de la Verdad, 2022) y las guerrillas visualizaron el poder que este negocio implicaba y se involucraron en él, lo cual

llevó a un periodo de terror con prácticas atroces, donde la violencia escaló rápidamente en una espiral que parecía no tener fin.

El negocio del narcotráfico se volvió tan lucrativo que infiltró las instituciones del Estado para su beneficio, desde la compra de votos hasta poner congresistas, gobernadores y alcaldes afines a sus intereses y otros funcionarios de menor rango. Según consta en el Informe Final de la Comisión de la Verdad (2022):

> Los narcotraficantes buscaron muy pronto protección política y judicial, por lo que compraron campañas políticas y operadores de justicia, así como militares. Usaron sus ejércitos privados para defender sus intereses a sangre y fuego. Esos cuerpos privados podían fácilmente ser movilizados, dado que la Ley de Defensa Nacional permitía a las unidades militares armar a civiles desde 1965. (p. 167)

La alianza que se gestó entre el Estado y grupos rurales, que para defender sus inversiones de la amenaza de la guerrilla apoyaron la creación de las autodefensas o grupos paramilitares, permitió que se expandieran rápidamente por vastas regiones del país (Ronderos, 2015). Así surgieron las Autodefensas de Puerto Boyacá, las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá, las Autodefensas Campesinas del Magdalena Medio y las Cooperativas de Vigilancia Convivir. En 1997 las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá, las del Magdalena Medio y las de los Llanos Orientales se unieron para crear las Autodefensas Unidas de Colombia. En el año 2000 surgió el Bloque Central Bolívar en el cual se agruparon los grupos paramilitares del sur de Bolívar, Santander, Puerto Berrío, Yondó, Bajo Cauca y Nariño.

Otra alianza que escaló el conflicto fue la que se dio entre las autodefensas y el narcotráfico, en un periodo en que las AUC estaban viviendo una situación de luchas intestinas y adelantaban conversaciones para su desmovilización. Según el Informe Final de la Comisión de la Verdad (2022), los narcotraficantes terminaron apoderándose de los bloques paramilitares dirigidos por Carlos Castaño con el propósito de controlar las rutas del negocio, así como establecer relaciones con organismos estatales lo que contribuyó a mantenerse en la impunidad.

Como señala el informe referenciado, las autodefensas buscaron arrinconar a los movimientos guerrilleros convirtiendo a la población civil, que eventualmente pudieran apoyar a estos grupos, en objetivo militar para de este modo quitarles cualquier apoyo político o logístico. “En el frente militar las autodefensas cometieron masacres, asesinatos selectivos y desapariciones forzadas, y generaron desplazamiento, despojo y destrucción de pueblos” (Comisión de la Verdad, 2022, p. 371). El accionar de las autodefensas según documentación que recogió dicha entidad, fueron las masacres que contaron con el apoyo de militares y policías, así como de ex integrantes de la guerrilla y exintegrantes del Ejército.

En el panorama político y social del país existen dos hitos que marcaron su historia reciente: la toma del Palacio de Justicia y la redacción de la Constitución de 1991. *La toma del palacio* fue perpetrada por un comando del M-19 el 6 y 7 noviembre de 1985, ubicado en la Plaza de Bolívar en Bogotá. Según la Comisión de la Verdad (2022), la intención de este grupo era hacer un juicio público contra el gobierno de Belisario Betancur por traicionar la voluntad del pueblo de alcanzar la paz, a lo que se habían comprometido a través de un acuerdo de cese al fuego un año antes. La respuesta del gobierno fue la retoma violenta a pesar de los llamados del presidente de la Corte Suprema de Justicia, Alfonso Reyes Echandía, que el presidente nunca contestó, como tampoco negoció con el M-19 y descartó el cese al fuego.

> Más de cien personas murieron, entre ellos gran parte de los magistrados de la Corte Suprema de Justicia y del Consejo de Estado, y al menos once personas fueron desaparecidas por la fuerza pública. De los 35 integrantes de la guerrilla que participaron en la toma, solo una salió con vida para el exilio. (p. 203)

Las implicaciones de la toma del palacio fueron nefastas para la paz en Colombia; porque según el Informe Final de la Comisión de la Verdad (2022), ese día se impuso la idea de proteger la institucionalidad por encima de cualquier consideración humanitaria y "se enterraron las posibilidades de ponerle fin a la guerra que apenas estaba en ciernes" (p. 207). La toma significó pérdidas humanas, el menoscabo del poder judicial, al M-19 le implicó un suicidio político, aunque solo lo reconocieron como un error militar y al presidente Belisario Betancur el ostracismo.

En relación a la Constitución de 1991, como indica el Informe final de la Comisión de la verdad, (2022): "Ante el bloqueo de las reformas desde arriba, esta iniciativa contribuyó a instalar la narrativa central de que para solucionar los grandes problemas del país el camino era cambiar la Constitución" (p. 192). Para diciembre de 1990 se convocó la elección de los representantes a la Asamblea Nacional Constituyente que fue promulgada el 4 de julio de 1991. Cabe destacar que la desmovilización de organizaciones guerrilleras como el M-19 en 1990 y el EPL, el Quintín Lame y el PRT en 1991, contribuyeron a la propuesta de una nueva constitución que reemplazara la de 1886.

Para Sánchez (2009) la amnistía a los grupos insurgentes después de sendas negociaciones se convirtió en un elemento de regulación democrática de la crisis política, en tanto sirvió a la democratización y pluralización del sistema político, pero además contribuyó a fortalecer la convicción del derecho a la diferencia y el respeto a la diversidad que permita llegar a formular acuerdos entre pasado y presente en aras de construir una historia común a partir de multiplicidad de memorias que han estado en conflicto. Como sostiene el investigador: "es este el espíritu plasmado en la Constitución de 1991, pero sobre la base de la conservación del orden social" (p. 59).

Con la nueva Constitución Política de 1991 la historia de Colombia tuvo un giro importante en materia de garantías para el ejercicio de la ciudadanía, la participación en los organismos de elección popular y el respeto a los derechos humanos, lo cual quedó consignado en el preámbulo que recoge los aspectos centrales que guiarán la Carta Magna como son asegurar a todos la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, así como el reconocimiento del país como una nación pluriétnica y pluricultural, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo, comprometido a trabajar por la unidad latinoamericana.

Galtung al hablar del metaconflicto, señala que la violencia daña humana y materialmente, generando una espiral cuya superación requiere una dialéctica entre quien agrede y quien es ofendido, entre quien busca defenderse y quien persigue la revancha. De ahí que, en países como Colombia, con una sociedad cada vez más polarizada, se haga necesario activar mecanismos para la resolución de los conflictos que contribuyan a la superación de las disputas de índole personal, comunitario y social a través de la violencia y la eliminación del supuesto adversario, y en su lugar se construyan herramientas para alcanzar acuerdos de manera pacífica.

En esta perspectiva de búsqueda de una solución pacífica al conflicto armado en el país se han realizado diferentes procesos de negociación con los actores armados: guerrilla y paramilitares, lo que conllevó acuerdos de paz y expedición de normativas para garantizar el derecho de las víctimas a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición. Así surgieron las leyes 975 de 2005 o Ley de Justicia y Paz y la 1448 de 2011 o Ley de Víctimas y Restitución de Tierras y en el 2016 de logró la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno y las FARC-EP.

En el marco de la Ley 975 de 2005 se logró la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia mediante la firma de un acuerdo de paz con el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez en el año 2003. La desmovilización de las AUC se dio en 2006 cuando cerca de 30 mil combatientes entregaron sus armas y se sometieron a la justicia, lo que implicó por primera vez en el país mecanismos de verdad, justicia y reparación, a través de la Ley de Justicia y Paz. Sin embargo, el proceso de verdad con los líderes de las AUC quedó truncado cuando 14 de ellos fueron extraditados a Estados Unidos que los reclamaba por narcotráfico. Asociaciones de víctimas no estuvieron de acuerdo, porque ellas no tendrían acceso a la verdad y a la reparación.

El largo camino que Colombia ha recorrido para alcanzar la paz llevó al gobierno del presidente Juan Manuel Santos, a entablar diálogos con la FARC para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Las conversaciones se llevaron a cabo en Oslo y la Habana para poner fin a un conflicto iniciado en 1960. El Acuerdo firmado en Cartagena el 26

de septiembre de 2016 debía ser refrendado mediante un plebiscito, donde la ciudadanía votaba sí o no. El nuevo texto se firmó el 24 de noviembre de 2016 en Bogotá, el cual fue ratificado por el Congreso de la República (Comisión de la Verdad, 2022).

Dicho Acuerdo se logró a partir del reconocimiento del carácter político a la guerrilla y "a los errores y vacíos de un Estado incapaz de incorporar a la democracia a sectores de oposición y/o marginados, así como a los territorios estructuralmente excluidos" (Comisión de la Verdad, 2022, p. 427). Los puntos centrales del acuerdo son: poner fin a la guerra, política de desarrollo agrario integral, participación política, fin del conflicto, solución al problema de las drogas ilícitas y el tema central de víctimas en cuanto a verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición.

Para la implementación del Acuerdo se puso en funcionamiento el Sistema integral de verdad, justicia, reparación y no repetición, el cual está compuesto por diferentes mecanismos y medidas, tanto judiciales como extrajudiciales, como la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición; la Unidad para la búsqueda de personas dadas por desaparecidas en el contexto y en razón del conflicto armado; la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP); las medidas de reparación integral a las víctimas; y las garantías de no repetición de las violaciones y del conflicto mismo (Cancillería, 2022).

Dar voz a las personas que no la han tenido

Abordar el tema de las víctimas en Colombia no es asunto fácil; los últimos reportes que se conocen son de alrededor de diez millones de víctimas en algo más de cinco décadas de conflicto armado o guerra que ha padecido el país. En este sentido, en el periodo entre 1989 y 2022 se incrementó la violencia ligada al surgimiento del paramilitarismo y su enfrentamiento con la guerrilla, el narcotráfico y las fuerzas militares del Estado.

Durante esta línea de tiempo se da la expansión de la violencia con actos inhumanos y crueles producto de los enfrentamientos entre los actores armados (paramilitares y guerrilla), que en muchos casos contaron con el apoyo del narcotráfico y de organismos del Estado como el ejército y la policía, así como de empresarios que apoyaron económicamente a los paramilitares para defender sus intereses, provocando desplazamientos masivos de personas campesinas que amedrentadas por el avance de la guerra abandonaron sus tierras.

Del universo de víctimas la Comisión de la Verdad (2022), en el período 2016-2022, recibió los testimonios de 28.580 personas en entrevistas individuales y colectivas en todo el territorio. Por otro lado, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2023) realizó 1.014 entrevistas entre 2008 y 2012. Es decir, el país por distintos medios ha conocido el testimonio de algo más de 30 mil sobrevivientes, el resto, más de 9 millones, siguen sin poder contar lo ocurrido y la

ciudadanía sin escuchar la versión de estas personas acerca de lo que han padecido.

Como se puede apreciar, en el supuesto que fuera viable escuchar esos testimonios, la tarea en el país está lejos de poder cumplirse. Sin embargo, ya otros países que han atravesado situaciones similares encontraron alternativas para fomentar en la población el rescate de la memoria a partir de los testimonios de las víctimas, el reconocimiento de responsabilidades y la implementación de mecanismos de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición.

En este sentido, lo aportes de Galtung en torno a temas como paz negativa, paz positiva, violencia, conflicto, reconciliación y resolución de los conflictos por vías pacíficas constituyen una propuesta pedagógica en la perspectiva de lograr una solución no violenta, creativa y empática de los conflictos. Respecto a la construcción de paz, Galtung (2003) sostiene que ella la hacen personas comprometidas, con conocimientos y técnicas que además incluyen en sus trabajos aspectos como la imaginación, la creatividad, la compasión y la perseverancia.

Constatar que los horrores de ayer se siguen repitiendo en el mundo actual es algo que requiere un análisis cuidadoso para entender que las víctimas de antaño y de hoy siguen sufriendo la crueldad de sus verdugos. Por eso, la singularidad de las personas sobrevivientes también es la de sus testimonios; de ahí que víctimas como Primo Levi, Imre Kertész, Robert Antelme y Jorge Semprún, entre el extenso panorama de la literatura testimonial recuerdan con sus textos el horror padecido y demuestran que tan diversas fueron sus experiencias y como las asimilaron. Entre escritura, palabra y experiencia estética ellos explican que sobrevivir es una opción cuando el arte, en cualquiera de sus manifestaciones, contribuye a plasmar el testimonio.

A diferencia de lo que ocurrió con los sobrevivientes en Europa concluida la Segunda Guerra Mundial, cuando surgieron múltiples libros, relatos y obras de arte en las cuales ellos narraban sus experiencias, en Colombia en la mayoría de los casos son otras personas (artistas, periodistas y personas académicas), así como entidades del estado y Organizaciones No Gubernamentales quienes a través de sus obras han puesto de manifiesto los horrores padecidos por las víctimas del conflicto armado.

En este sentido, la palabra ha sido interpretada, tratada para fines particulares, en ocasiones hasta apropiada, manipulada y banalizada. Por eso, no es de extrañar que muchas estén cansadas del "manoseo" y ya no quieran hablar más, mientras otras condicionan su testimonio a conseguir algún beneficio. Al respecto, Castillejo Cuéllar (2012) plantea que el derecho que le asiste a toda víctima a testimoniar sin intermediarios, sin que lo hagan por ella es como:

> Si se asesinara a alguien otra vez, robarse el pasado -usurpándolo, escribiendo sobre él- es robarse el derecho a articular ese pasado, a definirse a sí mismo. Hay una relación íntima entre el pasado y la identidad, a veces hasta el punto de la indiferenciación. Entonces, cuando le roban a alguien eso que reconoce como pasado, de alguna forma le roban también su identidad. (p. 131).

Otra autora que ha estudiado el testimonio desde la perspectiva del relato biográfico es Delory-Momberger (2015), quien platea que en estas narraciones surgen nuevas desigualdades, porque a la inequitativa de distribución de recursos materiales y económicos, aparecen otros relacionados con la capacidad de los sujetos para hacerse escuchar y entender a través de "un lenguaje admisible, así como para acceder a los medios de expresión y de afirmación que les darán reconocimiento social" (p. 23).

La autora sostiene que en la inequitativa distribución de los recursos se tejen las desigualdades de los recursos del lenguaje, al punto de instalarse un nuevo espacio de desigualdades entre el relato de sí, el testimonio, las imágenes, las representaciones de sí y la recepción pública de dichas narraciones, al punto que se ha conseguido la instrumentalización social del relato, que ha quedado bajo el escrutinio y el dominio público, lo que conlleva a la desconfianza y a la perspicacia respecto de la persona testigo y su testimonio en relación con ella misma y con las demás y las representaciones del yo de cada individuo.

No obstante, los cuestionamientos que las autorías anteriormente referenciadas hacen de la instrumentalización del testimonio, hay que reconocer los trabajos de artistas como Juan Manuel Echavarría, Érika Dittes, Doris Salcedo y Jesús Abad Colorado; escritores y escritoras, dramaturgos y dramaturgas y periodistas como María Mercedes Carranza, Piedad Bonnett, José Manuel Arango, Horacio Benavides, Enrique Buenaventura, Gilberto Martínez y Leandro Quiroz, que a través de sus obras dieron voz a la tragedia del país.

> No más amaneceres ni costumbres,
> no más luz, no más oficios, no más instantes.
> Solo tierra, tierra en los ojos,
> entre la boca y los oídos;
> tierra sobre los pechos aplastados;
> tierra entre el vientre seco;
> tierra apretada a la espalda;
> a lo largo de las piernas entreabiertas, tierra;
> tierra entre las manos ahí dejadas.
> Tierra y olvido. (Carranza, 2004, p. 13)

> VUÉLVEME LA CABEZA
>
> Vuélveme la cabeza
> No dormirás tranquilo
> Mientras no me la devuelvas
> Vuélveme también los brazos
> Entrégame las pernas

O no podrás borrar la sangre de tus manos
Vuélveme las tripas
O tendrás eternamente náuseas
No importan donde vayas
Mi sangre te seguirá sin pausa. (Hernández, 2015)

Aproximarse a la literatura del horror acerca de lo acontecido en los campos de exterminio implicó descubrir la realidad del país que se filtraba en los medios de comunicación, que por espantosa era imposible ocultar. Masacres, asesinatos selectivos de personas y líderes sociales, desapariciones, secuestros, torturas y vejámenes de toda índole se convirtieron en un asunto cotidiano. Así se puede constatar que el horror de la guerra es el mismo, solo cambia de escenario, y que las víctimas tienen en común el sufrimiento que les infligieron sus verdugos.

Otra diferencia significativa encontrada es que los primeros pudieron dar testimonio por ellos mismos, fueron quienes hablaron de sus experiencias atroces en un intento por impedir que el horror se repitiera. Cada uno de ellos contó sus experiencias en sendos libros que luego fueron publicados dando a conocer sus padecimientos; la experiencia vital llevada a la escritura como posibilidad de testimoniar. Es el arte de la narración donde el testigo deja la impronta de su singularidad, el cruce de caminos entre arte, escritura y vida para transmitir la crudeza de la experiencia mediante la estética del lenguaje.

Sin embargo, en el caso de Colombia la situación es bien distinta. Las víctimas han pasado del desconocimiento de su dolor, el olvido y la indiferencia, a ser noticia en los medios de información, a ser convocadas para participar en proyectos artísticos y procesos de investigación en universidades, entidades del Estado y ONGs. La gran diferencia con las personas sobrevivientes de los campos de exterminio nazis es que ellas fueron quienes tomaron la palabra para contar lo padecido, en tanto que en Colombia han sido otras personas las que han recogido el testimonio para el artículo periodístico, la obra de arte o la investigación académica.

Galtung propone la Educación para la Paz (EpP) como una posibilidad de construir un entramado teórico y práctico acerca de las dimensiones que involucran temas como la paz, el conflicto y la violencia, así como los conocimientos necesarios para comprender los procesos humanos “sin caer en la negación o la universalización” (Salinas, 2023, p.4). Una EpP que busque una solución no violenta al conflicto desde una perspectiva creativa y empática de los conflictos.

A este propósito contribuye la idea de intervención para la transformación de los conflictos que propone Galtung que está basado en el diálogo y que implica tres formas posibles de comunicación: la transformación del conflicto sin diálogos con partes externas; la transformación dialogada desde la comunicación asimétrica o asimétrica con partes externas y la transformación con comunicación asimétrica por partes externas.

La iniciativa de una Pedagogía del Testimonio se aproxima a los planteamientos de Galtung desde la perspectiva de una EpP fundamentada en una intervención para la transformación del conflicto de manera dialogada y desde una comunicación asimétrica con partes externas pero que atiende a criterios de escucha asertiva, respeto, empatía, reconocimiento "del otro" como sujeto en libertad y por lo tanto, con pleno ejercicio de sus derechos así como solidario con el dolor y el sufrimiento del semejante.

En este sentido, el trabajo de investigación se ha propuesto dar cuenta de esa realidad y plantear algunas iniciativas desde el arte para visibilizar la palabra y el testimonio de las personas sobrevivientes, para que ellas puedan dar a conocer lo ocurrido desde su propia elaboración y el país pueda escuchar y encontrar alternativas para superar el negacionismo y aprender a resolver los conflictos desde el respeto a la vida.

Se hace necesario entonces hacer propuestas que puedan mitigar y acompañar a las víctimas en la resignificación del acontecimiento que perturbó sus vidas y promover su rehabilitación como ciudadanos y ciudadanas en ejercicio de sus derechos y deberes. Además, es importante que la sociedad se prepare para acoger el testimonio de las personas sobrevivientes y ayudarlas a hacer el tránsito a una vida digna en la cual, palabra y arte, pueden contribuir a reinterpretar esa realidad y a encontrar un nuevo sentido para su existencia, ya no solo como víctimas sino como sujetos.

Además, acogiendo los planteamientos de Galtung (2003) acerca de la transformación de los conflictos, es necesario trabajar por la despolarización de la sociedad en términos de absolutos como amigo-enemigo y entender que el otro es un ser humano atravesado por pensamientos y sentimientos de dolor, daño, culpa y frustración. Galtung alude a la palabra que involucra una acción reflexiva para la transformación del conflicto, que además incluye el diálogo con el otro en una relación de horizontalidad, sin imposiciones, con plena libertad y honestidad para lograr identificar las problemáticas e intereses a transformar.

Estos planteamientos permiten profundizar la propuesta de una Pedagogía del Testimonio como estrategia para acompañar a las víctimas en su proceso de conocimiento de lo ocurrido, resignificación de los acontecimientos que marcaron sus vidas, reconocimiento de derechos y deberes, reconciliación y fortalecimiento del tejido social para la superación de los conflictos a través de medios pacíficos en la construcción de la paz con justicia social.

Por eso, las tesis de Galtung acerca de la resolución pacífica de los conflictos y sus aportes a la construcción de paz en escenarios tan complejos como el que se vive en Colombia sigue vigente. De ahí que la definición que tiene el autor acerca de la paz como la transformación creativa y no violenta del conflicto y que el trabajo por la paz es trabajo para reducir la violencia por medios pacíficos sirvan para explicar una Pedagogía del Testimonio como

herramienta para escuchar a las víctimas a partir de experiencias artísticas donde su palabra a la par que es testimonio es propuesta ética y formativa.

Palabra y diálogo: hacia una Pedagogía del Testimonio

Proponer una Pedagogía del Testimonio implica abordar el tema de la formación desde asuntos como el arte y la ética y su aportación a dinamizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde "maestro y alumno" participan en la construcción de un conocimiento que va más allá de saberes prácticos, para contribuir a formar sujetos éticos, capaces de reconocer en "el otro" un semejante con quien compartir el mundo de la vida, desde un horizonte de sentido que convoca la solidaridad y el respeto con el prójimo. Como indica Restrepo Uribe, (2018):

> Abordar el diálogo entre testimonio y obra a partir de lo que el sobreviviente tiene para narrar, es la posibilidad que el arte puede descubrir, donde testigo, artista y observador, constituyen una pieza artística elaborada a partir del encuentro que se produce entre sujetos, que ponen en movimiento sus saberes y emociones para acceder al mundo de la vida, de donde emerge la obra como resultado de la imbricación de imágenes, a partir de las cuales los sujetos aprenden por la vía de la estética a metaforizar los recuerdos. (p. 109).

La palabra que es poema y lenguaje también opera como propiciadora del diálogo, un diálogo que tiende un puente entre pasado y presente, historia y memoria, donde la humanidad habita y escribe su historia, la producción de sentido que encierra el lenguaje. "El poema no solo se consuma en la producción de sentido duradero en la palabra que exhala, sino que en él adquiere duración la presencia sensorial de la palabra (Gadamer, 1993a, p. 143).

Otro asunto central es la ética en tanto implica una Pedagogía del Testimonio, entendida como la elección que hacen las personas en su relación con el cuidado de sí mismas y de las otras personas. Es el conocimiento de sí mismo o de sí misma, el que le permite resignificar su vida y los acontecimientos que la han marcado. Foucault (1996) propone una ética como arte de la existencia, cuyo énfasis está en el cuido de sí mismo o de sí misma que trasciende a conceptos como el "conócete a ti mismo" y "ocúpate de ti mismo" planteados por Sócrates, para recurrir a una práctica reflexiva de la libertad y el autogobierno como condición para una ética ontológica.

Por su parte Levinas (1993) en su propuesta de una ética de la alteridad plantea el encuentro con el otro porque "mediante la participación, el sujeto no solamente ve lo otro, sino que es lo otro" (p. 81). El "otro" como el prójimo es el que se reconoce en su esencia y comparte con el semejante para construir un nosotros más allá de una impensable identificación. Esa proximidad con el otro, en este caso con la víctima, con el que sufre, quien ha padecido el horror de la guerra que está en condiciones de dar testimonio lo vincula a quien escucha el relato, y que por lo tanto lo obliga a la solidaridad, la empatía y el respeto con el relato y la palabra de la víctima sobreviviente.

En este sentido, una ética de la memoria se involucra con el testimoniar de la persona sobreviviente que se constituye así en memoria histórica. Al respecto Todorov (2018) sostiene que "cuando los acontecimientos vividos por el individuo o por el grupo son de naturaleza excepcional o trágica, tal derecho se convierte en un deber: el de acordarse, el de testimoniar" (p. 20). La ética que funda la memoria se opone a la instrumentalización del testimonio, es la que se resiste al olvido y a las asimetrías, que con el pretexto de ayudar a las víctimas están contribuyendo a su revictimización, porque, aunque la obra refleje el padecimiento de la persona, éste que aparece ahí ya no es ella, su esencia se ha desvanecido hasta convertirse en un NN (*Nomen Nescio*).

Todorov (1993) propone observar y conservar todo en la memoria para luego trasmitirlo como posibilidad de combatir la inhumanidad. "Saber, y hacer saber, es una manera de seguir siendo humano" (p. 104), porque de esta manera el sujeto contribuye a la comprensión del mundo buscando que el horror no se repita. Es lo que expone el pensador de cómo un acontecimiento primordial sirve de ejemplo en otros lugares del mundo para aprender cómo actuar ante las nuevas circunstancias que el terror crea porque, aunque sean distintos escenarios y épocas históricas, el horror y el miedo que padecen las víctimas sigue siendo atroz.

De esta manera se llega a formular la ética de la compasión que propone Mèlich (2010) como la manera que en que los seres humanos se inscriben en el mundo y se relacionan con "los otros", semejantes o no, estén presentes o ausentes, porque esa posición marcará la diferencia entre una ética compasiva y una moral del deber ser, de lo conveniente que no va más allá del código y la norma. En este sentido, la memoria es un asunto en el cual se inscribe la ética de la compasión, en tanto se trata de dar respuesta al sufrimiento de la otra persona y con ello asumir la ambigüedad que plantea la memoria, desde donde es posible cuestionar el mal y evitar que se repita. Según el autor mencionado anteriormente:

> Una ética de la compasión se configura como la respuesta a la experiencia del mal, del sufrimiento, una respuesta a la interpelación imposible de prevenir y planificar, a una demanda que irrumpe de forma radical, que llega sin avisar y que rompe todos nuestros planes y todas nuestras expectativas, todas nuestras normas y todos nuestros códigos. Repitámoslo una vez más, la ética es la respuesta que doy aquí y ahora al sufrimiento del otro. (p. 228)

La ética de la compasión aporta a formular una Pedagogía del Testimonio, en la cual el acento está dado por la relación que se puede establecer entre quien enseña y quien aprende desde una perspectiva en la cual ambos sujetos del proceso enseñanza aprendizaje participan en la construcción del conocimiento que va más allá de los saberes prácticos, para formar sujetos éticos, capaces de reconocer en "el otro" un semejante con quien compartir el mundo de la vida, desde un horizonte de sentido que convoca al respeto y la solidaridad con el prójimo.

Lenguaje y palabra se instalan en el acto formativo para generar una comunidad dialógica donde las personas se encuentran para compartir emociones, sentimientos y saberes, los aprendizajes que el mundo de la vida convoca a partir de los acontecimientos que llegan para resignificar experiencias. Comunidad donde se instala el lenguaje como inherente a la condición del ser humano, que lo requiere para nombrarse y nombrar la realidad en la cual desarrolla su quehacer en tanto sujeto en formación constante. Tal y como señala Peralta Montecinos (2000): "El lenguaje es funcional, en el sentido que sirve a las necesidades comunicativas y a los contextos del entorno comunicativo. Nos comunicamos esperando influir en los demás, para que respondan según deseamos" (p.55).

Gadamer (1993a) plantea que "el lenguaje es humano desde el comienzo" para más adelante insistir que: "el lenguaje solo tiene su verdadera existencia en el hecho de que en él se representa el mundo" (p. 531). Esa característica que le asigna el filósofo al lenguaje es la que permite el encuentro de los individuos en la palabra que crea y re-crea mundos, en un horizonte de sentido donde cada quien intentará explicar y comprender lo que se enuncia a través de las palabras para lograr un mutuo entendimiento, sin el cual la palabra caería en el vacío y el olvido.

El entorno es el espacio particular del mundo del individuo, en tanto hace referencia a un concepto social, donde términos como mundo social está en referencia a lo humano y a la libertad que le asiste al sujeto para asumir las vicisitudes de su existencia. "Elevarse por encima de las coerciones de lo que le sale a uno al encuentro desde el mundo significa tener lenguaje y tener mundo" (Gadamer, 1993a, p. 532). De esta manera, el filósofo establece una característica del proceso formativo, la ética, que va más allá del aula de clase y prepara al individuo para hacer frente a los acontecimientos que marcarán su existencia, en razón a las elecciones que se vea obligado a realizar.

La palabra como propuesta formadora desde la relación dialógica entre las personas supone compartir un universo de sentido, en el cual el lenguaje se articula a las experiencias que van formando y transformado a los sujetos más allá de las instituciones. Así se configura la comunidad humana como comunidad de lenguaje, donde se pueden construir consensos que no se limitan al mero uso de la palabra y que hacen parte del mundo que se comparte con otros, la vida común que lo abarca todo y sobre la que se logra el entendimiento.

A través de la tradición que llega al sujeto, éste accede de nuevo al lenguaje en tanto comprensión e interpretación de ella. De ahí que el uso del lenguaje implique el tomar la palabra, que de este modo se articula a la experiencia humana del mundo, donde ocurre el fenómeno hermenéutico como explicación de la relación entre lenguaje, mundo y sujeto. De esta manera, la experiencia humana del mundo se logra permitiendo que la palabra articule el horizon-

te de la interpretación temporal del individuo como ser y como significante, para sí mismo y para los demás.

Para Gusdorf (1971) "llegar al mundo, es tomar la palabra, transfigurar la experiencia en un universo del discurso" (p. 13). En este sentido, el autor coincide con Gadamer para quien el lenguaje convoca al mundo, la posibilidad siempre creadora de hablar, escribir, dialogar, un salir del yo al encuentro del otro donde ocurre el reconocimiento de los sujetos como semejantes y diferentes a la vez, para empezar un diálogo que como diría Blanchot (1996) se vuelve infinito, porque con cada intercambio de palabras se accede y se nombran nuevas situaciones imposibles de prever en el momento inicial.

La palabra es ética cuando ella afirma la vida y todo lo que acontece en ella, pero también puede ser destructora cuando se usa para el mal. Palabra que reconoce la diferencia y por lo tanto la respeta, o palabra que censura "al otro" y suprime su discurso y su vida. Palabras en plural que admiten a la otra persona como semejante o palabra que se impone desde la verticalidad de poderes absolutos y en consecuencia destruyen cuanto se opone a sus designios de dominación. Palabra trasgresora que va más allá de los límites impuestos, palabra que resiste los embates de las personas poderosas, que digna se levanta a crear y recrear mundos donde la vida es posibilidad para todas las personas, es palabra ética.

Por su parte la formación es encuentro con la palabra para descubrir el mundo de la vida de quienes acuerdan hacer aprendizajes que los implica en tanto seres humanos en permanente construcción. Para Gusdorf (1971) la palabra se concreta en el diálogo, en el encuentro pedagógico, que puede llevar a las personas participantes por los caminos insospechados de la vida y el conocimiento:

> La comunicación tiene entonces, una virtud creadora. Da a cada uno la revelación de sí en la reciprocidad con el otro. En el mundo de la palabra se realiza la edificación de la vida personal, presentándose siempre la comunión de las personas bajo la forma de una explicitación de valor. La gracia de la comunicación, en la que uno da recibiendo, es el descubrimiento del semejante, del prójimo, del otro yo mismo, en la amistad o en el amor, más valioso que el yo propio, porque se identifica con el valor cuyo descubrimiento logré merced a un encuentro. Cada uno da al otro la hospitalidad esencial, en lo mejor de sí; cada uno reconoce al otro y recibe de él este mismo reconocimiento sin el cual es imposible la existencia humana. Pues el hombre, si está reducido a sí mismo, es mucho menos que él mismo; en cambio, en la luz del acogimiento se le ofrece la posibilidad de una expansión sin límites. (p. 57)

De esta manera, la ética de la palabra entra al mundo de la vida de los sujetos y al de la formación que acontece en el encuentro que propicia el lenguaje, convirtiéndose en garantía y compromiso a través de la cual el individuo accede a nuevas maneras de percibir la realidad, en tanto la pone en acción para formular otros conocimientos sobre sí mismo y sobre las demás personas. Es la circularidad de la comunicación que se cumple en el acto pedagógico,

que logra trascender de la función meramente informativa a la formativa mediada por una ética de la palabra, que reconoce a la persona interlocutora su dignidad de ser humano capaz de enunciar su verdad, compartirla y a su vez aceptar la del que le escucha y acompaña.

Una mirada ética del acontecimiento que marcó la vida de seres humanos expuestos a la violencia de conflictos internos y guerras es abordar el tema de la formación como acontecimiento ético al modo como lo han entendido Emmanuel Lévinas (1993), Paul Ricoeur (2000), Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (2000), una pedagogía que se centra en el sujeto como persona y víctima de los abusos de los poderes y los totalitarismos, la posibilidad de una reflexión profunda que vincula la educación y la pedagogía con las situaciones límites que el mundo moderno le está proponiendo a los sujetos que se están educando en esos contextos así como a las víctimas.

Una ética de la formación como la proponen las autorías es la posibilidad de acogida de la otra persona, de la educación en su diversidad como sujeto único e irrepetible, es acogerlo en su diversidad y acompañarlo en un proceso que lo implicará en tanto ser humano, partícipe y responsable con otros del destino que comparte. De esta manera, se acompaña "al otro" en sus propias búsquedas, en sus aprendizajes significativos.

Para estas autorías la educación también es un asunto que linda con la memoria, pues tras Auschwitz la subjetividad que surge de la alteridad "del otro" con quien se relaciona, quedó trastocada para siempre, los campos de exterminio de ayer con las nuevas técnicas de destrucción del ser humano, le plantean al sujeto de la contemporaneidad nuevos interrogantes en términos de la construcción de la subjetividad, de la memoria y el sufrimiento a partir del legado que han dejado las víctimas recogidas en libros y experiencias artísticas como el cine, la música, la escultura y la pintura.

Es a través de la memoria que las personas se humanizan como seres atravesados por el tiempo y la historia, el recuerdo que aproxima "al otro", al prójimo que es diverso al yo, que llega para interrumpir el silencio del yo cotidiano y narrar la vida que acontece desde la otra orilla de la vida.

Hacer memoria es contar lo vivido, dejarlo plasmado en un libro o una experiencia estética. En este sentido, el pasado se convierte en objeto de aprendizaje del sujeto en relación con las demás personas. La memoria es una posibilidad de conocimiento de lo humano que como sostienen las autorías, es la propuesta de una educación como promesa ética y política de la ciudadanía, de formar sujetos capaces de elegir libremente las mejores opciones para preservar lo humano que habita en cada sujeto, a partir del cultivo de la memoria como oportunidad para la vida, para la justicia, para cuidar el presente y forjar un mejor futuro.

La formación si quiere trascender el estrecho marco de la acumulación y repetición de información descontextualizada, debe sustentarse en el huma-

nismo; dada la importancia de la humanización de las ciencias y su impronta en el espíritu de los tiempos y de los individuos. En este propósito humanizante se inscriben las artes como refugio para que los sujetos accedan a un mundo mediado por los símbolos y las imágenes, memoria y recuerdo, donde lo inenarrable por fin se deja poner en evidencia, la necesaria mediación del arte para contar, la crónica sobre el mal escrita-narrada por la víctima, que ponen en contacto con las memorias del dolor y el sufrimiento indecible.

Bárcena y Mèlich (2000) citan la experiencia de Zoran Music que pinta dibujos de los muertos en Dachau, son el testimonio de su experiencia en el campo, la crónica del mal que un hombre le hace a otro:

> Es aquí donde encontramos la necesaria mediación del arte para contar lo inenarrable. El único sustituto de la experiencia que nos ha sido dado vivir es el arte y la literatura. Así, sin el arte -sin la poesía y la literatura- la comprensión íntima y fecunda de lo que estaba sucediendo en Auschwitz tal vez nos hubiese sido vedada para siempre. (p. 58)

En este sentido, es preciso rescatar la importancia de una formación atravesada por las artes, la escritura y la literatura, en la cual se aprenda a descubrir en la imagen y la palabra los vestigios de la humanidad que se resiste a ser tratada como mero objeto de conocimiento, para proponer otra mirada donde el énfasis está en el sujeto como testigo de una época que es imprescindible narrar, el testimonio que no cesa de escribirse, la palabra que bordea el límite de la experiencia, donde la educación es la propuesta humanizadora desde el arte como memoria y recuerdo del mal para pensar de otra manera el mundo, la noción de civilidad y de ciudadanía más allá de la venganza.

Las personas que han padecido los campos de exterminio y los que han padecido por la guerra o en conflictos armados como el de Colombia están pidiendo ser escuchadas. Sus testimonios precisan de la literatura y la palabra, la escritura y las artes, la música y la pintura, la escultura y la fotografía, el cine y el teatro. De ahí que la educación del sujeto sea un compromiso de "responsabilidad ética de no olvidar, de recordar, pero no para darnos el lujo enfermizo de una inútil venganza, sino para contar una crónica con la tinta que destila las lágrimas de la memoria" (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 60). De esta manera, la formación como acontecimiento ético es una educación de apertura "al otro· más allá de la simple empatía, es reconocimiento, respeto y solidaridad.

Por eso, la educación como acontecimiento ético pasa por el conocimiento de sí mismo y la autocomprensión, la construcción de una identidad narrativa, si se quiere autobiográfica, la historia de una vida narrada en el tiempo que a su vez es relato. Es el proceso de transformación del sujeto que no deja de escribirse en el libro de la vida; es la posibilidad que le asiste de preferir, desear, elegir, es la ética del proceso formativo que va "del yo al tú y al nosotros" porque como dirá Ricoeur (2000), no nos comprendemos de forma directa sino a través de la interpretación que nos llega de las demás personas,

desde el mundo mediado por el lenguaje y la palabra, la lectura comprensiva de la realidad que se habita.

Desde Lévinas (1993) la ética es asumida como acogida y cuidado del otro. En este sentido, Bárcena y Mèlich (2000) postulan la educación como acontecimiento ético, en el cual no se disuelve la libertad, la autonomía y la identidad del sujeto para elegir y decidir, una dialéctica del saber comprender. Sin embargo, como advierten los autores, la relación con el otro es asimétrica. Por eso, la responsabilidad con el otro en el proceso formativo está situada más allá de los límites de la educación tradicional, porque ella es ruptura con el yo y respuesta al otro, donde, siguiendo a Lévinas (1993), "el fundamento del pacto social no es un contrato, sino una exigencia de justicia para el otro" (p. 142).

Otra característica de una formación ética se relaciona con la hospitalidad y la solidaridad con el otro, el prójimo, el más cercano. Bárcena y Mèlich (2000) recogen lo planteado por Lévinas cuando plantean que la subjetividad humana surge de la escucha y la respuesta a la demanda del otro, que no anula la autonomía del sujeto, por cuanto ella se afirma en la capacidad de brindar acogida a la palabra del otro en el encuentro pedagógico. Esta hospitalidad irrumpe en el tiempo y la historia de los sujetos para hacer memoria, relato y narración de los acontecimientos que han marcado sus vidas y que requieren ser contados, la responsabilidad con las víctimas para que la muerte no tenga la última palabra.

La tarea ética de la persona que educa será entonces hacerse cargo del otro, acogerlo y acompañarlo en el proceso formativo. Es el respeto por la libertad y la posibilidad de elegir el propio camino, sin las ataduras del terror y el miedo; es la memoria que se narra para que la historia no se vuelva a repetir, el encuentro intersubjetivo donde acontece la educación como propuesta ética para acoger y dar hospitalidad al otro, la esperanza de resignificar la experiencia límite que marcó un antes y un después en la vida del sujeto.

En el libro *Ética de la compasión*, Mèlich (2010) se pregunta si se puede educar la compasión y para responder recurre a la distinción entre maestro y profesor:

> Mientras que el profesor esgrime un discurso lógico, un discurso informativo, el maestro propiamente no habla, muestra, y, por lo tanto, su forma expresiva es inspiradora, evocadora, sugerente… mientras que el lenguaje del profesor es "sígnico" el del maestro es "simbólico". Por eso el maestro que muestra, que evoca, se mueve en el ámbito testimonial. (p. 277)

Por ello, una pedagogía del testimonio no se queda anclada en la abundancia de conocimientos y experiencias, tampoco en elevadas metodologías ni en

elaboradas técnicas de enseñanza. El testimonio se deslizará silencioso, así como el acontecimiento, en medio de la perplejidad que su presencia despierta tanto en el discípulo como en el maestro.

Una ética de la compasión al modo como la entiende Mèlich (2010) se relaciona directamente con la pedagogía del testimonio, porque según él, "no hay ética porque sepamos qué es el bien sino porque hemos vivido la experiencia del mal" (p. 286). Desde esta perspectiva, el filósofo plantea que, para una ética de la compasión, la transmisión va más allá de imponer un modelo que sirva para imitarse o seguir; por el contrario, de lo que se trata es de mostrar el dolor del otro, que no es del que sirve como testigo ni tampoco de quien recibe el testimonio, sino de la víctima, lo cual está implicando que ese sufrimiento sigue estando presente y en consecuencia es preciso recordarlo.

Enfoque, objetivos y método

Enfoque

La investigación, con enfoque cualitativo, es de carácter hermenéutico y biográfico narrativo; siendo la ética un asunto transversal para el desarrollo del proceso de investigación. Se ha abordado desde el paradigma crítico por cuanto éste permite un acercamiento a la realidad del país, concretamente a las víctimas del conflicto interno, en relación con las situaciones que padecieron y las que aún viven. Con objeto de articular estas vivencias a la construcción de una propuesta ética y pedagógica desde las experiencias estéticas que estas personas han tenido, y en las cuales han materializado el testimonio de los acontecimientos que marcaron sus vidas. Es el resultado de las voces que se dejaron escuchar a lo largo del proceso de investigación, buscando un horizonte de sentido y sentir.

Además, los aportes del enfoque cualitativo a la investigación están relacionados con una postura que articula la concepción interpretativa de quien investiga, desde una postura ética con los acontecimientos que fueron materia de análisis de la realidad. Por lo tanto, y acogiéndonos a lo que plantean Denzin y Lincoln (2012) "no existe una verdad interpretativa única" (p. 91) y, por tanto, existen diversas comunidades interpretativas, donde cada persona cuenta con sus propios criterios para evaluar las interpretaciones.

El enfoque hermenéutico se plantea como una alternativa en investigación cualitativa en tanto brinda la posibilidad de acceder al conocimiento a partir del lenguaje como eje articulador del mundo de la vida, donde la palabra del sujeto emerge con fuerza para constituir sus vivencias, memoria e identidad. Como sostienen Kincheloe y Mc Laren (2012): "toda investigación cualitativa guiada por la teoría crítica incluye la interpretación de la información" (p.255); esto implica recurrir a la comprensión de los relatos de vida que están contenidos en algunos instrumentos como las entrevistas, para extraer de ellas

las porciones de verdad que las personas han dejado vislumbrar en sus palabras.

Este estudio transita desde un enfoque hermenéutico hacia una metodología biográfica-narrativa, con el objetivo de comprender la singularidad de las personas que participan en la investigación. Bolívar Botía, Domingo Segovia & De la Cruz Fernández (2001) sostienen que una metodología de corte hermenéutico "permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción" (p. 10). A lo que suman que lo que permite que la investigación biográfica narrativa se configure como un estudio de caso, es la posibilidad que ambos tienen de "comprender y desvelar el carácter singular del objeto de estudio, que no podrá ser obtenido por otros medios" (p. 250).

La investigación busca rescatar las experiencias de vida de las víctimas del conflicto armado en el país, escuchar sus relatos haciendo las menores intervenciones posibles, para escuchar en sus palabras sus procesos de victimización y superación de los acontecimientos atroces; su capacidad de resiliencia para seguir adelante con su vida y en algunos casos, perdonar al victimario, como un acto libre y voluntario, a la vez que liberador para ellas.

Gadamer en su obra Verdad y Método (1993b) plantea que "la autorreflexión del individuo no es más que una chispa en la corriente de la vida histórica" (p. 344). A su vez Gusdorf (1971) señala que al igual que no se puede reconstruir el pasado tal como fue, tampoco la autobiografía puede alcanzar la recreación objetiva del pasado, porque ella no es una imagen fija o la inmortalización de una vida individual, ya que el ser humano es siempre un proceso, un hacer que se está construyendo a cada instante, y por ello es imposible de fijar en una única interpretación.

Por otro lado, se cuenta con un diseño flexible, adaptado a las cambiantes condiciones del proceso investigativo, se privilegia el contacto directo con las personas participantes mediante una observación directa. Como indican los autores anteriores: "Los casos suelen revestir siempre la forma de narrativas" (p. 260), en las cuales el testimonio surge de las historias de vida que las personas participantes contaron, en un esfuerzo por interpretar y dar sentido al acontecimiento que trastocó su existencia de sujetos en tanto seres individuales.

Para el trabajo de investigación se eligió el estudio de un caso, que son las víctimas del conflicto armado en Colombia. En este sentido se han abordado las narrativas de personas sobrevivientes y con ellas el trabajo que han realizado personas vinculadas a instituciones del gobierno que atienden esta población como el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Comisión de la Verdad. También se ha indagado sobre la experiencia de maestras en su labor con víctimas en centros educativos. Así mismo, se ha buscado formular una teoría, en un intento por explicar la situación de las víctimas en el país y

la manera como su testimonio ha sido utilizado por otras personas para sus propios fines.

Este enfoque permite abordar la situación del testimonio de las víctimas desde otras posibilidades de conocimiento del fenómeno como son la intuición, el descubrimiento y la interpretación en la perspectiva de responder a los objetivos trazados.

Objetivos

Los objetivos de la investigación han sido cuatro; si bien, en este artículo se presentan los resultados de dos:

- Demostrar el valor que las víctimas le otorgan al testimonio desde una perspectiva que articula arte, ética y formación.
- Identificar la relación entre arte, ética y formación para la construcción de una pedagogía del testimonio.

Población y muestra

La población objeto de estudio han sido las víctimas que han sufrido el conflicto armado, así como docentes y profesionales vinculados a entidades que atienden a dicha población. La muestra fue constituida por 15 personas, y el muestreo ha sido no probabilístico y dentro de éste:

- Víctimas sobrevivientes. El muestreo fue por conveniencia. Se utilizaron criterios selectivos y restrictivos, en los cuales se tuvo en cuenta su participación en talleres, formas organizativas y eventos académicos.
- Docentes de instituciones educativas del nivel escolar básico y universitario. Se ha utilizado un muestreo de conveniencia, teniendo en cuenta la accesibilidad a las personas.
- Profesionales vinculados con el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Comisión de la Verdad. El muestreo utilizado ha sido por juicio, a criterio de las investigadoras.

Tras seis meses de las primeras entrevistas, se realizaron algunas entrevistas más en las que las respuestas resultaron muy similares entre sí. Por lo que se consideró que era una muestra representativa, al obtener la información suficiente para dar respuesta a los objetivos.

Técnica e instrumento de recogida de información

La técnica de recogida de información ha sido la entrevista semiestructurada, que ha permitido recoger las narrativas de las personas entrevistadas a partir de un guion de preguntas abiertas. Las categorías analizadas han sido: (1) situación de las víctimas, (2) arte y testimonio, (3) testimonio, palabra y ética y (4) pedagogía y testimonio. A continuación, se presentan las subcategorías de análisis:

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis de la entrevista

Categoría	Subcategoría	Descriptor
Víctimas del conflicto armado	Situación de las víctimas	Las víctimas quieren ser escuchadas para hacer catarsis. Personas con precariedades económicas y limitado acceso a bienes y servicios básicos. Proceso autogestionario de víctimas y comunidades. Desconfianza en el trabajo de instituciones gubernamentales. Ausencia de políticas públicas para atención integral a las víctimas. Imposición de proyectos a las víctimas desde el gobierno, Saturación en las personas que trae revictimización e instrumentalización del testimonio. Desarticulación de entidades públicas y privadas para la atención a esta población. Papel de la mujer como sobreviviente Relación víctimas – victimarios y violación de derechos humanos.
	Arte y testimonio	Trabajos artísticos como testimonio. Experiencias artísticas para resignificar experiencia. Experiencias artísticas para testimoniar lo ocurrido. Arte propicia encuentro transformador para formar comunidad. Arte propicia encuentros entre palabra, obra y sujetos. Arte para narrar, nombrar lo innombrable. Acto creativo para construcción de sentido. Arte para reconstruir tejido social. Arte y testimonio convocan una red de significancias. Percepción productos artísticos elaborados por ellas.
	Pedagogía y testimonio	Estrategias artísticas para construir testimonio. Relación arte, ética y formación para dar testimonio. Pedagogía entendida como formación de sujetos desde una visión humanista. Conceptos de formación y memoria vinculados al de acontecimiento ético. Herramientas pedagógicas permiten acceder al testimonio por la vía de la experiencia artística. Pedagogía y testimonio implica reconocer a las víctimas como sujetos de derechos. Pedagogía del testimonio en el país como posibilidad de configurar estrategias para conocer los relatos de los sobrevivientes.
	Testimonio, palabra y ética	Víctimas no quieren hablar. Testimonio corazón de la memoria. Escuchar como preguntar exige responsabilidad. Testimonio y testigo como hacedores de la memoria Importancia que otorgan las víctimas al testimonio para resignificar la experiencia. Víctimas niegan utilidad de narrar el acontecimiento atroz, no sirve para nada. Víctimas no han sido escuchadas. Testimonio como aporte al relato nacional y a la dignificación de las víctimas. Ética y estética del testimonio se articulan con la experiencia artística. Testimonio para resignificar experiencia. Cuidar el testimonio para que no se banalice o instrumentalice. Palabra y lenguaje como parte del testimonio donde se reúnen el sentir y el ethos del sujeto Asimetría del relato en el testimonio por cuenta de las desigualdades materiales y sociales de las víctimas,

Fuente: Elaboración propia

La entrevista realizada a las víctimas constó de 13 preguntas, la realizada a docentes contempló 7 preguntas y la llevada a cabo con personas del Centro Nacional de Memoria Histórica y la Comisión de la Verdad 7 preguntas.

Las preguntas realizadas a las víctimas sobrevivientes han tratado de indagar sobre la situación que padecieron, cómo los afectó en su persona, grupo familiar y colectivo social y a qué estrategias recurrieron para seguir adelante con sus vidas. Con el grupo de docentes, se inquirió acerca de las experiencias que han tenido con víctimas del conflicto presentes en las aulas de clase y su participación en iniciativas desarrolladas por las personas sobrevivientes en territorios afectados por los actores armados, y cómo mediante prácticas artísticas han logrado entender lo ocurrido y continuar con su existencia de manera digna. Y, con el tercer grupo se abordó la importancia de escuchar a las víctimas, la forma como ellos realizaron sus trabajos en estas entidades y las enseñanzas que obtuvieron, que les permitieron reflexionar de manera crítica en torno al papel que las instituciones del Estado han cumplido para atender y reparar a esta población y trabajar por la memoria histórica del país.

El análisis de los resultados de las entrevistas se realizó a través de la plataforma Atlas Ti, que fue de gran ayuda para la construcción de redes conceptuales y la codificación de categorías y subcategorías que arrojaron las entrevistas.

Procedimientos de ética en esta investigación

El enfoque cualitativo permitió crear espacios donde las personas que han participado pudieran expresarse y donde la investigadora se asimiló como "facilitadora", para que las voces pudieran ser escuchadas, constituyéndose en el soporte ético desde una perspectiva de respeto por las personas y todo lo que involucra sus relaciones espacio temporales como sujetos históricos inmersos en una realidad múltiple y cambiante.

La ética, ha sido un elemento transversal en la investigación, tanto desde la revisión bibliográfica como desde las entrevistas que se realizaron. Se buscó incorporar valores como el respeto y la empatía que sirvieron de baluarte para acceder al material documental y para recoger la voz de las víctimas, más allá de los valores, en tanto es la persona quien encarna la ética y con sus reflexiones y decisiones está acogiendo "al otro" en su radical diferencia, desde una postura donde "el otro" es un ciudadano o una ciudadana en pleno ejercicio de sus derechos y deberes.

La ética interviene los límites de lo indecible, donde el lenguaje resulta incapaz para dar cuenta del horror padecido de quienes testimonian y de quien escucha, lugares desde los cuales surge la palabra para narrar el acontecimiento como una de las maneras en las cuales se puede entender para trascender y resignificar. Como advierte Aranguren (2008), la responsabilidad de la persona investigadora es más acuciante cuando se trata de participantes que han padecido por años el dolor y el sufrimiento, a lo que se suman las inquietudes y las vulneraciones a su dignidad humana.

Se trata de una ética de la escucha que genera respeto y empatía con el otro, de posibilidad de resonancia del testimonio. "El investigador ante la escucha descubre que no es posible decirlo todo de sí mismo, ni saber todo del otro, que hay una intimidad que se reclama siempre" (Aranguren, 2008, p. 30). En eso consiste el reto de la persona que investiga, que ante la escucha del relato percibe los ecos que llegan de la otra orilla, el dolor que lo interpela como humano, para acercarse con el alma y con el cuerpo al sufrimiento desde una aptitud de respeto y responsabilidad ética.

Galeano (2009) plantea una serie de reflexiones que buscan la construcción de criterios éticos que orienten el proceso investigativo:

> El consentimiento informado para lograr acuerdos entre el investigador y los participantes acerca de las técnicas y propósito de la investigación; la confidencialidad y el anonimato para salvaguardar los derechos de los informantes y la integridad del investigador, sobre todo con población vulnerable; el retorno social de la investigación para informar los avances o resultados de la investigación a los participantes; y analizar, prever y minimizar los efectos del registro sobre los informantes y sobre el investigador. (p. 74)

Para las entrevistas se acordó la firma del consentimiento informado, en el cual se aclaró a quienes participaban el carácter confidencial con el que se abordaría la información recogida para proteger su identidad y de cómo los datos solo se utilizarían con fines académicos, todo ello como parte de los principios éticos en los cuales se fundamentó la investigación. El instrumento, la entrevista semiestructurada, fue revisada por el comité de ética de la Universidad Pablo de Olavide.

Análisis e interpretación de resultados

Algunos de los resultados más significativos permiten articular arte, ética y formación para una pedagogía del testimonio, logrando identificar las apreciaciones que tienen las víctimas acerca del hecho victimizante y cómo esta situación les permitió reflexionar sobre lo ocurrido para compartir la experiencia y en algunos casos optar por perdonar al que les hizo daño, al victimario, porque como lo explicaba una entrevistada:" Yo tomé la decisión de perdonar, y cada uno decide si la toma o no, o se queda en el odio toda la vida" (TV1).

Los distintos procesos vividos en el país tendientes a lograr la paz mediante acuerdos con los grupos armados (paramilitares y guerrilla de las FARC) han logrado la atención de distintas instituciones hacia las víctimas sobrevivientes del conflicto armado, lo cual ha representado para esta población sobreexposición y en muchos casos revictimización. También se han dado casos de instrumentalización, banalización y colonización del testimonio, lo que ha traído como consecuencia que haya víctimas que ya no quieran dar testimonio, porque como sostiene una entrevistada "las víctimas están saturadas"

(TA1); pero también hay víctimas comprometidas con el testimonio porque es una vía para sanar y resignificar sus vidas: "Compartir con el otro el dolor que uno tiene eso lo lleva a uno a generar cambios en uno. Porque muchas personas a través del proceso en el salón (de la Memoria) han logrado perdonar, no solo yo, el proceso de memoria, de hablar, de compartir, de los talleres que hacemos" (TV1).

A esta situación se añade la cantidad de material que se ha producido en distintos formatos (libros, revistas, multimedia y sitios web) donde se puede apreciar desde informes como el de la Comisión de la Verdad, el trabajo adelantado por el Centro Nacional de Memoria Histórica, así como los trabajos de personas académicas, artistas, periodistas e investigadoras de ONG con voluminosos trabajos sobre la temática. Esta situación contrasta con la escasa apropiación que tiene el colombiano o la colombiana de la situación que padecen las personas sobrevivientes del conflicto, que en muchos casos es de absoluto desconocimiento. Los esfuerzos que desde el gobierno y las instituciones se han hecho para dar a conocer la problemática requieren de estrategias pedagógicas en las que se articule arte, ética y formación para escuchar el testimonio de las personas sobrevivientes, un proceso de memoria histórica que permita conocer lo que ha pasado y sigue pasando en el país, para así poder avanzar en la construcción de una paz estable y duradera con justicia social.

Testimonio, palabra y ética. Objetivo: Demostrar el valor que las víctimas le otorgan al testimonio desde una perspectiva que articula arte, ética y formación.

Se busca dar cuenta de la manera como ciertos conceptos son revalidados por las personas entrevistadas y otros son puestos en cuestión dada la avalancha de trabajos que adelantan personas académicas, artistas, personas investigadoras y periodistas con esta población.

A propósito del valor del testimonio, valga mencionar lo que expusieron Levi (2005), Kertész (2007), Semprún (1995), Antelme (2001), entre otros, acerca de ser ellos quienes contaran con sus propias palabras lo vivido en los campos de exterminio; cuando sus relatos cargan con el peso de la experiencia ominosa.

En Colombia, el testimonio de las personas sobrevivientes en la mayoría de los casos hace parte de obras donde escritores y escritoras, artistas, investigadores investigadoras y periodistas las requirieron para sus trabajos, pero que una vez terminados, sus voces son apenas un tibio reflejo del horror padecido. Si bien con estos trabajos se ha contribuido a denunciar la barbaridad del conflicto armado que han padecido más de 9.000.000 de personas, también es cierto que esas voces no se terminan escuchando, y la anhelada justicia apenas si llega a un pequeño grupo de víctimas, por cuanto el testi-

monio no alcanza a superar la esfera privada para llegar a la pública, donde se haga posible su reclamo de justicia, no solo para unos cuantos sino para la totalidad que sufrieron los estragos de la guerra, y donde la sociedad en su conjunto pueda asumir la verdad de lo acontecido para que jamás se vuelva a repetir.

La importancia del testimonio es validada por las personas sobrevivientes en el país, en tanto son ellas quienes padecieron los vejámenes del conflicto armado, pero como advierte un entrevistado: "bien sabemos que el testimonio es el motor y el corazón de la memoria" (TA2, 2021), mientras otro sostiene: "es que no hay que darles la voz a las víctimas, ellas ya la tienen" (TP1, 2021).

De lo que se trata es de escucharlas, de tener la voluntad y el corazón para acercarse al relato que hace la persona sobreviviente de lo que vivió, esta quizás es la tarea que aún tenemos por hacer en el país. Al respecto, una entrevistada reafirmaba: "Compartir esta experiencia con mis compañeras me ha servido porque me da un descanso, un aliento, que uno se desahoga y no solo entre compañeras" (TV7, 2021).

En ocasiones la posibilidad de testimoniar permite a la persona sobreviviente ir un poco más allá en la tarea liberadora que permite compartir palabras y sentimientos, para acceder a posturas éticas en las cuales ellas resignifican el acontecimiento, como lo expresó una entrevistada:

Contar me sirvió para el perdón. El hablar, el compartir con otros la historia ayuda a sanar y al perdón, porque si usted no habla de lo que pasó y más cuando ha sido tan doloroso, eso se va somatizando en odio en rabias, en nuestro cuerpo en enfermedades, entonces es muy importante el hablar, el compartir las situaciones de dolor, así en el momento llore, porque no crea, uno aunque haya contado la historia muchas veces hay días en que no es capaz, por ejemplo en estos momentos cuando hablo de lo que me pasó siento un nudo en la garganta, porque es el mes en el que desaparecieron a mi hermano, entonces es más difícil, uno está más sensible. (TV1, 2021).

Otras personas entrevistadas a la pregunta de si contar la historia les había servido respondieron:

> Si… pues yo no es mucho que toque el tema, porque yo he tratado de olvidar las cosas mejor para que no me lastimen… porque yo cada que hablo de esto me da la chilladera… porque tengo todavía ese taco ahí a pesar de que hace tantos años pasaron las cosas. (TV2, 2021)

> Sí claro, porque he recibido acompañamiento, nos hemos consolado todas por tener la misma victimización y para nosotras ha sido una terapia poder contar nuestras historias, llorar y así poder lograr que ahorita no sea tan dolorosa la desaparición de nuestros hijos; porque al contar nuestra historia y darnos compañía eso nos ha ayudado a sanar mucho la situación en la que estamos. (TV5, 2021)

> Siento que es algo que antes ocultaba mucho, yo antes tenía mucho miedo a este estigma de un muchacho de Santa que estuvo en actos casi que ilícitos, que no tenía mucho que dar, pero ya hoy en día es algo que ya he superado y ya he salido adelante a mi manera con mi vida académica y mi vida individual, eso me hace sentir bien, ya trascendí esa etapa. (TV9, 2022)

El testimonio conecta con un tema que es vital para las personas sobrevivientes y es la ética, un asunto que como lo plantearon en su momento Levinas (1993) y Foucault (1996) es tanto el cuidado del propio sujeto como del otro, donde la memoria y el testimonio se vuelven algo trascendente para lograr resignificar el acontecimiento y así retomar el camino de una existencia que sufrió los estragos de la guerra.

De ese encuentro con el otro, que es misterio (Levinas, 1993), es también apertura a la interpretación de sentidos (Ricoeur, 2000) que se hacen presente en la circularidad de la co-participación (Nancy, 2006), lo cual permite saber y hacer saber (Todorov, 1993) el testimonio de la víctima que ante todo es un ser humano.

Por eso entender la importancia de los ejercicios de recuperación de la memoria histórica en el país, requiere ciertas actitudes como lo explican varias personas entrevistadas:

> A partir de retazos construimos las historias que son retazos de vida, retazos de una cosa material y eso me parece muy significativo, que la materialidad del testimonio conducen a unos testimonios que liberan, que no anclan, que no revictimizan sino que permiten entender la capacidad de las personas, no a soportar el dolor sino a cuidar la vida y a continuar con la vida, porque el que testimonia es el que sobrevive y eso es una cosa muy importante, no nos dan testimonio los muertos, nos dan testimonio los que sobreviven. (TA2, 2021)

Como se transforma el que da el testimonio a partir de la obra que puede hacer y la práctica artística a nivel individual, pero colectivamente es qué puede hacer la sociedad con eso que está viviendo, está escuchando, que está leyendo… porque la responsabilidad de la transformación social, del cambio es colectiva y no de quien ha vivido el horror. (TA2, 2021)

Testimonio sí, pero desde las víctimas fue lo que comentaron algunas personas entrevistadas:

Esta relación de arte y testimonio es una apuesta ética y estética para las víctimas, una manera de tramitar lo que les pasó pero también de asumir una posición ética desde lo que les pasó, desde ellas mismas, no desde afuera sino a través del arte. (TA1, 2021)

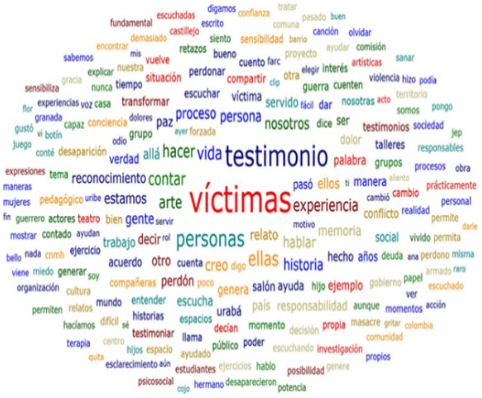


Figura 1. Testimonio, palabra y ética

En la siguiente nube de palabras podemos ver cómo vida, testimonio, víctimas y arte destacan sobre las demás.

Pedagogía y testimonio. Objetivo: Identificar la relación entre arte, ética y formación para la construcción de una pedagogía del testimonio.

Durante el trabajo de investigación el concepto de pedagogía que se trabajó es más próximo al de formación, por cuanto implica al sujeto desde una visión humanista como la propone Gadamer (1993a), en tanto articula lenguaje y palabra en el acto educativo para así generar una comunidad dialógica, mediante la cual tanto la persona que educa como la que es educada comparten emociones, sentimientos y saberes en la configuración del mundo de la vida y la cultura.

Por lo expuesto, lo que se busca en el proceso enseñanza aprendizaje, más que acumulación y repetición de información descontextualizada, lo que se propone es la humanización de las personas y con ellas las artes y las ciencias.

Además, el concepto de formación va ligado al de memoria y al de acontecimiento ético, es un asunto que involucra a las personas mediante posturas que reconocen la autonomía, la capacidad de diálogo y la compasión frente al sufrimiento del otro como posibilidad para crear comunidad.

El testimonio adquiere relevancia cuando logra expresarse, en especial a través de espacios de memoria donde las experiencias artísticas contribuyen a reinterpretar el acontecimiento, en este sentido una entrevistada manifestó:

> Hay que tener en cuenta que el testimonio se revitaliza con la conmemoración, las expresiones de arte tienen ahí un espacio fundamental, que se activan allí… y así cuando empezamos a rastrear el testimonio nos damos cuenta que él se revitaliza, se reinterpreta en esos otros escenarios puntuales, esos espacios de memoria social que se crean para seguir dignificando, exigiendo en esos procesos de verdad, justicia, de cómo se dignifica la vida, el sobrevivir y el permanecer. (TA2, 2021)

Sin embargo, como advierte otro entrevistado, los espacios de memoria en el país son insuficientes para la cantidad de víctimas y la multiplicidad de testimonios, por eso, como explicaba un entrevistado: "En el Museo Casa de la Memoria de Medellín, todos los días nos llegaba un objeto, un recuerdo, y mira que la memoria para la víctima no solo se transmite con la representación artística sino con los objetos cotidianos" (TP3, 2021). Para más adelante comentar "mira es la camiseta del equipo donde jugaba, esos son los zapaticos con los que nació… y esas son cosas muy bonitas porque permiten ubicar a la víctima como un ser humano" (TP3, 2021), y luego concluir: "Cómo hace uno para dar cuenta de esas voces si los centros de memoria y los museos de memoria a mí me parecen que son lugares muy espaciales para transmitir eso, pero no cuentan con la infraestructura" (TP3, 2021).

Para las víctimas una de las estrategias pedagógicas más utilizadas son los talleres; los hay de tejidos, pintura, música, teatro. Cada comunidad elije la que más se ajusta a sus necesidades y expectativas, en ocasiones cuentan

con asesoría de personas externas, generalmente de instituciones educativas y ONG´s que las apoyan en el proceso inicial con los conocimientos básicos para realizar la actividad.

También se da el caso que en el grupo existen personas expertas en determinadas labores y ellas son las encargadas de enseñar a las demás integrantes. Tal es la situación que comenta una entrevistada:

> Los talleres con niños fue algo hermoso, porque fue compartir con niños víctimas del conflicto que habían perdido al papá, muchos hasta el papá y la mamá, el poder hablar. A veces imaginarse el dolor de los niños, porque unove al niño jugando, corriendo, pero no sabe que pasa en su corazón, entonces los talleres fueron muy importantes y muy duro también. Talleres de pintura, vinilo, cartón paja, tejidos… comenzó una compañera encontrándose con los niños, jugando con ellos, luego empecé yo acompañando los talleres. Se hacía en un lugar que tenía la cooperativa al lado del Parque de la Vida que es un lugar de Memoria y aprovechábamos ese parque para hablar de la Memoria, cerca hay un lugar de desaparecidos… entonces se hablaba, se orientaba, se contaba, se compartían sentimientos, emociones. (TV1, 2021)

Esta relación entre pedagogía y testimonio va a permitir que surjan saberes en el ámbito artístico, una manera de narrar el acontecimiento desde la palabra que enuncia el suceso luctuoso hasta la imagen que describe, el hilo y la aguja que tejen, la música que canta el drama individual o colectivo, todos ellos son aprendizajes que van más allá de las aulas de clase porque llevan la impronta de quienes fueron testigos que presenciaron el horror y lograron salir vivos sorteando los miles de obstáculos que fueron encontrando en el camino. Al respecto una entrevistada explicaba:

> Yo sí creo que todo trabajo… que esa relación entre la práctica artística, los escenarios que se crean para que el testimonio emerja, sea escuchado, son profundamente pedagógicos para todos los que participan allí, y se requiere educar esa mirada, ese oído para que se tenga el efecto… así no sepamos cuál es exactamente porque tampoco podemos controlar el efecto de lo que eso genera, porque eso también es la riqueza, esa polifonía de sentidos y no solo de voces que la emiten, que se generan cuando ves, cuando comprendés y que todo relato es un fragmento de la totalidad que acontece, entonces sí creo que es necesario siempre ponerse en esas mediaciones pedagógicas que permiten acercar, dimensionar y comprender digamos las distintas capas de sentido que contiene. (TA2, 2021)

Ese encuentro que propician los espacios de memoria es también la oportunidad, para quienes los visitan, de establecer relaciones e intercambio de emociones, pensamientos y reflexiones, que como lo plantea Bourriaud (2013) son encuentros donde el arte y la experiencia estética cobran sentido.

De esta manera se puede entender el trabajo que algunas personas sobrevivientes emprenden para constituir espacios de memoria en sus respectivos municipios. En la mayoría de los casos son iniciativas personales que no cuentan con el apoyo de la administración pública; sin embargo, la dedicación y el compromiso con el cual lideran estos procesos permiten descubrir

a personas resilientes y con mucha capacidad de autogestión. Al respecto, una entrevistada explicaba:

> La reconciliación, el aportarle a que la gente conozca la realidad de lo que es un conflicto porque nos tocó vivirlo, y que conozcan todos los actores, porque esa es otra situación, hay medios de comunicación que nos han hecho ver o creer que aquí en Colombia solo han actuado ciertos actores, cuando hay muchos actores que han hecho parte de la guerra, entonces eso a uno le genera mucha conciencia. (TV1, 2021)

En esta perspectiva se inscribe el trabajo del artista Juan Manuel Echavarría con un grupo de excombatientes para abordar la experiencia artística a partir de las propias vivencias de los actores armados, una propuesta que reúne lo expuesto por Kant (1975) y Gadamer (1993) en torno a la formación del juicio estético con el concepto de interpretación de Ricoeur (2000) para abordar la temporalidad del arte ligado a un momento histórico concreto, y así generar obras donde se trasmuta la vivencia en experiencia artística, un camino que puede ser llevado a las víctimas, para que ellas también puedan hacer el tránsito del dolor y el sufrimiento a una vida donde la esperanza contribuya a resignificar la experiencia límite que marcó un antes y un después en sus existencias.

De las técnicas pedagógicas que se emplean con las víctimas hay que diferenciar las que se usan previo al testimonio buscando generar empatía con la persona para que se le haga más fácil contar lo ocurrido, de las que se utilizan en los grupos de sobrevivientes para ayudar en la conformación de colectivos en donde se comparten unos conocimientos básicos en pintura, música, teatro, danza o costura, ya sea por un integrante del mismo grupo o por un instructor o una instructora con experiencia en alguna de esas áreas, lo que además permite que surjan recuerdos de las experiencias vividas. Cuando el propósito es generar confianza en el testimoniante, se aplican distintas iniciativas como lo explicó un entrevistado:

> En cuanto a la pedagogía del testimonio en la Comisión de la Verdad hemos aplicado estrategias diferenciadas para la toma de testimonios que no solo sea el relato oral o el relato escrito. Entonces son dos maneras de presentar el relato: contando la historia durante dos y hasta cinco sesiones y el relato escrito. Sin embargo, la Comisión de la Verdad hizo procesos de pedagogía o diálogo social. Es decir, se hace la entrevista y se extraen los datos y ese relato me sirve para escribir el informe final, que es la parte en que trabajo. (TP1, 2021)

Las actividades en los espacios de Memoria buscan generar lazos de fraternidad entre las víctimas a la vez que aprendan ciertas técnicas en los distintos talleres que realizan en temas tan diversos como las huertas caseras, las costuras, el teatro, la música. Al respecto un entrevistado decía: "Ellos dicen que es una simbología de unidad y de compartir sentimientos y esperanzas, entonces no es mirar como muy elemental el tejido de unos retazos, sino también lo que significa la unión y la esperanza para construir eso" (TP2, 2021). De esta manera, el significado que le otorgan a los tejidos es la po-

sibilidad de reconstruir el tejido social en una comunidad afectada por la violencia.

También se da el caso de sobrevivientes que iniciaron el trabajo de memoria en su territorio, como una propuesta para entender lo que pasó y contarlo a otras personas, con la esperanza puesta en que ese horror no se vuelva a repetir; tal es la situación que narra una entrevistada:

> Yo hago parte, yo soy una de las guías del salón Nunca Más desde que se fundó y eso también ayuda a narrar las historias de otros y no solo la propia. Ayuda mucho a uno sensibilizarse, porque a uno mismo lo sensibiliza, porque uno se da cuenta que uno no fue el único que vivió esas situaciones, que hubo otros, las ganas de solidarizarse, de apoyar al otro, como ayudar, ya uno no piensa tanto en el dolor de uno ni en la situación de uno, entonces todo esto me ha servido durante estos años que lleva el Salón abierto desde el 2009, mucho proceso en mi vida y con la comunidad. (TV1, 2021)

Un elemento que llama la atención es el planteamiento de una entrevistada, cuando sostiene que es necesario ir más allá de los propósitos individuales y convocar a la sociedad para que escuchen los testimonios de las personas sobrevivientes; sin embargo, como advierte, eso requiere de voluntad, tanto desde los pequeños espacios como desde las esferas del gobierno y sus intuiciones:

> Debería haber un propósito nacional de hacer a través del arte toda la representación de la gente que ha vivido y ha sufrido todo ese fenómeno de la violencia, porque por sí solo no se va a lograr la difusión, además el arte en Colombia ha sido muy relegado a un segundo plano, entonces mucho más complejo se vuelve cuando lo que se busca es tratar de representar estos fenómenos tan específicos. (TA3, 2022)

Más adelante, la misma entrevistada reflexiona en torno a la importancia del arte en el ámbito educativo y en los procesos con sobrevivientes del conflicto armado, al respecto sostiene: "el arte es una cosa que atraviesa todos los entornos: tanto la educación como la cultura, la política, es decir, el arte está relacionado con todos querámoslo o no" (TA3, 2022). Por eso insiste en la importancia de vincular personas con buena voluntad, capacidad de escucha y empatía en los procesos que se adelanten con sobrevivientes:

> Se necesita una buena disposición tanto de la parte docente como de la administrativa, que abran espacios para que estas cosas se visualicen, si no hay voluntad, no va a haber arte… va a pasar lo que siempre pasa en Colombia, todo va a quedar olvidado y simplemente se hará como siempre se ha dicho: olvidar y seguir, esa es la idea, y no se tiene en cuenta resignificar todas esas cosas a través de la educación que es una manera muy específica. (TA3, 2022)

De lo que se trata en definitiva es de articular la teoría con los instrumentos que contribuyan al ejercicio de la memoria, privilegiando ante todo la escucha respetuosa y con genuino interés. La importancia que tiene una pedagogía del testimonio se evidencia con la respuesta que aportó un entrevistado:

Creo que es necesario un proyecto pedagógico porque: primero es pertinente, porque esta sociedad lo necesita, segundo que es una deuda con las víctimas y tercero que el arte por todas las cualidades que más o menos hemos explicado, visto, es el lenguaje que puede posibilitar esa polifonía sin hacer más daño, sin revictimizar y generando preguntas muy concretas sobre la cultura y lo que hay que transformar en ella. (TP3, 2021)

En la siguiente nube de palabras podemos ver cómo víctimas, testimonio, gente y hacer destacan sobre las demás.

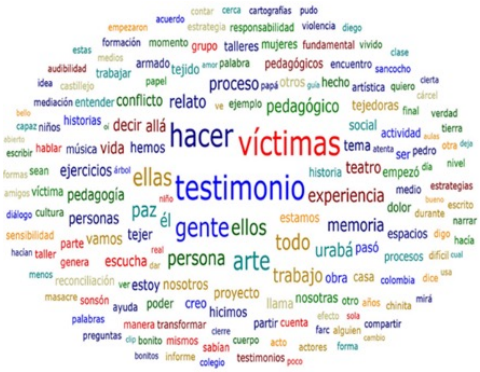


Figura 2. Pedagogía y testimonio

Conclusiones

La información nos lleva a descubrir la vida que llevan tras la acción victimizante y las estrategias que emprendieron para seguir adelante con sus vidas, no exentas de dolor y sufrimiento. Sin embargo, como advierten algunas personas entrevistadas, cada vez es más necesario contar con iniciativas para apoyar a esta población en su tránsito a una vida digna, donde el acento esté puesto en la restitución de sus derechos y deberes como ciudadanos y ciudadanas y en alcanzar empleos y proyectos económicos que les permita satisfacer sus necesidades básicas, no solo materiales sino socio afectivas y culturales.

En cuanto al objetivo: *demostrar el valor que las víctimas le otorgan al testimonio desde una perspectiva que articula arte, ética y formación,* algunas de las conclusiones tienen que ver con la trascendencia que las víctimas le otorgan a sus testimonios, desde cuando asisten a la Unidad de Víctimas, a las audiencias públicas donde se enjuician a los perpetradores, hasta las respuestas que entregan a los investigadores y las investigadoras y las palabras que comparten con otras personas sobrevivientes, sobre todo en espacios donde se llevan a cabo experiencias artísticas y que documentan los acontecimientos atroces padecidos.

Pero así como son valiosos dichos espacios para poner en circulación los testimonios, también es pertinente una reflexión crítica por el uso y abuso en que han caído las palabras de los sobrevivientes, por cuenta de entidades públicas y privadas, personas académicas e investigadoras, artistas y periodistas que las han precisado para realizar sus trabajos, con lo cual se favorece la instrumentalización y banalización del testimonio, que algunos teóricos como Castillejo Cuéllar (2012) denominan domesticación, situación

que en nada contribuye a la construcción de memoria colectiva en el país y a la anhelada justicia para esta población.

Como se pudo constatar en la investigación, alrededor del testimonio de las víctimas coexisten muchos intereses: de un lado los de las propias personas sobrevivientes que en su mayoría buscan una reparación económica y simbólica; las de las personas investigadoras al poder completar sus estudios y verlos publicados en revistas de alto impacto; las de las personas artistas de realizar la obra y ponerla en circulación en los espacios museísticos y culturales de Colombia y el mundo; y finalmente, las personas periodistas para publicar sus reportajes y noticias en los grandes medios de información. Y cabe plantearse: ¿dónde quedó el testimonio?

Los distintos grupos de personas entrevistadas (víctimas, profesionales y docentes) validaron altamente el testimonio de las personas sobrevivientes, sobre todo el que nace de la propia víctima, más allá de ciertas vocerías que intentan suplantar la palabra de las víctimas, en ocasiones de manera altruista, cuando las personas la ceden por sentirse abrumadas por el acontecimiento padecido, y en otras por perfidia de unos cuantos que pretenden utilizarla para su propio beneficio o el de algún tercero, ya sea una organización o entidad pública o privada.

Por eso ante la situación de instrumentalización, domesticación y banalización del testimonio surgen voces que claman por comprender, cuidar y aprender de las palabras de las personas sobrevivientes, como la posibilidad que entrañan para seguir construyendo la narrativa del conflicto armado en el país y encontrar alternativas para que se les garantice verdad, justicia, reparación y no repetición, pero también para que el terror y el dolor que estos acontecimientos han traído a millones de personas no se repitan.

En relación al objetivo: *identificar la relación entre arte, ética y formación para la construcción de una pedagogía del testimonio*, los principales hallazgos encontrados dan cuenta del proceso formativo que implicó para las personas sobrevivientes del conflicto armado vincularse con alguna experiencia artística así como los procesos adelantados por entidades del Estado como el Centro Nacional de Memoria Histórica o la Comisión de la Verdad, e instituciones públicas o privadas cuando requieren de los testimonios de estas poblaciones para llevar a cabo proyectos y trabajos con víctimas del conflicto armado en el país.

El trabajo de investigación priorizó el concepto de formación por estar más próximo a una visión humanista, en la cual se articulan lenguaje y palabra para propiciar una comunidad dialógica en el proceso con las personas sobrevivientes.

Se buscó indagar la pertinencia o no de herramientas que facilitaran la conversación entre las personas de manera individual y colectiva para la escucha de los testimonios, así como los métodos más pertinentes para plasmar

dichas evidencias. Todo esto permitió demostrar la importancia que tiene para esta población contar con metodologías que ayuden a fluir las palabras y propicien la recepción de nuevos conocimientos y técnicas en el ámbito de las artes y la cultura.

En este sentido, la relevancia de las herramientas en el proceso pedagógico fue validada por los distintos grupos de personas entrevistadas; para las víctimas fue vital porque pudieron hablar y aprendieron cosas nuevas como las costuras y tejidos al tiempo que compartían experiencias y algunas tomaban la decisión de perdonar a sus victimarios. Para los y las profesionales vinculadas con entidades estatales, porque les facilitó las entrevistas con las personas sobrevivientes, y para los y las docentes porque son mecanismos que dinamizan el proceso formativo, no tanto para la acumulación de conocimiento como de hacer aprendizajes significativos para la vida, donde se pueden articular las experiencias artísticas con posturas éticas que les permitió resignificar acontecimientos trágicos y de la vida diaria.

Ligado a las técnicas pedagógicas para escuchar el testimonio está el proceso de sensibilización que se genera en la persona, que en muchos casos es doloroso; al respecto varias personas entrevistadas fueron críticas frente al uso de esas herramientas para despertar sentimientos, ya sea en la persona sobreviviente como en el espectador o la espectadora de una obra de arte.

En el primer caso porque se podría hablar de revictimización o instrumentalización de la persona para alcanzar algún fin, así este sea legítimo, y en el segundo caso, porque despertar sensaciones de asombro y dolor hasta la náusea no garantiza que determinado público entendió la obra y el contexto en el cual se produjo, más aún, sienta compasión y se solidarice con el dolor de las víctimas.

En el último periodo se han desplegado ciertas estrategias pedagógicas para la recolección de los testimonios, tanto desde el Centro Nacional de Memoria Histórica como de la Comisión de la Verdad, han recurrido a actividades artísticas, lúdicas y recreativas para lograr que las personas sobrevivientes puedan hablar y documentar el hecho victimizante a los investigadores o las investigadoras que tienen a cargo dicho trabajo.

Como algunas personas entrevistadas reconocieron, esas intervenciones psicosociales fueron positivas para acceder a la verdad de lo acontecido, y en muchos casos ayudó a las personas a franquear la barrera del silencio que el terror y el miedo les habían impuesto. Sin embargo, como advirtieron después, esas dinámicas deben ser acordadas previamente con las comunidades y ser empleadas con sumo cuidado para evitar la revictimización o la instrumentalización y banalización del testimonio.

Otro escenario en el cual se utilizan estrategias pedagógicas son los talleres, a los que recurren las personas sobrevivientes en sus propios espacios territoriales para congregar al vecindario alrededor de actividades artísticas,

lúdicas y recreativas, mediante las cuales se logra realizar un sin número de artefactos en los cuales la experiencia estética es la que ha orientado la palabra de las personas que aportan su testimonio. En este sentido, se destacan las labores emprendidas por las Tejedoras de Paz con sus colchas y las muñequitas Quitapesares o Abrazadoras, los trabajos de creación literaria y dramaturgia, las obras de teatro, la composición musical y la construcción y mantenimiento de centros y casas de memoria.

Por lo anteriormente señalado, es necesario insistir que cualquier iniciativa con esta población debe propender por su autonomía y el respeto a los procesos organizativos y autogestionarios, más allá de prácticas que fomentan el paternalismo, que en nada favorecen su capacidad de resiliencia.

También el sector educativo, se tendría que contar con una pedagogía del testimonio diseñada para los distintos niveles, desde la básica primaria hasta la universitaria, donde se pueden llevar a cabo procesos testimoniales, dado que allí se reciben sobrevivientes de todas las regiones y donde se articulen el conocimiento del conflicto con acciones de orden ético y formativo que fomenten en el alumnado y docentes la compresión de los acontecimientos, al tiempo que se comprometen con la defensa de la vida y de los derechos fundamentales consagrados en la Constitución Política.

Además, una pedagogía del testimonio es la oportunidad para que el país escuche las voces de las personas sobrevivientes, de quienes han padecido el horror y la pérdida de casi todo en medio del conflicto, para que los colombianos y las colombianas que aún desconocen la magnitud de la tragedia humanitaria que se ha vivido por más de cinco décadas, se acerquen a esa realidad desde la palabra y la experiencia artística, dando la posibilidad de que surjan sentimientos de acogida, respeto, compasión y solidaridad con las víctimas más allá de relatos negacionistas y del manejo sensacionalista que de estas situaciones han hecho los medios de información en el país.

Una pedagogía del testimonio es la posibilidad de configurar estrategias de carácter formativo, didáctico y ético mediante experiencias que permitan a las personas sobrevivientes dar testimonio sobre la base del respeto a su palabra y a los procesos que como personas e integrantes de determinadas comunidades han diseñado y llevan a cabo en procura de la defensa de sus derechos. Por eso, es necesario insistir que cualquier iniciativa con esta población debe propender por su autonomía y el respeto a los procesos organizativos y autogestionarios, más allá de prácticas que fomentan el paternalismo, que en nada favorecen su capacidad de resiliencia.

Referencias

Antelme, R. (2001). *La especie humana*. Arena Libros.

Aranguren Romero, J. P. (2008). El investigador ante lo indecible y lo inenarrable (una ética de la escucha). *Revista Nómadas,* 29, 20-33.

Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.

Blanchot, M. (1996). *Diálogo inconcluso*. Monte Ávila Editores.

Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J. & De la Cruz Fernández, J. M. (2001). *La investigación biográfica y narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.

Cancillería (2022). *Cartilla abc del Acuerdo Final*. Disponible en: https://www.cancillería.gov.co/sites/default/files/cartillaabcdelacuerdofinal2.pdf

Carranza, M.M. (2004). *Poesía completa y cinco poemas inéditos*. Alfaguara.

Castillejo Cuéllar, A. (2012). Iluminan tanto como oscurecen: de las violencias y las memorias en la Colombia actual. En Rettberg, A. (recopilador). *Construcción de paz en Colombia*. Ediciones Uniandes.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2023). *Información 2008 y 2012*. https://centrodememoriahistorica.gov.co/.

Comisión de la Verdad (2022). *Informe Final, No matarás*. Disponible en: https://www.comisiondelaverdad.co/no-mataras

Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Universidad de Antioquia.

Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. Altamira.

Gadamer, H.-G. (1993a). *Poema y diálogo*. Gedisa.

Gadamer, H.-G. (1993b). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.

Galeano, M. E. (2009). *Diseño de Proyectos en la investigación cualitativa*. EAFIT.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.

Gusdorf, G. (1971). *La palabra*. Nueva Visión.

Hernández, J. M. (2015). Poesía y violencia en Colombia. Disponible en: https://www.vice.com/es/article/wd3y9x/top-5-poesa

Hueso García, V. (2000). Johan Galtung. La transformación de los conflictos por medios pacíficos. *Cuadernos de estrategia*, 111, 125-159.

Kant, I. (1975). *Crítica del juicio*. Nacional.

Kertész, I. (2007). *La lengua exiliada*. Taurus.

Kincheloe, J. L. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. & Lincold, Y. (Coords.). *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Gedisa, 241-315.

Levi, P. (2005). *Trilogía de Auschwitz*. Océano.

Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Paidós.

Mèlich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.

Melo, J. O. (2021). *Colombia: las razones de la guerra*. Planeta.

Nancy, J.-L. (2006). *Ser singular plural*. Arena libros.

Peralta Montecinos, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite*, 7, 54-66.

Registro Único de Víctimas RUV (2023). *Víctimas del Conflicto armado*. https://www.unidadvictimas.gov.co/registro-unico-de-victimas-ruv/

Restrepo Uribe, L.M. (2018). *El arte como eje articulador del proceso ético y formativo en víctimas del conflicto interno colombiano*. Tesis Maestría. Universidad de Antioquia.

Ricoeur, P. (2000). Retórica, poética y hermenéutica, en W.C. Ricoeur (ed.). *Con Paul Ricoeur*. Monte Ávila, 123-138.

Ronderos, M. T. (2015). *Guerras recicladas*. Penguin Random House.

Salinas Arias, B. A. (2023). Educación para la paz desde Johan Galtung. Análisis 55 (102), 1-27. https://doi.org/10.15332/21459169.7634

Sánchez G, G. (2009). *Guerras, memoria e historia*. La Carreta.

Semprún, J. (1995). *La escritura o la vida*. Tusquets.

Todorov, T. (1993). *Frente al límite*. Siglo XXI.

Todorov, T. (2018). *Los abusos de la memoria*. Planeta.

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

Artículos Originales

Neuromitos en educación: entre invisibilidad y violencias (culturales, simbólicas y estructurales)

Neuromyths in education: between invisibility and violence (cultural, symbolic and structural)

Información

Fechas:
Recibido: 03/09/2024
Aceptado: 15/11/2024
Publicado: 31/12/2024

Correspondencia:
Liz Asunción Vallejos Aranda
lizvallejos@inaesvirtual.edu.py

Conflicto de intereses:
Durante esta investigación no se ha presentado ningún posible conflicto de interés, principalmente por su carácter teórico.

Financiación:
El estudio fue financiado por sus propias autoras.

Autorías

Vallejos Aranda, Liz María[1] 0000-0001-8935-139X

Vallejos Aranda, Lucía Asunción[2] 0000-0002-7467-816X

[1]Instituto Nacional de Educación Superior. Paraguay.
[2]Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay.

Cómo citar este trabajo
Vallejos Aranda, L. M., & Vallejos Aranda, L. A. (2024). Neuromitos en educación: entre invisibilidad y violencias (culturales, simbólicas y estructurales). *Revista de Cultura de Paz, 8*,86–108. https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.XXX

4.0 BY-NC-SA

RESUMEN

Los docentes se enfrentan a diversos desafíos en el contexto escolar, entre ellos los relacionados con las neurociencias y sus avances, pues a medida que estas logran nuevos hallazgos sobre el funcionamiento del cerebro, se hace necesario replantear las prácticas pedagógicas para que el aprendizaje sea lo más efectivo posible. Esta investigación bibliográfica, a través de la revisión documental propondrá valorar los nuevos conocimientos que desmienten medias verdades, creencias sin fundamento e ideas erróneas, a los que se denomina neuromitos. De hecho, estos están muy presentes en el ámbito educativo formal, lo que nos ha llevado a analizar sus posibles consecuencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de exponer cómo pueden ser perjudiciales, hasta el punto de considerarse una forma silenciosa de violencia, cultural o indirecta (expresiones estudiadas por los investigadores para la paz). Para ello, se analizan qué son los neuromitos, incluyendo ejemplos descritos, y se presentan las principales conceptualizaciones sobre las violencias y sus tipos, para luego vincular ambos conceptos. Se concluye que, a pesar de lo que muchos creen o plantean, los neuromitos son expresiones de violencia, ya que afectan de forma evitable y negativa a las potencialidades y capacidades de los seres humanos; por lo que, en la educación se debe trabajar para identificarlos y evitarlos, como un paso para mejorar el aprendizaje, los ambientes pedagógicos, los aprendizajes y el bienestar de las comunidades.

Palabras clave: neurociencias; neuromitos; violencia cultural; violencia indirecta; educación formal; investigación para la paz.

ABSTRACT

Teachers face several challenges in the school context, among them those related to neurosciences and their advances, because as new findings on brain functioning are made, it is necessary to rethink pedagogical practices to make learning as effective as possible. This bibliographic research, through documentary review, will propose to assess the new knowledge that refutes half-truths, unfounded beliefs and misconceptions, which are called neuromyths. In fact, these are very present in the formal educational environment, which has led us to analyze their possible consequences in teaching and learning, and to expose how they can be harmful, even being considered a silent form of violence, cultural or indirect (expressions studied by researchers for peace). To this end, we analyze what neuromyths are, including described examples, and present the main conceptualizations of violence and its types, and then link both concepts. It is concluded that, despite what many believe or propose, neuromyths are expressions of violence, since they affect in an avoidable and negative way the potential and capabilities of human beings; therefore, education should work to identify and avoid them, as a step to improve learning, pedagogical environments, learning, and the welfare of communities.

Keywords: neurosciences; neuromyths; cultural violence; indirect violence; education; Peace research.

Introducción

Acceder a información, prácticamente sobre cualquier tema, hoy en día es relativamente fácil para la mayoría de las personas, a través de redes sociales, noticias en la web, libros y folletos digitales, blogs, videos en línea, etc. Además, mediante mecanismos electrónicos escuchamos testimonios, opiniones o consejos de expertos de distintos campos del conocimiento, entre ellos el de la educación. No obstante, los espacios mencionados se han constituido en sitios para la difusión tanto de verdades, como de falsedades. Así, por ejemplo, desde que las neurociencias han tomado un enorme protagonismo, muchos expertos neurocientíficos han realizado diversas investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro, lo que ha permitido ir desmintiendo muchas ideas erróneas que existían (o siguen existiendo) y aún se transmiten alrededor del globo.

Según Betts *et al.* (2019, como se citó en Painemil *et al*., 2021). «Los neuromitos han sido descritos como conceptos erróneos que surgen de malentendidos, citas erróneas, sobre generalizaciones, malas interpretaciones o la lectura distorsionada de información sobre el cerebro», (p. 4). Es decir, las creencias erróneas y las malas interpretaciones vinculadas a las neurociencias son conocidas con el nombre de «neuromitos».

Para ayudar a entender qué son los neuromitos, exponemos a continuación un concepto básico, el expresado por la OCDE (2002, citado en Mendizábal, 2018, p. 11): «cualquier malinterpretación intencional (por ejemplo, con propósitos comerciales) o no intencional (por ejemplo, falla en la comunicación) de los hallazgos de la neurociencia en las investigaciones del cerebro en el contexto de las aulas y escuelas en general». Sucede que estas ideas y creencias aparentemente inocentes, en realidad pueden ser perjudiciales para el buen desenvolvimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros motivos porque se pueden asumir estrategias poco efectivas con los estudiantes.

Siguiendo a Meneses Granados (2019, como se citó en Arévalo *et al.*, 2022) se puede constatar que los últimos años:

> Ha sido posible conocer a más de 50 neuromitos que prevalecen entre las creencias comunes de las personas, incluidos los docentes. Algunos de los más comunes son:
>
> - El cerebro es una máquina.
> - Los dos hemisferios cerebrales trabajan por sí solos.
> - La creatividad pertenece al hemisferio cerebral derecho.
> - La racionalidad pertenece al hemisferio cerebral izquierdo.
> - Solo se usa el 10 % del cerebro.
> - Un neurotransmisor por sí solo define una emoción. (p. 91)

Gracias a los hallazgos realizados por las neurociencias sabemos que el cerebro no es una máquina, sino un órgano en donde se concentra la actividad de nuestro sistema nervioso. Además, se ha descubierto que tenemos dos hemisferios (izquierdo y derecho) y que, si bien algunas funciones pueden considerarse más asociadas a uno u otro hemisferio, lo cierto es que ambos trabajan en forma conjunta, coordinada o complementaria. Por otra parte, las emociones surgen y se manifiestan como resultado de complejas interacciones en las que intervienen diversas áreas del cerebro, hormonas y neurotransmisores, además de las experiencias de vida.

En este punto, si consideramos que «riesgo» significa asumir la posibilidad de poner en peligro la seguridad, en este contexto podríamos aplicarlo a la seguridad emocional; esto, por ejemplo, implicaría dudar de la capacidad propia que se posee para lograr los objetivos propuestos. Entonces, podría concluirse que los neuromitos pueden ser un verdadero riesgo (negativo), tanto por referirse a cuestiones de aprendizaje, cognición y desarrollo mental, como por ser transmitidos por docentes y estudiantes (entre otros); por lo que, el rendimiento académico, los conocimientos, la confiabilidad y el desarrollo humano pueden ser afectados.

A pesar de todo, en el ámbito educativo circulan muchos neuromitos, siendo uno de los problemas principales el cómo identificarlos, ya que no siempre se sabe si una determinada creencia es una afirmación sustentada por las ciencias o se trata meramente de pseudociencia. Sobre el tema, se había expresado que: «cuando una idea falsa se difunde utilizando conceptos que parecen ser científicos, se vuelve muy difícil hacer notar que aquella idea es efectivamente falsa» (Acevedo, 2016, p. 2). Desde el momento en que una idea falsa se presenta como verdadera, en diversos contextos académicos pueden generarse inconvenientes, incluso dentro de actividades científicas como congresos, seminarios, charlas, talleres o capacitaciones; pero, también a través de los medios de comunicación que los «publicitan» con fines comerciales.

Es posible afirmar que se llega a hacer muy difícil desconfiar o poner en duda ciertas ideas y afirmaciones que se relacionan con el funcionamiento del cerebro humano. Las falsas creencias pueden desarrollar o colaborar para que se manifiesten ciertos tipos de violencias culturales y simbólicas, con la potencialidad para afectar a las personas de manera indirecta, haciéndolos dudar inclusive de sus capacidades y habilidades, a la hora de aprender o realizar determinadas actividades pedagógicas. Por lo expuesto, en este artículo se dará a conocer mejor sobre las implicancias de los neuromitos, lo que ayudará a comprenderlos mejor y a evitarlos.

> Las neurociencias constituyen un conjunto de saberes que se enfocan en estudiar la estructura y el funcionamiento del sistema nervioso, así como la interacción de los elementos del cerebro que dan origen a la conducta de los seres humanos (Blakemore y Frith, 2007; Manes y Niro, 2014), con la finalidad de entender cómo se origina el pensamiento,

> la conciencia, la interacción social, la creatividad, la percepción, el libre albedrío, la emoción, entre otros hechos, lo que conlleva al carácter multidisciplinario de esta nueva ciencia. (Cumpa Valencia, 2019)

Las neurociencias abarcan una amplia gama de niveles de análisis que se entrecruzan para ofrecer un entendimiento más completo del sistema nervioso y de su papel en la cognición, en la emoción y en el comportamiento humano. En definitiva, las neurociencias son una herramienta fundamental dentro del currículo, porque mientras más conozcamos sobre ellas, más fácilmente se podrán elaborar planes o estrategias acordes a las necesidades actuales.

En estas reflexiones, no debe olvidarse que las neurociencias no surgen para salvarnos de todos los problemas de aprendizaje que existen o para convertir a todo proceso educativo en uno de alta calidad, pero sí traen nuevos conocimientos que contribuyen con la labor del educador y le provee de insumos para innovar y transformar positivamente sus prácticas profesionales.

Proceso metodológico

Para esta investigación se procedió a realizar un exhaustivo análisis de diversas fuentes de carácter científico, disponibles en repositorios de revistas científicas y sitios web, así como libros que abordan los temas principales (neuromitos, neurociencia y violencia cultural). Se privilegió el rescate de conocimientos innovadores en los temas abordados, siguiendo a autores que abordan a los neuromitos, como Acevedo Álvarez, Caldentey, Fernández Palacio y Mendizabal, entre otros, quienes nos invitan a reflexionar y analizar sobre los neuromitos más comunes dentro del ámbito educativo, así como sobre las diversas prácticas de violencia. Además, se consultaron sitios especializados en temas de salud o desarrollo, como Medline Plus y Zero to Three.

Esta investigación se ha desarrollado indagando en las bases científicas de investigaciones relativamente recientes, que dan una mayor consistencia a los conocimientos actuales sobre los neuromitos. Debido a los avances tecnológicos se ha podido comprobar que varias creencias generalizadas carecen de veracidad (y de pruebas científicas), sin embargo, siguen latentes por la falta de difusión y divulgación adecuada, entre otros motivos.

Vale destacar que el trabajo, al referirse a la educación, se refiere más que nada a la educación formal, a pesar de que somos conscientes de que los neuromitos también tienen impacto en la educación no formal y la informal. Esta aclaración, nos permite evitar caer en la falacia escoliadora (Primero Rivas, 1999), pues creemos que la educación humana no se limita a la institucional.

Por otra parte, la inclusión de teorías y proposiciones propias de las Investigaciones para la paz se ha hecho con el fin de indagar el vínculo entre las violencias y la difusión de los neuromitos, con sus consecuencias negativas. Para esto, se ha recurrido a las principales clasificaciones y conceptualizaciones sobre violencias, considerando el triángulo de Galtung (2016), principalmente, junto a aportes de otros especialistas en el campo.

Resultados

Los neuromitos y sus implicancias en la educación

Las diversas investigaciones relacionadas al cerebro se desarrollaron con mucha intensidad en los Estados Unidos durante los años de las décadas de 1990 y 2000. A esta etapa se la bautizó como la «década del cerebro». Es importante destacar que mientras más investigaciones se realizaban en torno al funcionamiento del cerebro, más especialistas se volcaban a estudiarla, entre los que se encuentran neurocientíficos, psicólogos, psicopedagogos, especialistas en educación y docentes, entre otros (Cosentino y Durand, 2014). Además, «una de las principales consecuencias de los diversos hallazgos, ha sido una interpretación sesgada y/o errónea de los avances neurocientíficos por parte de maestros, docentes y educadores» (Goswami, 2006, citado por Cosentino y Durand, 2014, p. 114). Estas malas interpretaciones han llevado a adaptaciones curriculares, haciendo prácticas inapropiadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, distorsionando e incluso prejuzgando la visión de los docentes hacia sus estudiantes. Es aquí donde la violencia estructural se manifiesta, causando diversos daños y perjuicios.

Los neuromitos, según la OCDE (2002), se caracterizan por usualmente iniciar con un malentendido, una lectura errónea y, en algunos casos, una deformación deliberada de los hechos científicamente establecidos para presentar un caso relevante para la educación o para otros fines (p. 71). Entonces, desde su mismo origen se puede apreciar que están destinados a ser causa de consecuencias no deseables para los educadores y educandos.

Existen muchas ideas erróneas o mal interpretadas sobre cómo funciona el cerebro y el aprendizaje, por lo que es fundamental no dejarse llevar por neuromitos y basar todo proceso educativo y formativo en evidencia científica sólida. Fernández (2017) indica que «el principal problema es que estas ideas tienen influencia en las creencias educativas, de forma que no sólo afectan a prácticas docentes, sino que tienen la capacidad de modificar planificaciones, incluso a nivel estatal» (p. 526). Es decir, los neuromitos son capaces de impactar de manera negativa desde la misma preparación del desarrollo de la educación formal. Por lo tanto, es responsabilidad de todos los actores involucrados en el proceso educativo, trabajar en conjunto para

crear un ambiente inclusivo y libre de violencia estructural, donde cada estudiante pueda recibir una educación de calidad y más equitativa.

La propagación de los neuromitos también puede impedir progresos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que, en algunos casos se popularizan dentro de las aulas, a pesar del poco conocimiento al respecto. Por eso, es importante identificar temprano y de manera amplia a los mitos que circulan en el ámbito educativo, descartarlos y evitar que sigan siendo utilizados.

Falsas creencias entre educadores

Antes de adentrarnos en este tema, recordemos que las neurociencias son un campo interdisciplinario en el que se estudian los aspectos celulares, funcionales, conductuales, evolutivos, computacionales, moleculares y médicos del sistema nervioso. La investigación en este campo puede mejorar nuestra comprensión del cerebro y del cuerpo, sobre cómo funcionan y los problemas de salud que los afectan (Brazier, 2018).

En esta línea, resulta preocupante lo demostrado por Dekker *et al.* (2012) en un reconocido estudio que los neuromitos están presentes incluso en el profesorado interesado en las neurociencias aplicadas en la educación, lo cual es una prueba significativa de la fuerza con la que están arraigados. Esto vuelve perentoria la necesidad de reforzar la formación en este campo, estableciendo una correcta colaboración entre neurociencias y educación. Los autores de la investigación señalaron que sus resultados sugirieron que debido a que los profesores se entusiasmaron con la posible aplicación de los descubrimientos neurocientíficos en las clases, a menudo han tenido dificultades para poder distinguir entre lo que sería pseudociencia y lo que puede considerarse hechos científicos (2012).[1]

A continuación, abordaremos algunos neuromitos presentes en la educación, analizando a los que forman parte de los ítems presentados en el cuestionario aplicado (en inglés) en la investigación mencionada (Dekker *et al.*, 2012). El modelo en cuestión incorporaba 32 afirmaciones sobre educación, el cerebro y su influencia en el aprendizaje, de los cuales 16 constituían neuromitos (15 educativos y 1 sobre el cerebro) y 16 eran ideas generales sobre los mismos temas, pero correctas o verdaderas.

Empezamos con los analizados en el artículo de Painemil *et al.* (2021), en donde se tradujo, citó y comentó a 12 de los neuromitos citados en el otro estudio, a los que aquí los presentaremos brevemente y manera similar. Luego, comentaremos también a los otros cuatro, para completar los 16 incluidos en la encuesta original.

1 El cuestionario original se aplicó en línea y los profesores que lo completaron (de primaria, secundaria, de educación especial, auxiliares) no sabían que se estaba investigando acerca de los neuromitos. El estudio contó con la participación de 242 personas en dos países, de los que 137 eran profesores de la región de Dorset, en el Reino Unido, y 105 docentes de alrededores de Amsterdam (Países Bajos).

- **«Neuromito 1.** Se debe adquirir la lengua materna antes de aprender una segunda lengua. Si ello no ocurre, ninguna de las dos será adquirida por completo» (2021, p. 5).

Se cree que es difícil aprender dos lenguas a la vez y que esto podría conducir al fracaso, pero estudios realizados con magnetoencefalografía mostraron que se puede aprender un segundo idioma con fluidez y precisión, aunque aún no se haya adquirido totalmente la lengua materna. Lo importante es dedicar tiempo y esfuerzo al estudio y práctica de la lengua deseada.

- **«Neuromito 2.** Si los estudiantes no beben cantidades suficientes de agua (6-8 vasos al día), sus cerebros se encogen» (p. 5).

No existe ninguna evidencia científica que respalde esta afirmación. Si bien es importante mantenerse hidratado para ayudar con el buen funcionamiento del cerebro y del cuerpo, el no beber cantidades suficientes de agua no tiene como consecuencia el encogimiento del cerebro, de hecho, el beber o no agua, según varios estudios no incide en el crecimiento ni en la disminución del tamaño del cerebro.

- **«Neuromito 3.** Se ha demostrado científicamente que los suplementos de ácido grasos (omega-3 y omega-6) tienen un efecto positivo en los logros académicos» (p. 5).

Aunque se ha comprobado la idea de que tanto los ácidos grasos omega-3 como los omega-6 otorgan diversos beneficios a los humanos, entre ellos para la salud cerebral y el desarrollo cognitivo en general, no hay evidencia científica suficiente para afirmar que los suplementos de estos ácidos grasos tengan un efecto directo en los logros académicos. Una dieta balanceada y rica en ácidos grasos esenciales es importante para un buen funcionamiento del cerebro, pero otros factores como la calidad del sueño, el ejercicio físico y el entorno educativo también influyen.

- **«Neuromito 4.** Solo usamos un 10 % de nuestro cerebro» (p. 5).

Esta es una idea muy extendida en la población en general, pero se han realizado varias investigaciones para que la refutan, utilizando tecnologías avanzadas, como a través de neuroimágenes. Se ha demostrado que se utiliza el cerebro en toda su capacidad. En realidad, utilizamos todo nuestro cerebro, aunque en diferentes momentos y en diferentes áreas. Cada parte del cerebro tiene funciones específicas y se activa dependiendo de la tarea que estemos realizando.

- **«Neuromito 5.** Las diferencias en el dominio hemisférico (cerebro izquierdo, cerebro derecho) pueden ayudar a explicar diferencias individuales entre alumnos» (p. 6).

Aunque se asocia al dominio hemisférico izquierdo con la facilidad para comprender la lógica y las estructuras conceptuales, mientras que al dominio hemisférico derecho se vincula con la facilidad para visualizar conceptos

abstractos y realizar asociaciones creativas, en realidad, ambos están conectados y trabajan de manera conjunta.

- **«Neuromito 6.** Hay períodos críticos en la infancia, después de los cuales ciertas cosas ya no pueden aprenderse» (p. 6).

Esta falsa creencia expone que existen momentos específicos en la infancia en los que el cerebro es más receptivo a aprender ciertas habilidades o conceptos, y que una vez que estos períodos críticos han pasado, ya no es posible adquirir esas habilidades de la misma manera. Pero, si bien es cierto que el desarrollo del cerebro en la infancia es crucial para la formación de ciertas habilidades, como el lenguaje o la percepción visual, no existe evidencia científica que respalde la idea de que hay momentos específicos en los que ya no se puede aprender algo. Es más, el cerebro sigue siendo plástico, puede cambiar y adaptarse durante toda la vida, por eso, aunque es más fácil aprender ciertas cosas en la infancia, nunca es tarde para adquirir habilidades y conocimientos, sin importar la edad.

- **«Neuromito 7.** Los individuos aprenden mejor cuando reciben información siguiendo su estilo de aprendizaje preferido» (p. 6).

Este mito, conocido como «teoría de los estilos de aprendizaje», se ha difundido demasiado en el ámbito educativo. Según la creencia, cada persona tiene un estilo de aprendizaje dominante (visual, auditivo, kinestésico, etc.) y le irá mejor si la información se presenta de acuerdo con este. Sin embargo, no existe una evidencia sólida que respalde esa idea. En realidad, no hay una correlación directa entre el estilo de aprendizaje de una persona y su capacidad para aprender de forma efectiva, a pesar de lo difundido por muchos psicólogos, metodólogos y pedagogos, entre otros.

La mayoría de las personas pueden aprender eficazmente usando estímulos visuales, auditivos o kinestésicos. Por lo tanto, es importante reconocer que la diversidad de estímulos y estrategias de enseñanza es beneficiosa para todos los estudiantes, independientemente de su manera de aprendizaje preferida. Es fundamental fomentar un enfoque educativo que sea inclusivo y que brinde oportunidades para que cada individuo pueda desarrollar sus habilidades y conocimientos de la mejor manera posible.

- **«Neuromito 8.** Los entornos que son ricos en estímulos mejoran el cerebro de los párvulos» (p. 7).

Este mito parte de la idea de que exponer a los niños a una variedad de estímulos sensoriales y cognitivos desde una edad temprana puede mejorar su capacidad para aprender, recordar y procesar información. Aunque es cierto que la exposición a entornos ricos en estímulos puede ser beneficiosa para el desarrollo cognitivo de los niños, también se debe atender a que la calidad de los estímulos es más importante que la cantidad. No se trata de exponer a los niños a muchos estímulos, sino de proporcionarles experiencias significativas y enriquecedoras que les permitan aprender y crecer de manera

óptima. Además, el desarrollo cerebral de los niños es un proceso complejo que está influenciado por numerosos factores, entre los que se hallan no solamente la genética y la nutrición, sino también el entorno familiar, el social y otros. Por lo tanto, si bien se dan resultados beneficiosos para el desarrollo cerebral cuando los niños son estimulados en sus entornos, estos no son el único factor determinante, debiendo ser considerados dentro de un contexto más amplio.

- **«Neuromito 9.** Los niños prestan menos atención después de consumir bebidas azucaradas o snacks» (p. 7)

Se sugiere que estos alimentos pueden tener un efecto negativo en la capacidad cognitiva de los niños, pero no es así. Aunque, es cierto que consumir alimentos con alto contenido de azúcar puede provocar picos de energía seguidos de caídas bruscas, lo cual podría afectar temporalmente la concentración y atención, no se puede generalizar que todos los niños experimenten este efecto.

Otros factores como la calidad y cantidad de sueño, el estrés y el nivel de actividad física también pueden afectar la capacidad de atención de los niños. Por lo tanto, es importante tomar nuestras decisiones a partir de evidencia científica sólida y no de mitos infundados. Es fundamental fomentar una alimentación equilibrada y variada en los niños, que incluya alimentos saludables y frescos, en lugar de limitarse a evitar ciertos alimentos específicos como las bebidas azucaradas (refrescos, jugos procesados, gaseosas, etc.), bocadillos (*snacks*) y otros ultraprocesados.

- **«Neuromito 10.** Los ejercicios que ponen en práctica la coordinación de las habilidades perceptuales y motrices pueden mejorar las habilidades de alfabetización» (p. 7).

Estamos ante un neuromito, porque no existe evidencia científica sólida que la sustente, aunque es una afirmación que podría llegar a comprobarse como verdadera, esto dependerá del avance de las investigaciones relacionadas. Hoy, existen indicios de que se podría incidir en cierta forma en la potenciación de las habilidades de percepción y motricidad, pero no se pudo demostrar que el impacto de los ejercicios sea significativo o directo, es decir no se logró aún una confirmación de la hipótesis, por lo tanto no se puede hablar de que estamos ante una verdad o conocimiento científico.

- **«Neuromito 11.** Los problemas de aprendizaje asociados a las diferencias en el desarrollo del funcionamiento del cerebro no pueden ser mejorados ni remediados por la educación» (p. 8).

Es cierto que las diferencias en el desarrollo del cerebro pueden influir en los problemas de aprendizaje, mas la educación todavía puede jugar un papel crucial en la mejora y remedio de estos problemas. La educación inclusiva, programas especializados de enseñanza, adaptaciones curriculares, apoyos específicos y estrategias pedagógicas adecuadas pueden ser muy útiles

para que los estudiantes con dificultades de aprendizaje combatan las barreras existentes y alcancen su máximo potencial. Además, la detección temprana de los problemas de aprendizaje, la intervención temprana y el apoyo continuo son fundamentales en el abordaje de estas cuestiones. En síntesis, con la intervención adecuada, es posible facilitar el proceso de aprendizaje y desarrollo de estos estudiantes; lo cual, mucho tiene que ver con la manera en que se intervenga.

- **«Neuromito 12.** Breves episodios de ejercicios de coordinación pueden mejorar la integración de la función cerebral hemisférica izquierda y derecha» (p. 8).

Esta teoría surge del programa de «kinesiología educativa» que afirma que se deben realizar una serie de ejercicios de coordinación entre los hemisferios, estos ejercicios son de lectura, escritura, habla, movimiento, realizando varias actividades al mismo tiempo con el fin de conectar ambos hemisferios. No obstante, investigaciones científicas desmienten esta teoría, argumentando que los hemisferios están conectados continuamente, sin necesidad de ningún tipo de ejercicio de coordinación.

Además de los 12 mitos ya presentados, el cuestionario original contiene otros cuatro neuromitos, que son citados en el apéndice del artículo (Dekker *et al.*, 2012):

- **Neuromito 13.** Cuando dormimos, el cerebro se apaga (*When we sleep, the brain shuts down*).

Este neuromito, también fue expuesto a investigaciones que lo desmintieron, no obstante, de forma independiente a los avances tecnológicos que ayudaron a confirmar que esto no sucede, si solo reflexionamos un poco sobre el estado de reposo, al dormir, nos daremos cuenta de que seguimos «prendidos», a través del sueño. Olguín Lacunza (2022) afirma que el cerebro es un órgano que está activo las 24 horas, y que cuando dormimos su trabajo es mantenerse en buenas condiciones, descansar y recuperar la energía que consumió durante el día.

- **Neuromito 14.** El desarrollo del cerebro ha concluido cuando los niños llegan a la escuela secundaria (*Brain development has finished by the time children reach secondary school*).

Según Ferreres (2022): «El desarrollo del sistema nervioso comienza pocos días después de la concepción y el cerebro, la parte más compleja, alcanza su configuración adulta recién después de la edad adulta temprana, a los 20-25 años» (p. 4). Es decir, no existen pruebas que puedan sustentar esta creencia.

- **Neuromito 15.** Los cerebros de niños y niñas se desarrollan al mismo ritmo (*The brains of boys and girls develop at the same rate*). En la página Zero to Three (2017) se explica claramente sobre esta incógnita, en su artículo

¿Hay diferencias en el desarrollo del cerebro de los niños y las niñas?, exponiendo lo siguiente:

> Las mediciones eléctricas revelan que las diferencias de los cerebros de niños y niñas ocurren desde el momento del nacimiento. A los tres meses, los cerebros de los niños y las niñas responden de manera diferente al sonido del habla humana. Debido a que estas diferencias aparecen tan temprano en la vida, se supone que son producto de genes u hormonas relacionadas con el género. Sí sabemos que los niveles de testosterona aumentan en los fetos varones ya a las siete semanas de gestación, y que la testosterona afecta el crecimiento y la supervivencia de las neuronas en muchas partes del cerebro. Es posible que las hormonas sexuales femeninas también desempeñen una función en moldear el desarrollo del cerebro, pero actualmente su función no se comprende bien.

- **Neuromito 16.** La capacidad mental es hereditaria y no puede ser modificada por el entorno o la experiencia (*Mental capacity is hereditary and cannot be changed by the environment or experience*). Según MedlinePlus (2023) la genética juega un papel bastante importante en la capacidad mental, pero no es la única que influye para su desarrollo, sino que también lo ambiental es fundamental para potenciarla, lo que incluye a la alimentación o nutrición, la salud, el entorno familiar, la educación, entre otros.

La divulgación de estos (y de otros neuromitos) puede resultar contraproducente para el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que podrían ocasionar un montón de prácticas negativas dentro de las aulas y sus entornos. Es importante destacar que, en torno a la educación, existen un montón de neuromitos y es por esa razón que se debe de conocer e identificarlos, de tal modo a poder descartarlos, para mejorar los programas educativos. Por lo que se evitar caer en equivocaciones, en la falta de información adecuada o en la propagación de afirmaciones pseudocientíficas.

La utilización de estrategias y metodologías adecuadas dentro de la educación superior es un tema muy abordado en la actualidad, porque se trata de la formación profesional de estudiantes en preparación directa para el mundo laboral. Por esto, tanto docentes como estudiantes de nivel superior deben pasar por un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado; y, para ello, es necesario recurrir a informaciones científicas comprobadas que ayudarán a la formación de los futuros profesionales.

Kohler (2005), decía al respecto:

> El aumento vertiginoso del cúmulo de conocimientos con que cuenta la humanidad trae como consecuencia, por un lado, que se acorte progresivamente el periodo en el cual se les tiene como válidos; y, por otro lado, nuestra capacidad de procesamiento es limitada y la adaptación a las sociedades modernas y los acelerados ritmos de cambio que, en todos los órdenes de la vida, introducen las nuevas tecnologías, plantean retos que demandan el uso pleno de nuestras capacidades. (p. 26)

Dentro del ámbito educativo las falsas creencias y medias verdades, pueden hacer la diferencia en el quehacer, si es que se transmiten y siguen influyendo. Afortunadamente, en el presente las investigaciones propias de las

neurociencias nos han dado información relevante sobre cómo funciona el cerebro. Estudios realizados con modernas tecnologías (Arévalo *et al.*, 2022) revelan que hay creencias mal aplicadas a nuestras vidas cotidianas, por parecer que son convenientes e inofensivas; quizás, porque realmente estaban parcialmente sustentadas por las ciencias, en un determinado momento. Hoy, gracias a las evidencias obtenidas a través de nuevas tecnologías, se ha podido establecer que, con respecto al funcionamiento del sistema nervioso y del cerebro humano, se han diseminado numerosas ideas falsas durante mucho tiempo.

Los neuromitos pueden desfavorecer a la educación al promocionar prácticas educativas ineficaces, creando ideas poco realistas, contribuyendo a la desigualdad educativa y fomentando pensamientos equivocados sobre el aprendizaje. Entonces, es importante estar conscientes de estos mitos y buscar informaciones basadas en evidencias científicas para mejorar las prácticas educativas.

Los neuromitos: una forma de violencia

En un artículo reciente, los investigadores Falquez y Ocampo (2018), se refirieron a los resultado negativos asociados con los neuromitos, como errores o percepciones incorrectas:

> La propagación de neuromitos no es inocua, ya que trae consigo diversas consecuencias. Para empezar, no se debe perder de vista que, en última instancia, estos representan una distorsión de la realidad, una errata sobre el verdadero funcionamiento cerebral, en libre albedrío del imaginario colectivo (Herculano-Houzel, 2002; Mora, 2013). Por otro lado, la praxis de ciertas técnicas didácticas basadas en neuromitos ya ha ocasionado perjuicios a los estudiantes. (Lilienfeld, 2007; Norlund, 2018) [y] suponen un grave riesgo para la enseñanza (p. 90)

Las consecuencias son un primer vínculo con el fenómeno humano de la violencia, tan estudiado, pero a la vez no muy bien comprendido por la mayoría de las personas. Para algunos de los más reconocidos autores especialistas en este tema, como Galtung (2003; 2016) y Jiménez Bautista (2012; 2019), la violencia no es sólo directa, sino que también se relaciona con nuestros impulsos, interacciones e incitaciones; es decir, existen también violencias indirectas, silenciosas, que son concebidas como algo normal o natural. Entonces, si nos basamos en los conceptos desarrollados por estos investigadores, se puede afirmar que los neuromitos forman parte de las formas de violencia, como violencia indirecta, que guardan relación con los tipos conocidos como violencia cultural, simbólica o estructural. Los neuromitos, si bien no tienen la intención de perjudicar, inconscientemente están presentes y producen daños.

Martínez Pacheco (2016), había señalado como problema al investigar sobre la violencia: «la falta de una definición precisa que dé cuenta de la multiplicidad de formas en las que ésta se presenta o, cuando menos, señale

sus características más importantes y comunes» (p. 8). Cuando hablamos de los prejuicios, podemos profundizar un poco más y estudiarlos desde la perspectiva de los tipos de violencias, siendo clasificados como estructurales, simbólicas o culturales, es decir, como violencias que se manifiestan de forma indirecta, casi imperceptible. Por su parte, Oviedo (2013), reconoce la dificultad en torno a la conceptualización de la violencia, la cual se considera un fenómeno de tipo u origen humano, pues:

> Es difícil llegar a un acuerdo acerca de qué es exactamente la violencia, entre otras cosas por el hecho de que la manera en que la explicamos o conceptualizamos depende de varios factores, tales como la cosmovisión, la cultura, la disciplina desde la cual se aborda la cuestión, los objetivos de investigación, las ideologías y las concepciones éticas o morales. (p. 48)

Pese a todo, es importante definir a qué llamamos violencia, teniendo en cuenta el contexto abordado. Más aún porque los neuromitos no están relacionados con la violencia física, tampoco con la psicológica, sino más bien con la violencia cultural o simbólica, incluso quizás con la estructural. Para una mejor comprensión, presentamos una de las definiciones dadas por uno de los irenólogos más reconocidos y citados, Johan Galtung (2003), para quien a la violencia se puede caracterizar como «afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible» (p. 2), De lo señalado, resaltamos tres características, pues más adelante serán muy útiles para comprender esta investigación: es evitable, es una afrenta a las necesidades y mueve hacia abajo de lo potencialmente posible. El sociólogo Galtung[2] es, además, quien en los años de 1990 creó el concepto de «violencia cultural», término desarrollado también por otros expertos del área, y que actualmente designa (en las Investigaciones para la paz), a:

> A aquellas prácticas o conductas cuyo objetivo principal sea justificar a otras prácticas de violencia; es decir, constituyen excusas pretendidamente «legitimadoras» para las diversas formas de violencia existentes, incluyendo a los otros tres tipos clasificados desde el campo de las Investigaciones para la paz: violencia directa (física y psicológica), violencia estructural o institucional y violencia ambiental o ecobiolencia. (Oviedo, 2017, p. 66)

Para comprender mejor lo expuesto, atendamos a las diferencias existentes entre las violencias directas y las violencias culturales y simbólicas, las que residen primordialmente en el hecho de que la violencia directa se manifiesta de forma explícita a través de la agresión física o verbal, mientras que la violencia cultural o simbólica se manifiesta de forma más leve, a través de normas y prácticas sociales que permiten injusticias y desigualdades, justificando a otras formas de violencia.

2 El investigador noruego (Oslo, 1930 - Bærum, 2024) es considerado uno de los fundadores de la ciencia interdisciplinaria llamada Investigaciones para la paz (*Peace research*), que se aboca a estudiar también a los conflictos, las violencias, el desarrollo humano y la justicia social.

La violencia directa se refiere a cualquier agresión física, psicológica o verbal que provoque daño a una persona; puede manifestarse en forma de golpes, insultos, amenazas, maltratos, etc. Por otro lado, violencia cultural y simbólica es son conceptos que hacen referencia a la difusión de patrones de comportamiento violento a través de normas culturales, tradiciones, costumbres, etc.; estas formas de violencia pueden, además, promover la discriminación, el rechazo y la indiferencia hacia ciertos grupos sociales, provocando así la desigualdad y la violencia estructural.

Siguiendo a José Martín Morillas (2004), diremos que la «violencia simbólica tiene varias interpretaciones [siendo] simplemente la cara simbólica de la violencia estructural. Por ejemplo, tras una conquista, la obligación de convertirse a una religión, o mostrar los símbolos externos del grupo cultural impuesto: ritos, ropas, lengua, etc.» (p. 198) En tanto que, Pierre Bourdieu la conceptualiza de una manera similar, destacando la relación inseparable de la violencia simbólica con «la idea de "poder simbólico", [que es] la capacidad de determinar socialmente el valor de las representaciones simbólicas sociales, por ejemplo, qué actos son más valiosos que otros para un determinado grupo social, qué formas de acción social tienen más prestigio, etc.» (Morillas, 2004, p. 199).

En esta línea, el filósofo paraguayo Daniel Oviedo Sotelo (2020), en un artículo reciente, explicó las similitudes y diferencias existentes entre violencia cultural y simbólica. A continuación, se presentan en un resumen:

Tabla 1: Relaciones entre violencia cultural y simbólica.

Violencia cultural	Violencia simbólica
Incluye a todas las prácticas de violencia que tienen como fin justificar o legitimar a las demás formas de violencia. Se efectiviza a través de la discriminación, el machismo, el sexismo, la xenofobia, el etnocentrismo, los estereotipos, los prejuicios, etc. El concepto fue desarrollado a partir de J. Galtung.	Se da cuando existe violencia indirecta y los dominados no son conscientes de lo que sufren, llegando a naturalizar las prácticas e incluso a volverse cómplices. Se refiere a relaciones de poder asimétricas. El concepto fue desarrollado principalmente por P. Bourdieu.

Nota. Elaborado a partir del artículo de Oviedo (2020, p. 23).

Entonces, los neuromitos difícilmente puedan entenderse como una forma de violencia física, verbal, ni psicológica, pues más bien podrían ser considerados parte de un tipo de violencia distinta, es decir, se la podría incluir en la clasificación de las violencias culturales o simbólicas. En ese sentido, es pertinente mencionar que el propio Oviedo (2017) indicó que, en conjunto, se caracteriza porque:

> Es ejercida tanto por individuos como por colectivos, directamente de forma personal o a través de instituciones, organizaciones internacionales e incluso Estados; y, que las víctimas o quienes la sufren, son individuos y colectivos, a manera de etnias, culturas o conjuntos de personas agrupados por poseer una o más características comunes (sean físicas, psicológicas, biológicas, culturales, actitudinales, aptitudinales, sexuales, mixtas, etc.). (p. 67)

En el ámbito propio de la educación es evidente que se practican diversas formas de violencia cultural y simbólica, por ejemplo, al maltratar física o psicológicamente, pero también al creer en o difundir a ciertas afirmaciones erróneas, al discriminar o al prejuzgar (Oviedo, 2017). Afortunadamente, gracias a las neurociencias se han desmentido muchas de las creencias incorrectas e ideas preconcebidas; no obstante, como la información no llega a todos y no lo hace al mismo tiempo, todavía se suelen escuchar ciertos mitos dentro del contexto educativo, que muchas veces terminan propiciando violencias.

No podemos cerrar esta sección sin mencionar a la «violencia estructural», un concepto también desarrollado por Johan Galtung, y que incluye a distintas expresiones de violencias indirectas, caracterizadas por la dificultad de identificación de sus agentes o responsables (que pueden ser individuos, colectivos, instituciones, empresas e, incluso, Estados). Estas prácticas, en el conjunto de las violencias, representan la parte de abajo o hundida del «iceberg» (es decir, el porcentaje mayor, pero poco visible o invisible). Además, ha de considerarse que están relacionadas con realidades sociales, costumbres, organizaciones y sistemas de relación, por lo que también son denominadas violencias institucionales, sociales, estatales o sistemáticas; aunque, puede no vincularse con los Estados. Los ejemplos incluyen al hambre, desnutrición, corrupción, violencia doméstica, brecha salarial por sexo o género, falta de formación apropiada, inacceso a tecnologías y recursos, analfabetismo e incultura. En el campo educativo, emergen diversas violencias institucionalizadas o estructurales, que se repiten a lo largo de las regiones y del tiempo. Es decir, el proceso pedagógico, principalmente en los países latinoamericanos, suele desarrollarse en ambientes en los que se convive con violencias diversas, mismas que pueden reforzarse mutuamente (Vallejos y Oviedo, 2022).

Entonces, no resultará difícil entender que los neuromitos vendrían a sumarse a otras violencias en la realidad cotidiana, de hecho, es posible que diversos neuromitos estén ayudando a perpetuar diversas expresiones de violencia estructural o institucional. Así, por ejemplo, ideas incorrectas sobre el proceso educativo o sobre el cerebro a menudo se combinan con otras «ignorancias», surgiendo todo un conjunto de falsedades, falacias e, inclusive, sofismas. Por otra parte, uno o más neuromitos que persistan también tienen la capacidad de, por sí mismos, ayudar al surgimiento o la profundización de violencias estructurales, como la incultura, las desigualdades y la mala (malísima, pobres o fingida) formación profesional.

En síntesis, los neuromitos cumplen con características propias de las violencias, pues no solo son evitables, sino que atentan contra la satisfacción de las necesidades humanas (varias vinculadas a la formación, vida, desarrollo de capacidades, etc.) y, además, limitan las potencialidades de los educadores y educandos en diversos campos.

También, se hace necesario afirmar que existe otra relación entre violencias y neuromitos, pues si se los destierra de la educación se potenciarían los aprendizajes, favoreciendo incluso al desarrollo cerebral:

> La creación de espacios de violencia cero optimiza el desarrollo cerebral y promueve los mejores aprendizajes gracias a las interacciones libres de daño y toxicidad [...] Las neurociencias tienen el foco de estudio en comprender y optimizar el funcionamiento del cerebro en relación con el aprendizaje y con la acción-conducta humana. Una de las líneas principales de investigación de la neurociencia es el impacto de las relaciones humanas en la salud y en la mejora social. (Tapia y Domínguez, 2003, pp. 103, 104)

Por todo lo expuesto, es muy necesario que los docentes conozcan los avances en o a través de las neurociencias, ya que los descubrimientos realizados en los últimos veinte años han desmentido muchos mitos que circulan en el ámbito pedagógico y que de alguna manera aún no han sido totalmente descartados plena o ampliamente.

Consecuencias y violencias de los neuromitos en el contexto pedagógico

Los neuromitos, dentro del ámbito educativo, pueden producir prácticas pedagógicas poco efectivas y -hasta- dañinas. Es por esa razón que debemos conocerlos, ya que esto permitirá tomar decisiones más adecuadas y acordes para las mejoras del aprendizaje y por, sobre todo, para avanzar hacia la calidad educativa.

Los neuromitos pueden promover prácticas educativas basadas en informaciones equivocadas, llevándonos a la aceptación de conceptos e ideas que no están respaldados por evidencias científicas, lo que, a su vez, puede favorecer la utilización de estrategias poco efectivas para enseñar a los estudiantes. También, así surgen expectativas poco realistas, al expandir creencias falsas sobre el funcionamiento del cerebro. Otra consecuencia sería la de generar ideas subjetivas sobre las capacidades y habilidades de los estudiantes, lo que llevaría a valorar de manera incorrecta su rendimiento académico y aprendizajes.

No podemos olvidar que los neuromitos, en un efecto también relacionado con las violencias (sobre todo las culturales): son capaces de provocar desigualdad educativa. Al basar las prácticas educativas en informaciones incorrectas o no comprobadas sobre el cerebro, se corre el riesgo de que las desigualdades educativas aumenten, ya que las estrategias que se implementan pueden resultar inadecuadas para uno o todos los estudiantes, en especial para aquellos que tengan necesidades específicas. Entonces, es necesario reflexionar sobre cómo estarían afectando a la necesaria educación inclusiva y respetuosa de la diversidad, que debe fomentar el respeto hacia el otro y promover un ambiente de aprendizaje equitativo para todos los estudiantes.

Es así como, los docentes tienen que ser conscientes de sus propios prejuicios y realizar un constante autoanálisis para evitar actitudes discriminatorias. Es fundamental fortalecer la formación docente en temas de violencias,

conflictos, paces, diversidad, equidad e inclusión para que puedan abordarse de manera adecuada las necesidades de todos los miembros de las comunidades educativas. La educación debe darse en un espacio seguro y respetuoso, donde cada estudiante pueda desarrollarse plenamente, sin temor a ser juzgado o discriminado.

Por otra parte, los neuromitos también son capaces de ocasionar que se caiga en un pensamiento conformista, por llevarnos a una comprensión muy vaga de cómo funciona nuestro cerebro, al ignorar cómo se relaciona con el aprendizaje y como puede impedir el uso de estrategias educativas más efectivas y adecuadas.

En este punto, es importante destacar que la educación ha ido transformándose y creciendo a lo largo de la historia. Los motivos de estos cambios podrían deberse a influencias culturales, ideológicas o políticas, pero, lo cierto y lo concreto es que esto nos obliga a buscar estar a la vanguardia. Todo lo mencionado nos da la pauta de que el educador debe conocer los aspectos biológicos de la conducta humana, para así poder intervenir positivamente en la enseñanza, superando los diversos prejuicios y comprendiendo el comportamiento humano, ya que es una expresión compleja de la actividad del sistema nervioso y uno de los desafíos más cercanos de la educación de nuestro siglo.

Los neuromitos pueden contener verdades parciales o que se hallan en camino de ser descubiertas (véase por ejemplo el neuromito n.° 10 citado en la sección 2.1.1) Al respecto, García y Sanhueza (2008) habían dicho que «pueden surgir de malas interpretaciones de investigaciones en el campo de las neurociencias, pero no siempre sus planteamientos son falsos en su totalidad. También, muestran medias o semiverdades (estas son las más difíciles de desmontar)».

De hecho, una educación sin bases científicas, obviamente se acerca o convierte en violencia pedagógica, al impedir el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. Falquez y Ocampo (2018) resaltaron que la implementación de algunas estrategias didácticas que se basen en neuromitos pueden suponer un problema grave para la enseñanza, induciendo a un deterioro en la calidad de la educación, ya que se pierde el enfoque en metodologías efectivas y se cae en la moda de seguir prácticas sin fundamentos científicos.

Si bien muchos neuromitos ya han sido ampliamente descartados, varios estudios han demostrado que, en algunos casos, siguen prevaleciendo en el medio educativo formal, y estos, lejos de ser inofensivos, puede llevar a una enseñanza sesgada o a la implementación de estrategias poco efectivas, lo cual, por supuesto generaría consecuencias poco positivas en el proceso de educar. Por lo tanto, se causan daños indirectos a los miembros de las comunidades educativas, sea por constituirse en violencias simbólicas o estructurales (inclusive).

Al añadir los saberes relacionados al cerebro en la educación, se puede promover un enfoque más holístico, es decir, teniendo en cuenta lo cognitivo, así como lo emocional y social para el proceso de aprendizaje. Esto aportaría para lograr una formación más completa y adecuada, que prepare a los estudiantes no solo para alcanzar los conocimientos académicos exigidos, sino también para desenvolverse de manera efectiva en la sociedad actual, que les permita desarrollar sus capacidades y habilidades en la construcción de un mundo de paz, preparado para abordar correctamente los conflictos (que, como sabemos, son inevitables, pero no necesariamente deben resolverse con violencia).

En definitiva, el conocimiento sobre el funcionamiento cerebral es sumamente importante para los educadores, ya que les permite entender mejor cómo aprenden sus alumnos y les da herramientas para mejorar sus prácticas como docentes, contribuyendo a un proceso pedagógico que fomente el desarrollo, en atención a las necesidades de cada uno de los estudiantes (exactamente lo contrario a lo que logran las violencias).

Conclusiones

Esta investigación ha abordado un tema poco conocido en nuestra región, pero que está presente en el día a día, como falsas verdades o creencias erróneas, a través de afirmaciones que van de boca en boca y se transmiten como científicas o correctas, pero que en realidad no tienen una base o prueba que las avale. Además, aunque algunos neuromitos incluso parecieran lógicos y muy acertados, muchos de ellos ya han sido refutados por investigaciones o teorías científicas, como por ejemplo la afirmación del bioquímico Frederic Vester sobre los estilos de aprendizaje, quien en 1975 sostenía que algunos aprenden mejor de oído, otros con su sentido de la vista, el tacto, etc. (Caldentey, 2019), hipótesis que fue descartada por la falta de evidencias.

Aunque las creencias estudiadas parecieran bastante inofensivas, si las analizamos detalladamente, nos damos cuenta de que pueden afectar en gran medida en la enseñanza y aprendizaje, llevando incluso a algunos a respaldar propuestas contraproducentes; así, por ejemplo, el estudiante creerá que solo aprende escuchando y no concebirá otra manera de hacerlo, sino es por ese método, por lo que viéndolo desde esa perspectiva se convertiría en un problema, al cerrarse el alumno hacia la adopción de esta concepción y, por el otro lado, el docente debe estar permanentemente adecuando su enseñanza para ajustarse a los requerimientos de un estudiante que busca un solo método.

Si nos pusiéramos a analizar detalladamente cada uno de los neuromitos sería fácil percibir los problemas que estas falsas o medias verdades acarrean, por lo que, a pesar de parecer inofensivos, en realidad, pueden ser

dañinos, e incluso molestos y desalentadores. Ellos terminan configurando nuestra actuación y desviando la práctica docente y estudiantil hacia errores que limitan las potencialidades y ponen en riesgo la capacidad de satisfacer las necesidades (sean pedagógicas, de identidad, de seguridad, de reconocimiento, etc.), por lo que cumplen las condiciones para considerarse prácticas de violencia (Galtung, 2003; 2016).

Para diversos autores especializados en el campo de la irenología la violencia no es sólo directa, sino que también indirecta (de hecho, esta contiene muchas más prácticas, aunque parezcan invisibles), y se relacionan con nuestros impulsos, incitaciones e interacciones. Es decir, la violencia indirecta es silenciosa y se la concibe como algo normal y natural. Entonces, si nos basamos en los conceptos desarrollados por estos autores, se puede decir que los neuromitos forman parte de las formas de violencia, como violencia indirecta, con aristas también en las expresiones de violencia cultural, simbólica o estructural, que no tiene la intención de perjudicar, pero que, sin embargo, inconscientemente está presente en el día a día, tanto como formas de violencia o como incitadora/excusa para otras violencias.

En esta revisión de investigaciones científicas hemos presentado varios ejemplos de neuromitos comunes en la educación, que afectan también emocionalmente a las personas y de forma violenta. Por ejemplo, se alega que el ser humano no utiliza todo su potencial por a o b motivo, lo cual si creyéramos ciegamente nos haría sentir incapaces de realizar ciertas actividades, por no creer en nuestras capacidades. Otros ejemplos, con consecuencias similares, nos dicen que tras la infancia ya no podemos aprender ciertas cosas o que el desarrollo de las capacidades cerebrales culmina en la adolescencia, también se cree que dicha capacidad es hereditaria y no puede ser modificada por el entorno o la experiencia, lo que pone límites a la formación humana. Además, se han presentado ejemplos que contribuyen a la discriminaciones (entre ellas la lingüística, una forma de violencia cultural), al afirmar que la lengua materna debe adquirirse antes de aprender una segunda lengua.

Otra consecuencia, no menos importante para mencionar, es la causada por la propagación de neuromitos, es decir, seguir difundiéndolos o basando las prácticas educativas en ideas incorrectas, pues pueden aumentar la frustración de los estudiantes y también el bienestar personal y profesional del docente.

Dentro del área educativa es sumamente importante conocer sobre los neuromitos e investigar sobre ellos, de tal manera a no caer en la creencia de falsas o medias verdades que podrían entorpecer la enseñanza y el aprendizaje, como se había mencionado anteriormente. Esto, es necesario para no abusar de la utilización de unos pocos métodos de enseñanza, no menospreciar la capacidad de los demás (por creer que solo puede ser mejor en tal o cual

asignatura, ya que un hemisferio del cerebro predomina más que el otro), no afirmar que alguien ya no podrá aprender (porque no lo hizo en la etapa que le correspondía desarrollar ciertos conocimientos o ya no tiene la edad requerida para nuevos conocimientos), etc.

Entonces, se puede afirmar que no solo es necesario tomar medidas como la realización de capacitaciones y actualizaciones profesionales, sino que también ajustes en las mallas curriculares o programas de estudios. Al incorporar temas relacionados a los neuromitos, se facilitará su identificación para evitarlos, impidiendo diversas consecuencias negativas en las instituciones de educación.

Finalmente, la investigación sobre los neuromitos es un compromiso, que tanto educadores como educandos debemos asumir para no caer en malas prácticas de enseñanzas y hábitos cerrados o negativos para el aprendizaje, más aún porque aquellos pueden contribuir a generar o promover prácticas de violencia. En esta línea, es muy importante conocer lo que realmente podemos esperar de los demás y de nosotros mismos, cuáles son nuestras limitaciones como seres humanos y sobre todo cuales son nuestras fortalezas para lograr nuestros objetivos.

Referencias bibliográficas

Acevedo Álvarez, S. A. (2016). Neuromitos en Educación. *ABACOM, Boletín Matemático*, (60), 2. https://www.centroccbb.cl/edicion060

Arévalo Fonseca, L., Torres Merchán, N. y Torres Peña, A. (2022). Enseñanza del Sistema nervioso y percepciones de los neuromitos en el profesorado. *Revista Papeles*, *14*(28), 86-113. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8668036

Brazier, Y. (2018, 26 de junio). *What is neuroscience?* Medical News Today. https://www.medicalnewstoday.com/articles/248680#overview

Caldentey, D. (2019). *Los neuromitos: 12 falsas verdades en Educación*. UNIR. https://www.unir.net/revista/educacion/los-neuromitos-6-falsas-verdades-en-educacion/

Cosentino, M. y Durand, M. (2014). Deconstruyendo la Neuromitología para mejorar las prácticas educativas. En L. Rodríguez y E. Huaire (Eds.), *Repensando la psicología educativa en la sociedad del conocimiento* (pp. 111-124). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Escuela de Posgrado. https://www.academia.edu/15184016/repensando_la_psicologia_educativa_en_la_sociedad_del_conocimiento

Cumpa Valencia, M. (2019). Usos y abusos del término «neurociencias». *ConCiencia EPG, 4*(1), 30-67. https://revistaconciencia.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/12/10

Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P. y Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, *3*, 1-8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429

Falquez Torres, J. y Ocampo Alvarado, J. (2018). Del conocimiento científico al malentendido. Prevalencia de neuromitos en estudiantes ecuatorianos. *Revista Iberoamericana de Educación, 1*(78), 87-106. https://rieoei.org/RIE/article/view/3241/4000

Fernández Palacio, A. (2017). La expansión de los neuromitos. *Publicaciones Didácticas*, (79), 526-532. https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/pd_079_feb.pdf

Ferreres, A. (2022). *Neurodesarrollo (ontogenia del sistema nervioso)* [Folleto]. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/048_neuro1/cursada/descargas/old/teorico_4.pdf

Galtung, J. (2003). *Violencia cultural* [Folleto]. Gernika Gogoratuz. https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf

Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, (183), 147-168. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797

García, L. y Sanhueza, C. (2008). Psicobiología y neurociencia en la formación pedagógica. *Revista de Psicología y Educación, 1*(3), 149-161. https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/32.pdf

Jiménez Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, (58), 13-52. https://doi.org/10.29101/crcs.v0i58.1091

Jiménez Bautista, F. (2019). Antropología de la violencia: origen, causas y realidad de la violencia híbrida. *Revista de Cultura de Paz*, *9*, 9-51. https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/viewFile/62/38

Kohler, J. (2005). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. *LIBERABIT*, *11*, 25-34. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601104

Martín Morillas, J. M. (2004). Violencia simbólica. En M. López Martínez (Ed.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos* (pp. 1168-1169). Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.

Martínez Pacheco, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, *46,* 7-31. https://www.redalyc.org/pdf/267/26748302002.pdf

Medline Plus, (9 de agosto de 2023) *¿Está la inteligencia determinada por la genética?* https://medlineplus.gov/spanish/genetica/entender/rasgos/inteligencia/

Mendizabal, V. E. (2018). ¿Neurociencias o neuromitos?: El problema de la comunicación pública de las ciencias del cerebro. *Páginas, 10*(13), 1-19. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/download/21873/21577/62758

OCDE. (2002). *Understanding the Brain: towards a new learning science*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264174986-en

Olguín Lacunza, M. (2022, 18 de enero). ¿Qué hace tu cerebro mientras duermes? *UNAM Global Revista*. https://unamglobal.unam.mx/global-revista/

Oviedo Sotelo, D. (2013). Eco(bio)lencia, irenología y lucha por la paz en nuestro mundo único. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 34*(74), 41-82. https://www.redalyc.org/pdf/393/39348328003.pdf

Oviedo Sotelo, D. (2017). 33 tipos de discriminación escolar. Analizando la violencia simbólica infantil desde la Investigación para la Paz. *Kuaapy Ayvu*, *8*(8), 64-114. https://www.researchgate.net/publication/343615893_33_tipos_de_discriminacion_escolar_Analizando_la_violencia_simbolica_infantil_desde_la_Investigacion_para_la_Paz

Oviedo Sotelo, D. (2020). Las vacunas no son suficientes: las pandemias de violencias y la Filosofía para la paz están transformando el mundo. *Kuaapy Ayvu, 11*(11), 13-38. https://www.researchgate.net/publication/372859140_Las_vacunas_no_son_suficientes_las_pandemias_de_violencias_y_la_filosofia_para_la_paz_estan_transformando_el_mundo

Pacheco, D. (2021). *Neurociencia en Educación Primaria: Competencia de aprender a aprender y su papel en la acción tutorial* [Tesis de maestría, Universitat Oberta de Catalunya]. Open Access. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/133891/6/dpachecomTFM0621memoria.pdf

Painemil, M., Manquenahuel, S., Biso, P. y Muñoz, C. (2021). Creencias versus conocimiento en futuro profesorado. Un estudio comparado sobre neuromitos a nivel internacional. *Revista Electrónica Educare*, *25*(1), 1-22. https://www.researchgate.net/publication/347949810_Creencias_versus_conocimiento_en_futuro_profesorado_Un_estudio_comparado_sobre_neuromitos_a_nivel_internacional

Primero Rivas, L. E. (1999). *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. Coedición AC Edits., Primero Edits. https://spine.upnvirtual.edu.mx/wp-content/uploads/2022/04/Emergencia-de-la-PECOTI..pdf

Tapia Martín, L. y Domínguez Hernández, F. (2003). Las relaciones de violencia cero en la escuela cuidan el cerebro. En A. Martínez Sánchez, L. Fernández Catalino, S. Pizarro Elizo y V. Rabelo Procopio (Coords), *I Congreso Internacional de Neuropedagogía. De la Neuroeducación a la Neurodidáctica: Metodologías docentes inclusivas y tecnologías emergentes»* (pp. 103-112). https://www.researchgate.net/profile/Zully-Cuellar/publication/374155747_I_Congreso_Internacional_de_Neuropedagogia_De_la_Neuroeducacion_a_la_Neurodidactica/links/6511041b61f18040c222bb57/I-Congreso-Internacional-de-Neuropedagogia-De-la-Neuroeducacion-a-la-Neurodidactica.pdf#page=103

Vallejos Aranda, L. A. y Oviedo Sotelo, D. (2022). Educación, paz y violencia: Sobre los orígenes, desarrollos y logros del Proyecto «Transición a la Educación Digital» (TED), ¡Tu escuela en casa! *Revista de Cultura de paz*, *6*, 158-189. https://doi.org/10.58508/cultpaz.v6.175

Zero to Three. (2017). *¿Hay diferencias en el desarrollo del cerebro de los niños y las niñas?* https://www.zerotothree.org/resource/hay-diferencias-en-el-desarrollo-del-cerebro-de-los-ninos-y-las-ninas/

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

Artículos Originales

La Cultura de Paz en el abismo: La ausencia de una estrategia política de pacificación frente a la violencia en México durante el gobierno de AMLO

The Culture of Peace in the abyss: The absence of a political strategy of pacification in the face of violence in Mexico during the AMLO government

Información

Fechas:
Recibido: xx/xx/2024
Aceptado: xx/xx/2024
Publicado: 31/12/2024

Correspondencia:
Zoila Román-Espinal
zoilaromanesp1@gmail.com

Conflicto de intereses:
Los autores manifestamos no tener conflicto de intereses.

Financiación:
Ninguna.

Autorías

Gabriel Pérez-Pérez[1] 0000-0001-5996-1920

Zoila Román-Espinal[2] 0000-0002-9953-1877

[1]Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa, División en Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales.

[2]Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa, División en Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales.

Cómo citar este trabajo

Pérez-Pérez, G., & Román-Espinal, Z. (2024). La Cultura de Paz en el abismo: La ausencia de una estrategia política de pacificación frente a la violencia en México durante el gobierno de AMLO. *Revista de Cultura de Paz, 8*,109–133. https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.206

4.0 BY-NC-SA

RESUMEN

Andrés Manuel López Obrador, al inicio de su mandato (2018-2024), propuso cambiar de paradigma de seguridad a través de diversas estrategias de pacificación como las "coordinaciones nacionales, estatales y regionales"; además de proponer "Emprender la construcción de la paz"; incluso se planteó impulsar la "Cultura para la paz, para el bienestar y para todos", en el Plan Nacional de Desarrollo, con el objetivo de pacificar al país.

Transcurridos cinco años de gobierno, la paz es un tema que se ha enfocado en garantizar orden y tranquilidad, mediante la creación de policías, mesas de coordinación de paz y seguridad y militarización, estrategias que no han pacificado al país ni tampoco han permitido la reducción de la violencia, por el contrario, ésta se ha exacerbado.

La paz, desde la perspectiva del gobierno federal, es sinónimo de orden y tranquilidad, una definición que, si bien no es incorrecta, es limitada si se quiere aspirar a construir una cultura de paz. Básicamente se trata de una paz negativa, definida como la ausencia de violencia directa, de conflictos armados, a través del militarismo y de las fuerzas del orden.

En ese sentido, las evidencias que se recopilan a través de los informes de gobierno de 2019 a 2023 permiten concluir que la política de pacificación no se encuentra orientada hacia la construcción de una cultura de paz para generar espacios de diálogo, tolerancia, empatía, solidaridad, sino de un fuerte incremento en las fuerzas del orden para hacer frente a la violencia.

Palabras clave: estrategias de pacificación; orden y tranquilidad; cultura de paz; cultura de violencia; gobierno federal 2018-2024.

ABSTRACT

Andrés Manuel López Obrador, at the beginning of his mandate (2018-2024), proposed changing the security paradigm trough various pacification strategies such as "national, state and regional coordination"; in addition to proposing "Undertake the construction of peace"; it is even proposed to promote "Culture for peace, for well-being and for all", int he National Development Plan, with the aim of pacifying the country.

After five years of government, peace is an issue that has focused on guaranteeing order and tranquility, through the creation of police, peace and security coordination tables and militarization, strategies that have not pacified the country nor have they allowed the reduction of violence, on the contrary, it has been exacerbated.

Peace, from the perspective of the federal government, is synonymous with order and tranquility, a definition that, while not incorrect, is limited if we want to aspire to build a culture of peace. Basically, it is a negative peace, that is, defined as the absence of direct violence, armed conflicts, through militarism and law enforcement.

In this sense, the evidence collected through government reports from 2019 to 2023 allows us to conclude that the pacification policy is not oriented towards the construction of a culture of peace to generate spaces for dialogue, tolerance, empathy, solidarity, but a of a strong increase in law enforcement to confront violence.

Keywords: pacification strategies; culture of peace; order and tranquility; culture of violence; federal government 2018-2024.

Introducción

A partir del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 del gobierno de Andrés Manuel López Obrador se establecieron políticas y directrices para emprender la construcción de paz y una cultura para la paz; sin embargo, las evidencias sugieren que el camino que ha seguido el gobierno federal ha sido mediante una lógica seguritivista de orden y tranquilidad, a través de la creación e impulso de las mesas de coordinación para la construcción de paz, policías, militarización, cuyo objetivo es emprender acciones de seguridad en cada una de las entidades federativas en coordinación con el gobierno federal.

Visto de esa manera, el gobierno federal ha concedido una relevancia significativa a los cuerpos de seguridad para generar ambientes de paz, aunque se reconoce que existen otro tipo de acciones para promover la paz como el Programa Cultura Comunitaria; prevalece la lógica seguritivista de orden y tranquilidad sobre la promoción de una cultura de paz.

El objetivo de este artículo es analizar las estrategias de pacificación implementadas por el gobierno de Andrés Manuel López Obrador mediante la revisión de sus cinco informes de gobierno, con la finalidad de evidenciar que dichas políticas no se vinculan con una cultura de paz, y se orientan hacia una idea de paz como orden y tranquilidad, es decir, cercana a la idea de paz negativa, entendida como ausencia de guerra.

La metodología que se sigue parte de una revisión de documentos oficiales, principalmente los informes del gobierno federal de 2019 hasta el año 2023, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, el Plan Nacional de Paz y Seguridad 2018-2024. El análisis se presenta desde las contribuciones conceptuales sobre cultura de paz de Johan Galtung, Francisco Jiménez Bautista y Vicente Fisas, principalmente.

En el primer apartado se analizan los temas de paz y seguridad que propuso el gobierno de López Obrador en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024; enseguida se revisa el concepto de cultura de paz en contraposición con una cultura de violencia y las lógicas que cada uno entraña; en la siguiente parte se realiza un análisis de las principales acciones del gobierno federal que son consideradas estrategias de pacificación, primero relacionados con la construcción de paz y la promoción de la cultura de paz y después vinculadas a las mesas de coordinación de paz y seguridad. Por último, se presentan las conclusiones en las que se destaca que la pacificación se vislumbró como un asunto de seguridad, como queda registrado con la presencia más amplia de cuerpos de seguridad, aumento del presupuesto, entre otras acciones para contener la violencia.

Paz y seguridad en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y en el Plan Nacional de Paz y Seguridad 2018-2024

En el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, eje rector de las políticas públicas en México se incorporan una serie de planteamientos para emprender la construcción de paz y promover una cultura de paz. Así las cosas, dentro de los 12 principios con los que inicia el documento, uno establece específicamente que: No puede haber paz sin justicia.

Dentro del contenido de este principio, al cuestionar las estrategias de seguridad pública de los gobiernos anteriores, se plantea que aplicarán "un nuevo paradigma en materia de paz y seguridad" (PND, 2018-2024, p. 13). Bajo este criterio, se podría decir que se intenta alcanzar la paz mediante mecanismos de reinserción y justicia social, así como de procesos de pacificación; y en lo que se refiere a seguridad por medio de la creación de la Guardia Nacional, a la que se cataloga como policía de paz.

En la estructura del Plan Nacional, dos de los tres ejes, aluden concretamente a la cultura de paz. En el primero Política y gobierno, en el apartado Cambio de paradigma y seguridad, se realiza una crítica a los dos últimos gobiernos por buscar resolver la inseguridad a través del uso de la fuerza militar y policial y el endurecimiento de castigos por la comisión de delitos. A su vez se reprueba el resultado obtenido de dichas acciones, como "un saldo pavoroso de muertos, desaparecidos, lesionados, una crisis de derechos humanos, una descomposición institucional sin precedentes y un gravísimo daño al tejido social" (PND, 2018-2024, p. 21).

Con este argumento es que en la Plan Nacional de Desarrollo se estipula que el gobierno modifica la política de guerra por una "política de paz y seguridad integral" (PND, 2018-2024, p. 21), mediante una Estrategia Nacional de Seguridad que contempla 6. Emprender la construcción de la paz y 8. Articular la seguridad nacional, la seguridad pública y la paz. Respecto del punto seis, se contempla promover la cultura de paz como un elemento indispensable en la estrategia de seguridad, mediante la creación de un Consejo para la Construcción de la Paz.

Seguidamente en el eje 2. Política social, se señala que, para construir un país con bienestar, se requiere, entre otros elementos, la construcción de la paz y la seguridad. Bajo esta idea es que se incluye el tema Cultura para la paz, para el bienestar y para todos, ya no vinculado a la seguridad, como se menciona en repetidas ocasiones en el Plan Nacional, sino que se relaciona con la cultura y con la realización de actividades culturales como factores de paz.

Finalmente, y como parte del epílogo, se expresa en el Plan Nacional que, para el último año del sexenio, es decir 2024, entre otros cambios sustanciales, se habrá consumado el principio de preservación de la paz.

Como se evidencia en el propio documento, es relevante la consideración por parte del gobierno federal para construir una cultura de paz; sin embargo, la agenda que se ha seguido y los mecanismos con los que se ha procurado tal encomienda ha otorgado amplia prevalencia a diversas acciones de seguridad cuyos actores principales son las policías, el ejército y la marina, que fundamenta y dirige hacia una cultura de la violencia que entraña "militarismo y la incapacidad para resolver pacíficamente los conflictos" (Fisas, 2006), más que a una cultura de paz.

Al inicio del gobierno de Andrés Manuel López Obrador, se publicó también el Plan Nacional de Paz y Seguridad 2018-2024. En este documento, al igual que en el anterior, se cuestionan las políticas emprendidas para atender la inseguridad por parte de los dos gobiernos anteriores y, que, en todo caso, fracasaron ante el recrudecimiento de la violencia y de los elevados índices de violencia y criminalidad en el país, por lo que se requieren de nuevas estrategias para la recuperación de la paz.

Bajo un nuevo paradigma de seguridad pública, según se establece en el Plan Nacional de Desarrollo y en el Plan Nacional de Paz y Seguridad, el gobierno federal plantea dichas estrategias desde un enfoque integral y transversal, para vivir en un país pacífico, entra las que se encuentran: 1) erradicar la corrupción y reactivar la procuración de justicia; 2) garantizar empleo, educación, salud y bienestar; 3) pleno respeto y promoción de los derechos humanos; 4) regeneración ética de la sociedad; 5) reformular el combate a las drogas; 6) emprender la construcción de la paz; 7) recuperación y dignificación de las cárceles; 8) seguridad nacional, seguridad pública y paz.

Destaca el punto seis, en el que se insiste en señalar que la llamada "guerra contra las drogas" y la política de persecución recrudeció la violencia, por lo que se propone una nueva política de justicia transicional y medidas de pacificación: "frente al absurdo de querer pacificar con métodos violentos y habida cuenta de lo contraproducente y trágico de tales políticas, resulta imperativo hacer un alto para considerar y debatir la necesidad de emprender un proceso de pacificación con las organizaciones delictivas y de adoptar modelos de justicia transicional que garanticen los derechos de las víctimas" (Plan Nacional de Paz y Seguridad, 2018, p. 11).

A su vez, se expone como una acción principal y urgente la creación del Consejo de Construcción de Paz con el objetivo de promover una cultura de paz y resolución de conflictos. Este Consejo sería constituido a propuesta del presidente, por seis personas provenientes de instituciones públicas y de la sociedad.

Por lo que podemos concluir que López Obrador puso énfasis en la implementación de una agenda de paz, pero cercana a una política de seguridad de orden y tranquilidad y no en la construcción de una cultura de paz.

Paz negativa, cultura de paz y la cultura de la violencia

Los diversos estudios que se han desarrollado sobre la idea de paz han convenido en al menos dos posturas para poder estudiar, comprender e impulsar una cultura de paz. La primera es que los "conflictos son una constante en la historia de la humanidad" (Calderón, 2009, p. 61), y, por lo tanto, "inherentes a todos los sistemas vivos en cuanto portadores de objetivos. En algunas etapas de la historia fueron como la *force motrice* que contribuyeron a generar verdaderos cambios en provecho del hombre, pero en otras, trascendiéndose a sí mismos y convirtiéndose en violencia (metaconflicto) condujeron hacia la deshumanización absoluta" (Galtung en Calderón, 2009, p. 61). Bajo ese reconocimiento, el conflicto no se niega, se comprende en su complejidad para poder transformarlo desde vías pacíficas.

La segunda y en consonancia con lo anterior, que la paz no solo es ausencia de violencia o ausencia de guerra, sino que "la paz es transformación creativa y no violenta del conflicto" (Galtung, 2003, p. 31). De acuerdo con Galtung ambas definiciones convergen en la idea de que "el trabajo por la paz es trabajo para reducir la violencia por medios pacíficos" (2003, p. 31). Pero la segunda definición se destaca porque el conflicto se entiende como "oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio" (Fisas, 2006, p. 349).

La UNESCO comprende la idea de paz, como "un proceso positivo, dinámico y participativo intrínsecamente vinculado a los principios democráticos y el desarrollo para todos, gracias al cual se respetan las diferencias, se favorece el diálogo y los conflictos se transforman constantemente por medios no violentos en nuevas vías de entendimiento y cooperación" (1993, p. 3).

Y como lo advierte Fisas, "este nuevo enfoque es el que persigue la "cultura de paz", o "cultura para la paz", si la entendemos como un proceso que, en primera instancia, habrá de transformar la actual "cultura de la violencia" (2006, p. 349); por lo tanto, crear paz se relaciona "con la reducción de la violencia (cura) y con su evitación (prevención). Y violencia significa dañar y/o herir" (Galtung, 2003, p. 20).

Paz y violencia son dos conceptos íntimamente relacionados. Con base en los estudios pioneros de Johan Galtung, en el que se refiere a la paz como ausencia de violencia directa, estructural, cultural y/o simbólica (2003), Jiménez desarrolló una cartografía de paces con el objetivo de "afrontar la violencia y sus diversas manifestaciones" (2019, p. 380).

Tabla 1. Tipos de violencias y generación de paces.

Tipo de violencias	Generación de paces			
	1a	2da	3a	4a
Violencia directa (física, psicológica, etc.)	Paz negativa	Paz social	Paz multicultural	Paz vulnerable
Violencia estructural (desde instituciones)	Paz positiva	Paz Gaia Paz ecológica	Paz intercultural	Paz sostenible
Violencia cultural (ideologías, medios de comunicación, etc.) Violencia simbólica (cultura dominante)	Paz neutra	Paz interna	Paz transcultural	Paz resiliente

Fuente: Jiménez, 2019, p. 380.

Existe el vínculo de un tipo de violencia con un tipo de paz y la evolución y continua transformación de las mismas, lo cual Jiménez relaciona con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El aporte pionero de Galtung fue precisamente, "pasar de la paz negativa, que es la ausencia de guerra o agresión bélica (violencia directa), a una paz positiva, que es la ausencia de todo tipo de violencia" (Salinas, 2023). Como se evidencia en la tabla 1, la violencia directa puede ser física, verbal, psicológica, para dañar o herir a otros, por su naturaleza es posible identificarla con facilidad.

De esta forma, la paz negativa es definida como la ausencia de violencia directa, es decir, "ausencia de conflictos armados, de violencia expresa" (Jiménez, 2022, p. 17), "es la ausencia de un enfrentamiento violento y el mecanismo para alcanzar esa meta es la solución de los conflictos existentes" (Welle, 2010).

De acuerdo con Jiménez (2022) la paz negativa se entiende a partir del equilibrio dinámico entre factores sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos, y la guerra se manifiesta cuando existe un desequilibrio en alguno de estos factores.

Como vemos en la tabla 1 es la primera en abordarse y en investigarse en los estudios para la paz, pero desde la perspectiva bélica. Así, el concepto de paz se comprende a partir de la existencia de la guerra, paz y guerra en la idea de paz negativa están íntimamente relacionados, y, por lo tanto, detener o frenar la guerra implica el uso de las armas y de la milicia que permitan garantizar el orden.

Jiménez relata que "para el caso de Roma, esta ausencia de guerras o rebeliones estaba garantizada por un poderoso aparato militar (*si vis pacem, para bellum* = si quieres la paz, prepara la guerra) vinculado a *pactum*. La *pax* romana constituía todo un sistema de orden, control y relación legal, era ausencia de violencia, pero no garantizaba justicia y prosperidad" (2022, p. 20).

Contrario a la paz positiva que se opone a la violencia estructural, misma que encontramos en las instituciones, y "se articula bajo las formas de pobreza, desequilibrio, alienación, marginación, etc." (Jiménez, 2014, p. 39). Por último, "la violencia cultural sirve para legitimar la violencia directa y estructural,

motivando a los actores a cometer violencia directa o a evitar contrarrestar la violencia estructural" (Galtung, 2003, p. 57). En virtud de su contenido, este tipo de violencia se presenta en la religión, derecho, ideologías, lenguajes, artes, y por su transmisión, en la escuela, medios de comunicación, entre otros (Galtung, 2003).

Pero desde la perspectiva de Jiménez se requiere de una nueva concepción de paces de tal forma que contribuyan "en la construcción de una paz que nos permita hacer un mundo más justo y perdurable" (2009, p. 162). De ahí que introduzca el concepto de paz neutra que busca lograr una cultura de paz a través de la neutralización de la violencia, ya que "la idea de paz neutra avanza en paralelo con la violencia cultural" (Jiménez, 2014, p. 27).

Tabla 2. Violencias y paces.

Violencia directa	Paz negativa (Johan Galtung)
Violencia estructural	Paz positiva (Johan Galtung) Paz imperfecta (Francisco A. Muñoz)
Violencia cultural	Paz cultural (Johan Galtung) Paz neutra (Francisco Jiménez)

Fuente: Jiménez, 2009, p. 162.

De esta forma, "la paz neutra es un concepto de análisis que se construye neutralizando la violencia (cultural y simbólica) del aprendizaje de unos valores establecidos intersubjetivamente, de un diálogo constructivo y deconstructivo a la vez, para llegar a la construcción de una Cultura de paz" (Jiménez, 2014, p. 27). Así, la paz es la suma de la paz negativa, más paz positiva, más neutra que da como resultado una cultura de paz.

La paz neutra implica estrategias de acción no violenta, tales como el diálogo que implique empatía, lenguaje adecuado para transformar los conflictos desde la vía pacífica, que tiene como objetivo reducir la violencia cultural, es decir, "toda ella simbólica, en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia y en el derecho, en los medios de comunicación y en la educación" (Galtung, 2003, p. 20) que legitima la violencia directa y estructural. Entonces la paz neutra se constituye en el frente para reducir la violencia cultural.

Cultura de la violencia

Como nos relata Fisas, "con diferentes manifestaciones según épocas históricas y contextos geográficos, las culturas de la violencia han sido forjadas desde tiempos muy lejanos" (2006, p. 350), con diferentes fines que van desde una lógica social como la venganza, el honor, el prestigio, la fama, hasta la propia supervivencia y seguridad que ofrece el Estado. Lo cierto es que "la cultura de la violencia es "cultura" en la medida que a lo largo del tiempo ha sido interiorizada e incluso sacralizada por amplios sectores de muchas sociedades, a través de mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones" (Fisas, 2006, p. 351).

Los fundamentos que sostienen la cultura de violencia, según Fisas, son:

- El patriarcado y la mística de la masculinidad
- La búsqueda de liderazgo, el poder y el dominio
- La incapacidad para resolver pacíficamente los conflictos
- El economicismo generador de desintegración social y su principio de competitividad
- El militarismo y el monopolio de la violencia por parte de los Estados
- Los intereses de las grandes potencias
- Las interpretaciones religiosas, que permiten matar a otras personas
- Las ideologías exclusivistas
- El etnocentrismo y la ignorancia cultural (2006, p. 351).

Observamos en la lista, que uno de estos fundamentos tiene que ver con la incapacidad para resolver pacíficamente los conflictos; es decir, que los conflictos y la violencia, buscan resolverse por otras vías, principalmente bajo el manto del poder punitivo del Estado; a su vez que resolver los conflictos por medios pacíficos es una capacidad y requiere de ciertas habilidades y aprendizajes, es decir desde una educación para la paz.

La cultura de la violencia la encontramos en todos los ámbitos de la vida social, tal es el caso de "la política, la religión, el arte, el deporte, la economía, la ideología, la ciencia, la educación… incluso lo simbólico" (Fisas, 2006, p. 375). La cultura de la violencia ha logrado penetrar en todo tipo de actividad humana, y también ha conseguido legitimar la violencia directa, estructural y simbólica.

La cultura de la violencia, por su propia naturaleza, tiene la capacidad de destruir, se pregona y se materializa a través de la desconfianza, el odio, la intolerancia, por lo que, si queremos transitar hacia una cultura de la paz, de la noviolencia,[1] es necesario educar en valores como la confianza, la solidaridad, la tolerancia, que nos permitan resolver conflictos pacíficamente. "El mundo necesita esa nueva cultura y un sistema común de valores y nuevos patrones de comportamiento para los individuos, los grupos y las naciones, porque sin ellos no se pueden resolver los principales problemas de paz y seguridad internacionales e internos" (Symonides and Singh, 1996, p. 10).

Cultura de paz

La idea de cultura puede entenderse en un sentido restringido o amplio, en el primero la cultura se refiere a actividades creativas como la música, el arte, la literatura o alude al desarrollo científico e intelectual, mientras que, en el segundo, la cultura se comprende como "la suma de las actividades humanas, la totalidad del conocimiento y la práctica", y con base en ésta es que

1 "«No violencia», como oposición a la violencia directa. «No-violencia», como oposición a la violencia estructural. «Noviolencia», como oposición a la violencia cultural, es decir, hacer una Filosofía y Antropología de/para la paz" (Jiménez, 2019, p. 377), de ahí que se prefiera esta última expresión.

"una cultura de paz debe entenderse", es decir, "en un sentido más amplio" (Symonides & Singh, 1996, pp. 12 y 13). Esta distinción es sumamente relevante pues si la cultura de paz se entendiera desde una perspectiva restringida, bastaría con ciertas actividades para lograr la paz; sin embargo, exige "una metodología con caminos amplios, vastos y diversos" (Jiménez, 2014), como aprender a resolver pacíficamente los conflictos.

En la Declaración sobre una Cultura de Paz, la Asamblea General de las Naciones Unidas refiere en el artículo 1 que:

Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

> a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación;
>
> b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional;
>
> c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales;
>
> d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos;
>
> e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presente y futuras;
>
> f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo;
>
> g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres;
>
> h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información;
>
> i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones;
>
> y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz (Naciones Unidas, 1999, p. 3-4).

Es claro que Naciones Unidas considera que una cultura de paz se consigue mediante la educación, el diálogo y la cooperación, con mecanismos pacíficos de resolución de conflictos, y con la ampliación y respeto hacia los derechos humanos. En ningún momento se hace alusión al incremento de armas, persecución de delitos, entre otros.

Mientras que la UNESCO define a 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 y democra-

cia, todos los derechos humanos, la tolerancia y la solidaridad, que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación y que garantizan a todos el pleno ejercicio de todos los derechos y proporcionan los medios para participar plenamente en el proceso de desarrollo de su sociedad" (UNESCO, 1993, p. 1).

Como vemos, promover una cultura de paz implica desarrollar valores como la justicia, derechos humanos, democracia, tolerancia, noviolencia; también supone un esfuerzo importante para modificar actitudes y comportamientos que incentiven la paz y la resolución pacífica de los conflictos; finalmente, para generar una cultura de paz es indispensable la educación, ya que es el principal medio para lograrlo.

"La educación está en el centro de cualquier estrategia para la construcción de una cultura de paz" (Symonides and Singh, 1996, p. 20), pues a través de ella se desarrollan valores, habilidades, aptitudes y conocimientos como el respeto, la tolerancia, el diálogo, la justicia, la solidaridad, empatía, compasión, y, a su vez, nos permiten desterrar la cultura de la violencia que impera en la actualidad y que conlleva miedos, ignorancia, discriminación, estereotipos, agresiones, fuerza.

Symonides y Singh señalan que el papel de la educación es tal que "no sólo debe fortalecer la creencia de que la paz es un valor fundamental de la humanidad y crear una mentalidad no violenta, sino también moldear una actitud de participación y responsabilidad en los asuntos relacionados con la paz a nivel local, nacional, regional y global" (1996, p. 20).

La cultura de paz opuesta a la cultura de la violencia no tiene que ver con una realidad pacífica y no violenta, sino cómo a través de valores, habilidades, y conocimientos se logran transformar los conflictos y restaurar la paz, no sólo en aquellos de gran envergadura como los conflictos armados sino en todos los espacios de la vida social de tal manera que podamos vivir pacíficamente en el reconocimiento de nuestra diversidad.

Fisas advierte que el gran reto de la educación para la paz "es el de dar responsabilidad a las personas para hacerlas protagonistas de su propia historia, y con instrumentos de transformación que no impliquen la destrucción u opresión ajena, y no transmitir intransigencia, odio y exclusión, puesto que ello siempre supondrá la anulación de nuestro propio proyecto de emancipación y desarrollo" (Fisas, 2006, p. 375).

Educar para la paz no es una tarea exclusiva de la educación formal, que se precise en las escuelas, sino que esta responsabilidad también recae en las instituciones públicas, sociales, económicas, en los medios, y en general en todo espacio que permita introducir, alfabetizar y socializar valores, actitudes y comportamientos propios de una cultura de paz.

Para la UNESCO los objetivos de una cultura de paz comprenden: "aprender a vivir juntos; reemplazar la cultura de la guerra; transformar las economías de guerra en economías de paz; buscar nuevos métodos y soluciones no violentas a los conflictos sociales, al desarrollo de nuevas alternativas para la economía y la seguridad política; construir y transformar valores, actitudes, comportamientos, instituciones y estructuras de la sociedad; y; reforzar la identidad cultural y crear aprecio a la diversidad de culturas" (Fisas, 2006, p. 400).

Cambio de paradigma y las estrategias de pacificación durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador

Martínez (2023) hace una importante advertencia en torno a los conceptos de paz y seguridad, ya que, por su amplitud, nivel de abstracción y ambigüedad, pueden adaptarse a las intenciones de quienes las materializan, sea con un componente político o ideológico. Por lo tanto, esa "extensa semántica permite construir distintos posicionamientos sobre cuál debe ser la respuesta ante las violencias y, sobre todo, cuál o cuáles de ellas queremos defender, con lo cual, esta elasticidad conceptual también implica riesgos".

Por ejemplo, la paz, desde el Estado, puede entenderse como sinónimo de tranquilidad, orden y seguridad, así como del fortalecimiento y ampliación de la presencia de las fuerzas del Estado mediante el ejército, marina y cuerpos policiacos. El problema de este tipo de acciones es que "en nombre de la paz y de la seguridad… se vulneran derechos fundamentales, se cometen atrocidades y se dan respuestas contraproducentes porque no suponen ninguna solución a largo plazo a la violencia que se pretende abordar" (Martínez, 2023); por el contrario, sucede que la violencia se incrementa a través de delitos, asesinatos, homicidios, etc.

A partir de esa lógica, la paz y la seguridad se comprenden desde una perspectiva del orden, tranquilidad, estabilidad, castigos, persecución de delitos, incluso por encima de garantizar los derechos humanos de las personas y de condiciones dignas de vida para la población.

Sin embargo, como hemos reflexionado, la paz, y propiamente la cultura de la paz no se vincula ni se comprende con base en esa dimensión, pues mientras que esa orientación tiene como parte medular principios seguritivistas; es decir, persecución del delito, armamento, ejército, policías, mayores recursos a las instituciones de seguridad, la cultura de paz tiene como objetivo promover una serie de valores como la tolerancia, el diálogo, el respeto, la empatía, la solidaridad e implica entre otras cosas, la resolución pacífica de los conflictos y el respeto de los derechos humanos.

La holgura del término paz ha permitido que cualquier gobierno pueda pensar esta idea desde perspectivas seguritivistas o con una perspectiva de militarización para atender conflictos internos y combatir al narcotráfico y crimen organizado mediante políticas públicas a las que llaman de paz o que lo hacen en aras de construir paz.

Sin embargo, la paz que se puede alcanzar mediante este tipo de estrategias lleva consigo una lógica de orden y seguridad, que a la postre engendra más violencia de la que se pretende eliminar y son de corto plazo; por el contrario, cuando las estrategias son encauzadas para construir una cultura de paz se amplían los derechos humanos y los valores que enarbola, se implementan políticas relacionadas con la justicia restaurativa y se buscan mecanismos pacíficos para transformar y reducir los conflictos.

Si bien los Estados tienen como responsabilidad poner en marcha políticas públicas de seguridad, las cuales son necesarias para salvaguardar la integridad y vida de las personas, éstas no se contraponen con políticas de construcción de paz, pero tampoco son lo mismo, sino que ambas pueden implementarse desde una perspectiva integral de manera tal que las personas puedan desarrollarse en ambientes de seguridad (orden y tranquilidad) y paz (en un marco de respeto de los derechos humanos y sociedades incluyentes, tolerantes y democráticas).

Así, abordar la seguridad con el enfoque de la cultura de la paz exige una visión plural e inclusiva que contemple todas las áreas y disciplinas que abordan la construcción de la cultura de paz y que se relacionan con la posibilidad de que las personas vivan en ambientes libres de violencia e inseguridad, y además con el desarrollo pleno de los derechos humanos, justicia y democracia.

La investigación y los estudios para la paz tienen como premisa esencial que los conflictos pueden resolverse o transformarse mediante vías pacíficas, sin recurrir a la fuerza, a las armas, al miedo y a la violencia. Visto de esa manera, los conflictos no serían un asunto exclusivo de las policías y del ejército, que aseguran el orden, la seguridad y la tranquilidad, sino que en un contexto amplio, es un tema que concierne a toda la sociedad, para que, por medio de principios y valores como la libertad, tolerancia, justicia, solidaridad, los conflictos se transformen a través de mecanismos no violentos tales como el diálogo.

Al inicio de su gobierno, Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) emitió la Estrategia Nacional de Seguridad Pública (2018), que señala “la necesidad de formular nuevos paradigmas de seguridad que permitan sustentar estrategias de recuperación de la paz, restablecimiento de la seguridad pública, prevención del delito, procuración e impartición de justicia, restablecimiento del estado de derecho y reinserción de infractores”.

El documento y las acciones emprendidas reflejan que la paz, en el gobierno federal 2018-2024, se planteó "como un concepto asociado constantemente a la seguridad… a partir de la imposición del orden con las fuerzas de seguridad" (Solís, 2019). Y a pesar de que el término pacificación se señaló "como inadecuado por expresar una idea de paz impuesta con el orden y la fuerza pública, jamás se rectificó" (Solís, 2019). Así, las estrategias de pacificación se vinculan ampliamente al engrosamiento de las policías, militares, y mayores recursos más que en otras áreas de índole social.

Si analizamos los últimos cinco años del gobierno lopezobradorista, veremos que una de las secretarías con mayor presupuesto a lo largo de los años ha sido precisamente la secretaría de la Defensa Nacional, lo cual ha ido en aumento.

Tabla 3. Secretarías del gobierno federal con mayor presupuesto por año.

Año	1	2	3	4	5	6
2018	Educación Pública 280,969,302,366	Salud 122,557,337,320	Desarrollo social 106,645,504,028	Comunicaciones y transporte 84,548,590,749	Defensa Nacional 81,021,903,813	
2019	Educación Pública 308,000,434,721	Bienestar 150,606,037,651	Salud 124,266,865,116	Defensa Nacional 93,670,187,410		
2020	Educación Pública 326,282,716,298	Bienestar 181,457,072,764	Salud 128,826,414,373	Defensa Nacional 94,028,694,246		
2021	Educación Pública 338,046,927,940	Bienestar 189,970,648,206	Salud 145,414,570,947	Defensa Nacional 112,557,168,656		
2022	Educación Pública 364,600,046,855	Bienestar 299,315,515,989	Salud 193,948,336,401	Defensa Nacional 104,107,905,551	Seguridad y Protección Ciudadana 93,379,484,115	
2023	Bienestar 414,632,268,616	Educación Pública 402,276,748,788	Salud 209,616,460,086	Turismo 145,565,092,661	Defensa Nacional 111,911,638,277	Seguridad y Protección Ciudadana 100,028,568,587
2024	Bienestar 543,933,015,639	Educación Pública 439,017,942,697	Defensa Nacional 259,433,804,766	Energía 167,736,232,946	Seguridad y Protección Ciudadana 105,838,757,408	Salud 96,989,997,562

Fuente: elaboración propia con base en el Presupuesto de Egresos de la Federación 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024.

Derivado de la tabla 3 podemos señalar diversas conclusiones en esta materia. La primera de ellas es que la secretaría de la Defensa Nacional se ubicó dentro de las primeras cinco dependencias con mayor presupuesto del año 2018 al 2024. Asimismo, el aumento de su presupuesto ha sido exponencial, al pasar de 81,021,903,813 en el año 2018, a 259,433,804,766 en el año 2024, lo que refleja un incremento del 320 por ciento. No solo ello, sino que, además, se ubicó para el 2024 en la tercera dependencia con mayor presupuesto, incluso por arriba de lo que se presupuestó para la secretaría de Salud. Si a esto le sumamos el presupuesto destinado para la secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana, los recursos en materia de seguridad se incrementan ampliamente.

Por el contrario, el presupuesto destinado a la secretaría de Cultura básicamente se mantuvo, ya que el incremento varió ligeramente, lo que evidencia la austeridad en un sector prioritario si se quisiera garantizar el derecho a la cultura en su sentido amplio.

Y si bien las secretarías con mayor presupuesto son la de Bienestar y Educación Pública, los recursos que se gastan en defensa nacional y seguridad son significativos, pues para los años 2022 y 2023, ambas rebasaron el presupuesto destinado a la Secretaría de Salud. Mientras que para el 2024 la secretaría de la Defensa Nacional y la de Seguridad y Protección Ciudadana recibieron más recursos que la secretaría de Salud, acercándose al presupuesto de la secretaría de Educación Pública.

El aumento de presupuesto en estos rubros contradice el discurso lopezobradorista de "abrazos y no balazos" además de que se deja de invertir en otras áreas prioritarias, tales como la cultura. En todo caso, dichas cifras representan el aumento de poder en materia de seguridad por parte del Estado, pero no refleja su capacidad para combatir el crimen y la delincuencia ante el innegable aumento de la violencia en México.[2]

Baste señalar los homicidios en México, según año de registro, en el año 2019 sucedieron 36 661 homicidios, en el año 2020, 36 773, en el año 2021, disminuyó a 35 700, en el 2022 disminuyó de nueva cuenta a 33 287, y, finalmente, en el 2023, disminuyó a 31 062 homicidios (INEGI, 2024, p. 7). Sin embargo, y a pesar del descenso contante durante el sexenio, las cifras sobre los homicidios son elevadas, además de que supera los homicidios cometidos en sexenios anteriores.

El sexenio de Felipe Calderón Hinojosa cerró con 122 598 homicidios, Enrique Peña Nieto con 156 387 (Torres y Delgadillo, 2024, p. 4). Y en cinco años del gobierno de Andrés Manuel López Obrador sumaron 173 483 homicidios.

Corresponde a continuación, analizar las estrategias de pacificación del gobierno federal 2018-2024, con el objetivo de revisar el tipo de acciones y la lógica que ha prevalecido, donde se corrobora que la paz ha sido entendida como orden y tranquilidad, y no se ha acercado a un enfoque de cultura de paz, o bien ha sido claramente limitado.

2 "Solo hasta 2022, el Gobierno de López Obrador cuenta 142,421 homicidios dolosos. En 2022, México registró 32.287 asesinatos. Según el Instituto Nacional de Estadística (INEGI), el país cuenta 25.9% asesinatos por cada 100.000 habitantes" (Ferri, 2023). Además, "40% de las entidades federativas tiene todo su territorio dividido entre uno o varios grupos del crimen organizado" (El Universal, 2023). Respecto del tráfico de armas, miles de ellas ingresan a México de manera ilegal, principalmente de Estados Unidos, por si fuera poco "el gobierno federal solo logra interceptar cinco de cada 100 piezas" (Molina y Rodríguez, 2023).

Política y gobierno. Emprender acciones de paz

En el eje Política y Gobierno del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 se pone énfasis en el cambio de paradigma en seguridad mediante acciones de paz. Al respecto llama la atención el apartado que alude a emprender acciones de paz. En el análisis de los cinco informes de gobierno que ha emitido el presidente de la república, la lógica o las acciones de paz se relacionan con políticas de seguridad, tales como persecución del delito, operativos conjuntos y coordinados con la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA), la Secretaría de Marina (SEMAR), policías estatales, patrullajes, entre otros, si bien a lo largo de cinco años se visualizan otro tipo de acciones, pero enfocadas desde una perspectiva seguritivista.

Si se analiza por periodo anual, en los cinco años, Emprender acciones de paz, ha significado, principalmente, la presencia de policías y militares en labores de persecución del delito, operativos, entre otros; no obstante que se informa de otras actividades que sí se podrían señalar como acciones de paz, tales como la reconstrucción del tejido social mediante proyectos de cultura de paz y prevención social del delito.

Se observa también, en diversas ocasiones, que los programas implementados han sido reactivos como consecuencia de accidentes, crisis o problemas a los que se ha enfrentado el gobierno federal en ese lapso.

Por su parte el año 2021 podría considerarse como el periodo en el que se identifican mayores acciones de paz, este esfuerzo se visualiza con los programas implementados, como se observa en la tabla 5.

Tabla 5. Emprender la construcción de la paz.

Informe 2019	Informe 2020	Informe 2021	Informe 2022	Informe 2023
Operativos conjuntos con dependencias del gobierno federal y autoridades de los gobiernos estatales y municipales para la atención de delitos	"Redes vecinales de apoyo solidario", para que la comunidad pudiera organizarse y apoyar a las personas más vulnerables durante la contingencia sanitaria derivada de la pandemia del COVID 19	Esfuerzos coordinados con las diversas instancias de gobierno del ámbito federal, estatal y municipal para atender la persecución del delito, la realización de operativos y el uso de la inteligencia	Acciones a nivel comunitario para atender a la población afectada por la inseguridad, con prioridad en los municipios con mayores índices delictivos, estrategias de desarme y reinserción social	"Estrategia de protección ciudadana" con la articulación de instituciones y actores con acciones como promoción de la cultura de paz, reconstrucción del tejido social, solución de controversias comunitarias, solución pacífica de conflictos
"Operativo Abasto" para prevenir la extracción o la distribución ilegal de hidrocarburos en los estados de México, Hidalgo, Jalisco, Veracruz, Querétaro, Tamaulipas, Guanajuato, Nuevo León, Puebla y Ciudad de México	"Tres conversatorios para la reconstrucción del tejido social y la cultura de paz", para atender a las familias afectadas por la explosión del ducto de Petróleos Mexicanos en Tlahuelilpan, Hidalgo	"Estrategia de Protección Ciudadana" a cargo de elementos del Ejército y Fuerza Aérea Mexicana, focalizado en las ciudades que presentan mayor índice delictivo, acotar actividades ilícitas, disminuir homicidios	"Estrategia de protección ciudadana", a través de acciones y programas en territorio; coordinación de programas y proyectos específicos y fortalecimiento institucional para la reconstrucción del tejido social	Fuerzas de Tarea Conjunta "México" y Fuerzas de Tarea Regional, para establecer la coordinación entre las diversas autoridades para obtener información, generar productos de inteligencia y judicializar carpetas de investigación, labores de patrullaje, operativos

Informe 2019	Informe 2020	Informe 2021	Informe 2022	Informe 2023
"Programa para el Fortalecimiento de la Confianza Ciudadana y Fomento de la Denuncia", mediante la distribución de boletines	"Estrategia Nacional para la Promoción del Respeto y la Tolerancia a la Diversidad Religiosa: Creamos Paz", para promover el respeto a la diversidad religiosa del país	"Estrategia Redes vecinales de apoyo solidario", para generar mecanismos de comunicación, ayuda solidaria y seguridad comunitaria	Estrategia de Seguridad del Estado mexicano, en coordinación con la SEDENA, en las ciudades con mayor índice delictivo y erradicar las actividades ilícitas y capturar líderes de organizaciones criminales	Jornadas de Prevención de Violencias para reconstruir el tejido social con las mujeres
	"Coordinaciones Estatales y Regionales para la Construcción de Paz y Seguridad" de colaboración institucional entre los tres órdenes de gobierno para intercambiar información para convenios, programas, operativos y acciones orientadas a la prevención, contención y reducción de la violencia y los delitos	"Sesiones de Entendimiento para la Promoción de la Cultura de Paz y la Reconstrucción del Tejido Social", para identificar acciones de colaboración, definir territorios prioritarios con alto índice delictivo, y establecer acuerdos de colaboración coordinada, cuya primera fase comenzó en Acapulco.	Ferias de Paz y Desarme Voluntario	"Estrategia Especial para la Construcción de Paz en Guanajuato", con el objetivo de atender las causas que generan la violencia y reducir el homicidio doloso en esa entidad
		"Programa de Formación para la Implementación del Modelo de Resiliencia Comunitaria para la Reconstrucción del Tejido Social" dirigido a servidores públicos y jóvenes y adolescentes	Embajadas Comunitarias de Paz para promover la participación de niñas, niños y adolescentes con pinta de murales	"Desarme voluntario" y "Ferias de paz" realizado por la SEDENA y la SSPC en coordinación con gobiernos estatales y municipales para el canje de armas y municiones por dinero en efectivo
		"Estrategia de Centros de Reconstrucción del Tejido Social" para fomentar la prevención social del delito y la cultura de paz a través de sitios físicos de acción comunitaria en las localidades		
		"Programa de desarme voluntario" y "Programa Ferias de Paz" con campañas de prevención de la violencia y el delito mediante actividades informativas y lúdicas, canje de juguetes bélicos por juguetes didácticos		

Fuente: elaboración propia con base en los cinco informes del gobierno federal: 2019, 2020, 2021, 2022 y 2023.

Política social. La cultura para la paz

Dentro del Plan Nacional de Desarrollo, en el eje Política Social, se ubica un apartado llamado "Cultura para la paz, para el bienestar y para todos", en el que, de acuerdo con los cinco informes de gobierno, se han realizado actividades artísticas y culturales. Destaca la implementación del Programa Cultura Comunitaria, porque tiene como objetivo principal impulsar proyectos culturales diseñados por comunidades indígenas, afromexicanas, poblaciones rurales o urbanas con alto grado de marginación, así como de municipios con alta incidencia de delitos graves y regiones definidas como prioritarias en la Estrategia Nacional de Seguridad.

En relación con el impulso a la cultura, y con base en la información que se presenta en los informes de gobierno, podría decirse que existe un trabajo notable al respecto, al haberse implementado programas para difundir y promover la cultura, la creación artística, la diversidad cultural, entre otros. Por lo que es claro que el gobierno comprende una serie de actividades culturales que coadyuvan a la paz, y no, necesariamente promover una cultura de paz.

Política y gobierno. Las mesas de coordinación

Las coordinaciones nacionales, estatales y regionales son parte de la estrategia del cambio de paradigma en seguridad. Se proponen para atender los problemas relacionados con la incidencia delictiva y violencia en cada una de las entidades federativas, mediante la coordinación de las autoridades de seguridad de los tres ámbitos de gobierno para preservar la paz y seguridad ciudadana.

Por lo tanto, estas mesas de coordinación están conformadas por 32 coordinaciones estatales, las cuales han adoptado diversos nombres: "Mesa Estatal por la Construcción de la Paz", "Mesas de Seguridad para la Construcción de la Paz", "Mesa de Paz y Seguridad", "Mesa de Coordinación Estatal para la Construcción de la Paz y la Seguridad", así como por 266 coordinaciones regionales. Estas son consideradas como instrumentos de la construcción de paz.

Según se lee en el primer informe de gobierno (2019), las autoridades que participarían en dichas coordinaciones serían los siguientes: "Un Secretario Técnico, el Gobernador del Estado, el Secretario de Gobierno, el Comandante de la zona militar, el Comandante de la zona naval (en donde corresponde), el Coordinador Estatal de la Guardia Nacional, el Jefe de estación de la Policía Federal, el Secretario de Seguridad del Estado, la Fiscalía o Procuraduría General de Justicia del Estado, el representante de la Fiscalía General y el Delegado de Programas" (Presidencia de la República, 2019, p. 49), básicamente autoridades de la política interior, de la seguridad pública y de la seguridad nacional.

Sin embargo, en la revisión de informes de gobierno estatales hemos encontrado que, en su mayoría, participan, del ámbito federal, personal de la guardia nacional, de la Secretaría de la Defensa Nacional, de la Fiscalía General de la República, del Centro Nacional de Inteligencia, del ámbito estatal, el gobernador o gobernadora, secretario de gobierno y de seguridad pública y fiscal general de la entidad; y presidentes municipales. Como vemos, en las Mesas de Coordinación se busca la representación de autoridades de gobierno, procuración de justicia y seguridad de los tres ámbitos de gobierno, así como de las Fuerzas Armadas.

En los informes del gobierno federal se señala que las reuniones de las coordinaciones son diarias, pero con base en evidencia periodística se observa que dichas coordinaciones sesionan, por lo general, una vez al mes.

Las acciones de coordinación tienen como base el principio de neutralidad política; es decir que el fin superior es lograr el orden y la tranquilidad de las comunidades involucradas, por encima de las pertenencias políticas del gobierno nacional con los estatales y municipales. Sin embargo, es importante señalar que desde el año 2023 el partido del presidente Andrés Manuel López Obrador gobierna en 21 de las 32 entidades federativas,[3] por lo que existen más posibilidades para lograr convenios y acuerdos a través de la coordinación de autoridades y funcionarios.

Las mesas de coordinación para la construcción de paz y seguridad tienen como objetivo principal establecer acciones y estrategias para realizar operativos conjuntos, disuasivos y preventivos, entre los diferentes niveles de gobierno para prevenir y combatir el delito y la inseguridad, así como promover una cultura de denuncia ciudadana; también se agregaron acciones de combate a la violencia intrafamiliar.

El punto clave es que dichas estrategias de seguridad pública se focalizan desde el territorio; es decir, se combate la delincuencia e inseguridad en el espacio o región con alto índice de delincuencia y violencia, o bien de mayor riesgo. En ese sentido, las acciones que consisten, principalmente en el despliegue de la Guardia Nacional y Defensa Nacional para operativos, decomisos, entre otros, requieren de la colaboración de los gobiernos estatales y municipales como vemos en la tabla 6.

3 Estado de México, Ciudad de México, Sonora, Baja California, Baja California Sur, Sinaloa, Nayarit, Zacatecas, Tamaulipas, Colima, Michoacán, Guerrero, Hidalgo, Puebla, Tlaxcala, Oaxaca, Veracruz, Tabasco, Chiapas, Campeche, Quintana Roo.

Tabla 6. Principales acciones en materia de coordinación por año

Informe	Acciones de las Coordinaciones Nacionales, Estatales y Regionales
2019	Despliegue de efectivos para atender 150 Coordinaciones Regionales, por la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana, la SEDENA, la SEMAR y la Policía Federal Aseguramiento de 2,211.457 kilogramos de marihuana, 93.515 kilogramos de cocaína, 0.014 kilogramos de heroína y 8.827 kilogramos de metanfetamina; 1,563 vehículos, una aeronave, una embarcación, 352 armas largas, 446 armas cortas, 41,123 cartuchos, 1,786 cargadores, 70 granadas, 4,117,853 pesos mexicanos y 310,176 dólares americanos, dos plantíos de marihuana destruidos, dos laboratorios clandestinos localizados, 11 agresiones con armas de fuego a personal militar, se detuvieron a 2,443 personas Diversas acciones de seguridad realizadas por la Guardia Nacional
2020	Diversas acciones de la Guardia Nacional que destacan detenciones, recuperación de vehículos y aseguramientos de droga, armas, gasolina, entre otros 13 operaciones de erradicación intensiva del cultivo de drogas y seis operaciones regionales Se establecieron 59 Puestos Militares de Seguridad (10 estratégicos fijos, 12 estratégicos móviles y 37 regionales) para inhibir el tráfico de drogas, psicotrópicos, precursores químicos y químicos esenciales Diversas acciones de la SEDENA entre los que destaca aseguramientos de hidrocarburos, drogas y armas La SEMAR, en coordinación con la SEDENA, ejecutaron operaciones navales contra el narcotráfico
2021	Se celebraron 8,704 sesiones en las Coordinaciones Estatales y 64,904 en las Regionales Se establecieron las Bases de Operaciones Mixtas en las 32 entidades y en las zonas o regiones en las que la población lo demandó En las mesas se expusieron situaciones que tienen características multifactoriales y se brindó atención interdisciplinaria Desde enero de 2021, en las mesas de coordinación también se da seguimiento a la comisión de delitos que afectan a las mujeres, en particular, el feminicidio Se logró instrumentar la estrategia integral para la reducción de homicidios en 15 municipios de atención prioritaria
2022	Se creó el Programa Nacional para Prevenir, Perseguir y Sancionar el Delito de Secuestro 2021-2024 La disposición para que los municipios conformen las Redes de Mujeres Constructoras de Paz (MUCPAZ) Nuevos lineamientos del Registro Nacional de Detenciones (RND) y la implementación del Registro Nacional de Incidentes Cibernéticos en las 32 entidades federativas. Del 1 de septiembre de 2021 al 30 de junio de 2022 se celebraron 6,647 reuniones de lunes a viernes en las 32 entidades federativas y en las 266 Coordinaciones Regionales Las dependencias que convergen en las reuniones definieron 10,920 acciones Fortalecimiento en delitos de género Se instrumentó una estrategia integral en 50 municipios catalogados de atención prioritaria que concentran el 47% de los homicidios dolosos registrados en el país Del 1 de septiembre de 2021 al 30 de junio de 2022, producto de la coordinación entre la SEDENA, SEMAR, SSPC, así como el CNI, Guardia Nacional y Coordinación Nacional Antisecuestro (CONASE), se realizaron 589 detenciones relevantes por secuestro, extorsión, trata de personas y robo de hidrocarburos. De septiembre de 2021 a junio de 2022, el delito de secuestro registró una disminución del 52.5% en comparación con el periodo de septiembre de 2018 a junio de 2019 Se impulsó el fortalecimiento de las 32 Unidades Especializadas en el Combate al Secuestro A nivel nacional, se detuvo a 936 personas vinculadas a hechos relacionados con el delito de secuestro, se liberaron a 386 personas en situación de víctimas y a 50 personas migrantes. Se desarticularon 88 bandas del crimen organizado SEDENA, SEMAR, SSPC y CONASE desarrollaron operativos de combate a los delitos de trata de personas, robo de hidrocarburos y delincuencia organizada; se logró la detención de 164 objetivos prioritarios Del 1 de septiembre de 2021 al 30 de junio de 2022 se realizaron 38 mesas de trabajo entre la SSPC y el Consejo Coordinador Empresarial para dar seguimiento a temas y estrategias específicas en Cero Impunidad Del 1 de septiembre de 2021 al 30 de junio de 2022, producto de la coordinación entre la SEDENA, SEMAR, SSPC, así como el CNI, Guardia Nacional y Coordinación Nacional Antisecuestro (CONASE), se realizaron 589 detenciones relevantes por secuestro, extorsión, trata de personas y robo de hidrocarburos De septiembre de 2021 a junio de 2022, el delito de secuestro registró una disminución del 52.5% en comparación con el periodo de septiembre de 2018 a junio de 2019 De diciembre de 2018 a junio de 2022 se decomisó una cantidad de fentanilo 840% más que en el mismo periodo de la administración anterior (diciembre de 2012 a junio de 2016)
2023	Del 1 de septiembre de 2022 al 30 de junio de 2023 se realizaron 58,892 sesiones en las 32 coordinaciones estatales y las 266 coordinaciones regionales Se destacan acciones coordinadas con los estados de Baja California (combatir el homicidio doloso), Baja California Sur (estrategia Párale a la Violencia), Chihuahua (recuperación del control del Centro de Readaptación Social 3), Hidalgo (mesas interestatales para la persecución del delito en límites territoriales), Michoacán (Operativo blindaje), Nayarit (sellamiento de límites para evitar el ingreso de la delincuencia organizada), Puebla (Mesa Interregional de Robo de Hidrocarburos), Quintana Roo (operativos mixtos denominados Vive Seguro), Sinaloa (Operación Sinaloa), Sonora (reforzamiento de las revisiones en los puntos de inspección), Yucatán (apoyos, acompañamiento y seguridad en los trabajos de construcción del Tren Maya), Zacatecas (Plan Zacatecas II), Aguascalientes, Durango y San Luis Potosí (convenios para atender la problemática delincuencial en sus municipios) En algunas mesas estatales se promovieron acciones interestatales En algunas mesas estatales se dio atención a la violencia de género

Fuente: elaboración propia con base en los Informes del Gobierno federal de 2018 al 2023. Se colocan las acciones más relevantes.

Al analizar los cinco informes del gobierno federal, encontramos que los primeros tres años enfatizan en el poder militar del Estado. Las cifras y cantidades se refieren a la capacidad de las fuerzas militares y de la guardia nacional para realizar decomisos de drogas, armas, laboratorios, así como de diversas detenciones por delitos como la extorsión y el secuestro. El Estado hace evidente su poder mediante el despliegue de efectivos, operativos, destrucción de plantíos y laboratorios clandestinos, puestos militares y operaciones navales.

Es hasta el año 2021 que el gobierno federal hace mención de las acciones conjuntas con las llamadas mesas de coordinación, al señalar las sesiones llevadas a cabo, para exponer las situaciones de inseguridad, violencia y delincuencia, así como sus características particulares. Es en este periodo que se atiende la comisión de delitos por feminicidio.

En los últimos dos años de funcionamiento de las mesas de coordinación para la construcción de la paz y la seguridad, ya no solo se informa sobre las acciones de seguridad de la guardia nacional, ejército y marina, sino además se incluyen otras dignas de destacar como la invitación de los municipios para integrarse a las Redes de Mujeres Constructoras de Paz (MUCPAZ), que tiene como objetivo, generar políticas públicas en la promoción de la igualdad de género, y prevención de la violencia hacia las mujeres.

MUCPAZ es un proyecto conjunto entre el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres), el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública y la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana (SSPC), por lo que las autoridades y funcionarios participantes, tanto federales, estatales o municipales realizan tareas de seguridad pública. Es un proyecto amplio porque da apertura a organizaciones civiles y mujeres que promuevan la construcción de paz en sus territorios.

De acuerdo con Inmujeres, el propósito de este proyecto es capacitar a las mujeres, en el ámbito local, acerca de sus derechos, de la detección de los problemas de su comunidad, fomentar la solidaridad y el trabajo comunitario, mejorar la interlocución con las autoridades (Gobierno de México, 2021). Aunque en el informe 2022 ya no se retoma dicha estrategia, MUCPAZ dista de la perspectiva seguritivista, pues concibe a la paz desde la perspectiva de género, donde las redes de mujeres, al educarse y capacitarse juegan un papel fundamental para la construcción de paz.

El último informe de gobierno, en todo caso, se distingue por destacar los convenios de colaboración del gobierno federal con diversos estados, resultado de las mesas de coordinación, centrados, esencialmente en combatir el homicidio y la violencia, realizar operativos, perseguir el delito y de atención de violencia de género. Por lo cual, podemos deducir que durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador las estrategias de pacificación se han

orientado hacia acciones que buscan garantizar el orden y no la construcción de paz.

Conclusiones

En la retórica oficial que constituye el Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) prevalece el discurso que la crisis de seguridad obedeció a las políticas emprendidas por los gobiernos que le precedieron. Bajo este argumento es que se plantea la posibilidad de pacificar al país mediante un nuevo paradigma de seguridad que incluye, entre otras acciones, estrategias de pacificación.

Al revisar las estrategias de pacificación podemos constatar que las acciones emprendidas se acercan a políticas de seguridad, y en menor medida de construcción de paz. Esta caracterización es importante porque nos permite reflexionar y distinguir entre dos propuestas que pueden compartirse pero que deben ser diferenciadas, de tal manera que el gobierno pueda implementar una agenda simultánea de seguridad (orden y tranquilidad), pero también de construcción de paz.

Para el gobierno federal el papel que ejercen la guardia nacional y las fuerzas armadas y su despliegue en todo el territorio nacional y de manera permanente, resulta indispensable para la paz y la seguridad. Estos actores tienen bajo sus funciones, el objetivo de garantizar la paz en México, entendida como seguridad, orden y tranquilidad.

La paz y la pacificación, desde la perspectiva del gobierno lopezobradorista es enfáticamente seguritivista. Durante sus cinco años de gobierno, las fuerzas armadas y de seguridad han participado activamente en las estrategias de combate a la delincuencia e inseguridad.

Una de ellas son las mesas de coordinación para la construcción de paz y seguridad, en las que los tres niveles de gobierno se coordinan para garantizar la “paz” y seguridad en territorios focalizados como altamente violentos o con la presencia de delitos de alto impacto.

Consideramos que es un esfuerzo importante, la colaboración, comunicación y coordinación entre autoridades y funcionarios del gobierno federal, estatales y municipales, pero esta estrategia, en la que participan principalmente instancias de seguridad, bajo ningún precepto ha permitido avanzar hacia la construcción de paz o de una cultura de paz.

Independientemente del nombre o de cómo el gobierno federal haya comprendido la paz, toda estrategia de seguridad que no tenga como propósito construir paz difícilmente podrá reducir la violencia imperante. De esta forma, no es extraño que la estrategia de pacificación no haya podido contener aún menos reducir las cifras de violencia y la tasa de homicidios.

También podemos concluir que el nuevo paradigma de seguridad del gobierno federal, a través de las estrategias de pacificación, se da en un marco de incomprensión para distinguir entre políticas de seguridad centradas en mantener el orden y la tranquilidad y políticas que coadyuven a la construcción de paz.

No podemos transitar hacia una cultura de paz en la medida que haya primacía por políticas de persecución del delito, instalación de puestos militares, decomiso de armas y drogas, únicamente, y, principalmente, con una ampliación de recursos a la secretaría de defensa nacional, como pudimos advertir en el texto.

La paz negativa es ausencia de guerra, pero la cultura de paz, conlleva una serie de valores que nos permiten manejar los conflictos a través de vías pacíficas, para lo cual se requiere de la educación para la paz, estrategia que no es visible en la política nacional.

Por su parte, la cultura puede aprovecharse para promover la paz mediante las artes, la participación, la sensibilización y la integración, dos ejemplos son interesantes: MUCPAZ y el Programa Cultura Comunitaria, ambos pueden contribuir hacia la construcción de una cultura de paz, por lo que podrían replicarse y ampliarse este tipo de iniciativas que se alejan de la noción seguritivista de paz.

Referencias bibliográficas

Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. Revista Paz y Conflictos. (2), 60-81. https://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea3.pdf

El Universal (2023). México, el país de los cárteles. https://interactivos.eluniversal.com.mx/2023/mapa-crimen-organizado/

Ferri, P. (2023). México registra más de 30 000 asesinatos por sexto año consecutivo. El País. https://elpais.com/mexico/2023-11-01/mexico-registra-mas-de-30000-asesinatos-por-sexto-ano-consecutivo.html

Fisas, V. (2006). Cultura de paz y gestión de conflictos. Barcelona. Icaria/Antrazyt/UNESCO.

Galtung, J. (1996). Culture peace: some characteristics. En UNESCO. From a culture of violence to a culture of peace (75-92).

— (2003). Paz por medios pacíficos Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bakeaz/Gernika.

Gobierno de México (02 de marzo 2021). Mucpaz. Redes de Mujeres Constructoras de Paz. https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/red-de-mujeres-constructoras-de-paz-mucpaz

INEGI (2024). Defunciones por homicidio. Comunicado de prensa núm. 460/24. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/DH/DH2023_Ene-dic.pdf

Jiménez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. Convergencia, 16, 141-189.

— (2014). Paz neutra: una ilustración del concepto. Revista de Paz y Conflictos, 7, 19-52. https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1806/2337

— (2019). Educación neutral y educación para la paz neutra. Revista de Cultura de Paz, 3, 367-387.

— (2022). Estudios para la paz: hacia una cartografía de paces. Revista de Cultura de Paz. 6, 7-43. https://doi.org/10.58508/cultpaz.v6.170.

Martínez, S. (2023). La interdependencia entre la paz, la seguridad y la justicia. La cultura del castigo. Una mirada crítica. (41). https://www.icip.cat/perlapau/es/articulo/la-interdependencia-entre-la-paz-la-seguridad-y-la-justicia/?pdf

Molina, H. y Rodríguez, I. (2023). Intercepta México cinco de cada 100 armas ilegales. https://www.eleconomista.com.mx/politica/Intercepta-Mexico-cinco-de-cada-100-armas-ilegales-20230818-0015.html

Naciones Unidas (06-10-1999). Declaración sobre una Cultura de Paz. RES/53/243. https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion_CulturadPaz.pdf

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (PND) (2019). https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf

Plan Nacional de Paz y Seguridad 2018-2024 (2018). https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2018/11/PLAN-DE-PAZ-Y-SEGURIDAD_ANEXO.pdf

Presidencia de la República (01 de septiembre 2019). Primer Informe de Gobierno. https://www.gob.mx/primerinforme

— (2019). Primer Informe de Gobierno 2018-2019. https://framework-gb.cdn.gob.mx/informe/Informe_Gobierno_de_Mexico.pdf

— (2020). Segundo Informe de Gobierno 2019-2020. https://framework-gb.cdn.gob.mx/informe/Segundo-Informe-2019-2020.pdf

— (2021). Tercer Informe de Gobierno 2020-2021. https://framework-gb.cdn.gob.mx/informe/5b8e7a983a893dfcbd02a8e444abfb44.pdf

— (2022). Cuarto Informe de Gobierno 2021-2022. https://framework-gb.cdn.gob.mx/informe/5b8e7a983a893dfcbd02a8e444abfb45.pdf

— (2023). Quinto Informe de Gobierno 2022-2023. https://framework-gb.cdn.gob.mx/informe/760e7dab2836853c63805033e514668301fa9c47.pdf

Salinas, B. A. (2023). Educación para la Paz desde Johan Galtung. Análisis, 55 (102). https://doi.org/10.15332/21459169.7634

Solís, A. (2019). Pacificación y construcción de paz en México. México: trazando oportunidades de paz. https://www.icip.cat/perlapau/es/articulo/pacificacion-y-construccion-de-paz-en-mexico/?pdf

Symonides, J. & Singh, K (1996). Constructing a culture of peace: challenges and perspectives – an introductory note. En UNESCO. From a culture of violence to a culture of peace (9-30).

Torres, D. y Delgadillo, E. (2024). Balance al cierre de sexenio de López Obrador: ¿Cómo nos fue en homicidios y personas desaparecidas y no localizadas? Seminario sobre Violencia y Paz.

UNESCO (1993). Informe de síntesis de las Naciones Unidas acerca de la cultura de paz. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113034_spa#:~:text=Una%20cultura%20de%20paz%20es,atacando%20sus%20causas%20mediante%20el

Welle, D. (20-09-2010). "Las caras de la violencia en Latinoamérica". Entrevista a Johan Galtung. En https://www.dw.com/es/johan-galtung-me-impresiona-la-idea-de-unos-estados-unidos-de-latinoam%C3%A9rica/a-6021716

Zavala, P. (2023). Contra el punitivismo y la impunidad en México: una nueva justicia. La cultura del castigo. Una mirada crítica. (41). https://www.icip.cat/perlapau/es/articulo/contra-el-punitivismo-y-la-impunidad-en-mexico-una-nueva-justicia/?pdf

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

Artículos Originales

La internacionalización de la educación superior como estrategia de cultura de paz para transformar el conflicto en Sinaloa: Perspectiva del pensamiento de Johan Galtung

The internationalization of higher education as a strategy for a culture of peace to transform the conflict in Sinaloa: A perspective on the thinking of Johan Galtung

Información

Fechas:
Recibido: 08/09/2024
Aceptado: 23/11/2024
Publicado: 31/12/2024

Correspondencia:
americal@uas.edu.mx

Conflicto de intereses:
En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:
Ninguna.

Autorías

América M. Lizárraga González[1] 0000-0002-6185-9973

[1] Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

Cómo citar este trabajo
Lizárraga González, A. M. (2024). La internacionalización de la educación superior como estrategia de cultura de paz para transformar el conflicto en Sinaloa: Perspectiva del pensamiento de Johan Galtung. *Revista de Cultura de Paz, 8*,134–156. https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.221

4.0 BY-NC-SA

RESUMEN

El presente artículo tiene como finalidad analizar la internacionalización de la educación superior como estrategia de convivencia cultural en regiones en las que mundialmente son relacionadas con el narcotráfico y la violencia como el estado de Sinaloa en México. Para lograr tal objetivo, se recurrió al *Método Transcend* de Johan Galtung, con el propósito de vincular la experiencia de la comunidad universitaria; docentes y estudiantes, en actividades internacionales y el fomento y práctica de valores como la tolerancia, respeto, inclusión entre otros, como principios de no violencia. Para tal efecto, se propone realizar un diagnóstico, pronóstico y terapia que contribuya a los procesos de paz en el estado. La metodología de índole cualitativo, considera una revisión bibliográfica, análisis de documentos institucionales, así como entrevistas a participantes en el programa de movilidad estudiantil e intercambio académico de la Universidad Autónoma de Sinaloa, institución educativa con mayor matrícula en el noroeste del país. Lo anterior pone de manifiesto que los actores universitarios, provenientes de diferentes disciplinas académicas, muestran gran interés y motivación por poner en práctica su aprendizaje educativo internacional (intercambio cultural, investigación colaborativa, redes académicas, convenios internacionales, etc.) como herramienta esencial para formar ciudadanos globales y coadyuvar a la construcción de espacios para transformar significativamente el conflicto. Ello a través de la internacionalización pacifista, teniendo en cuenta el contexto propio de Sinaloa.

Palabras clave: Cultura de paz, Educación superior, Internacionalización pacifista, Movilidad estudiantil, Multiculturalidad.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the internationalization of higher education as a strategy for cultural coexistence in regions that are globally related to drug trafficking and violence, as the state of Sinaloa in Mexico. To achieve this objective, was used the Johan Galtung´s *Trascend Method*, with the purpose of linking the experience of the university community; teachers and students, in international activities and the promotion and the practice of values such as tolerance, respect, inclusión among others, as principles of non violence. For this reason, it is proposed to carry out a diagnosis, prognosis and therapy that contributes to peace processes in the state. The qualitative, analysis of institutional documents, as well as interviews with participants in the student mobility and academic exchange program of the Autonomous University of Sinaloa (UAS), an educational institution with the highest enrollment in the northwest of the country. The above shows that university actors, coming from different academic disciplines, show great interest and motivation to put into practice theis internatinoal educational learning (cultural Exchange, collaborative research, academic networks, international agreements, etc) as an essential tool to educate global citizens, and to contribute to the construction of spaces to significantly transform the conflicto. This through pacifist internationalizacion, takin into account the context of Sinaloa.

Keywords: Culture of peace, Higher education, Pacifist internationalization, Student mobility, Multiculturalism.

Introducción

La violencia y el narcotráfico han dejado una huella indeleble en diversas regiones del mundo, una de ellas es el estado de Sinaloa, en México, creando entornos marcados por la inseguridad y el conflicto generando un contexto complejo que afecta a la sociedad en múltiples dimensiones. En este escenario, la internacionalización de la educación superior se presenta como una estrategia efectiva para la cohesión social, promover una cultura de paz y transformar las dinámicas conflictivas. Esta práctica no solo fomenta la movilidad académica y el intercambio cultural, sino que también contribuye al desarrollo de competencias que son esenciales para la resolución de conflictos. Por lo que esta investigación explora cómo la educación superior puede servir como un vehículo para el desarrollo cultural y social en regiones afectadas por la violencia, enfocándose en su capacidad para empoderar a las comunidades y fomentar un sentido de pertenencia y solidaridad.

La obra de Johan Galtung (1969, 1996, 2000), uno de los precursores del concepto de paz positiva y la resolución de conflictos, además de ser considerado el padre de los estudios para la paz, ha dejado una huella profunda en el pensamiento científico relacionado con la resolución de conflictos y la construcción de la paz. Su enfoque multidimensional, que combina la teoría social con la práctica política, ofrece herramientas valiosas para abordar la violencia estructural y cultural. Sus ideas han resonado en todo el mundo, y su perspectiva holística para abordar las tensiones sociales y políticas ha sido especialmente relevante en regiones como Sinaloa, conocida por su historia de conflictos relacionados con el narcotráfico y la violencia.

En este contexto, la aplicación de los principios de Galtung para construir una cultura de paz en Sinaloa puede ser transformadora. En lugar de simplemente tratar los síntomas de la violencia, su enfoque permite abordar las raíces mismas del conflicto, lo que implica un análisis profundo de las estructuras sociales, económicas y políticas que perpetúan la violencia en la región. La cultura de paz, según Galtung (2000), se basa en la justicia social, la equidad y la inclusión. Esto podría significar políticas que aborden la desigualdad económica, brinden oportunidades educativas y laborales para todos los sectores de la sociedad y promuevan la participación ciudadana en la toma de decisiones. Además, Galtung enfatiza la importancia de la resolución de conflictos a través del diálogo y la negociación.

En un escenario como Sinaloa, donde los enfrentamientos entre grupos criminales y las fuerzas del orden han sido una constante, el fomento de espacios de mediación y reconciliación podría allanar el camino hacia una paz neutra (Jiménez, 2014). Es por ello que, la visión de Galtung nos recuerda que la verdadera paz no es simplemente la ausencia de conflicto, sino la presencia de justicia, equidad y armonía en todas las esferas de la vida social. En el estado, este camino podría abrir nuevas posibilidades para superar

décadas de violencia y construir un futuro más seguro y solidario para sus habitantes. Con su orientación hacia la construcción de la paz y la resolución de conflictos, ofrece una herramienta valiosa para abordar los desafíos de violencia y conflicto en lugares como Sinaloa. Su marco teórico, centrado en la cultura de paz, proporciona conceptos y estrategias que podrían ser aplicadas en la región para fomentar una transformación significativa.

Ya que la violencia ha dejado profundas cicatrices en la sociedad, involucrando no solo a grupos criminales, sino también desafíos estructurales como la pobreza, la falta de oportunidades y la corrupción. Por lo que la aplicación de los principios de Galtung implica analizar estas causas subyacentes de manera integral. Por ejemplo, la promoción de políticas que fomenten la inclusión social y económica, la inversión en educación y empleo, la creación de espacios para el diálogo y la mediación podrían contribuir a construir espacios de paz en el estado.

Desde esta perspectiva, este artículo explora las raíces intelectuales y culturales del pensamiento de Johan Galtung (1969, 1996, 2000) y su relevancia en la transformación de conflictos a través de la internacionalización de la educación superior como una estrategia clave para fomentar una cultura de paz en lugares como Sinaloa, donde la violencia y el conflicto son omnipresentes. Al adoptar un enfoque integral que considere los factores locales como los internacionales, se pueden explorar nuevas vías para la construcción de paz en la región, promoviendo la estabilidad y el desarrollo sostenible tanto a nivel local como global. Por lo que se reflexiona el papel de los elementos más visibles de la internacionalización como actores en las dinámicas globales en la construcción de espacios de paz.

El conflicto en Sinaloa

Sinaloa, al igual que otras regiones del noroeste de México, ha estado marcada por décadas de violencia relacionada con el narcotráfico, crimen organizado y desigualdad social. Esta situación ha creado una cultura de conflicto donde la violencia, tanto directa como estructural, ha dominado el panorama. Sin embargo, dentro de este entorno, la educación superior emerge como un factor clave para revertir estas tendencias. En particular, la internacionalización de la educación superior ofrece una vía prometedora para generar un cambio profundo. Al conectar a las universidades y estudiantes locales con sus contrapartes en todo el mundo, no solo se fomenta la cooperación global, sino que también se introducen nuevos valores y perspectivas que pueden ayudar a desmantelar la violencia estructural y cultural en la región.

Regiones como Sinaloa en México, Medellín en Colombia y el Triángulo Norte de Centroamérica, han sido estigmatizadas por su relación con el narcotráfico y la violencia. Según la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2021), “el narcotráfico no solo causa violencia directa, sino que

también deteriora las estructuras sociales y económicas de las comunidades afectadas" (p. 25). Este deterioro provoca un ciclo de pobreza y desconfianza, lo que dificulta cualquier intento de construcción de paz y convivencia cultural.

Asimismo, Sinaloa enfrenta retos significativos que requieren soluciones innovadoras. Según la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana (2022), el estado ha experimentado un aumento en los índices de violencia, lo que demanda un enfoque integral para abordar las causas profundas del conflicto. La educación superior, en este sentido, se convierte en un pilar fundamental para el cambio social.

Por su parte, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) publicó en septiembre de 2023 la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública, en su edición decimotercera (ENVIPE). En dicho documento se desglosa que el 27.7% de los hogares tuvieron al menos una víctima de un delito en Sinaloa en el 2022, mayor a la media nacional de 27.4%; por cada 100,000 habitantes mayores a 18 años, 21,357 fueron víctimas de delitos. Cabe destacar que esta relación es desigual entre hombres y mujeres, siendo las últimas más propensas a sufrir delitos (22,320 por cada 100,000 habitantes), que los hombres (20,250 por cada 100,000 habitantes), además la tasa de delitos es aún mayor que la tasa de víctimas: 28,329 delitos cometidos por cada 100,000 habitantes. Esto se debe en gran parte, a que una sola víctima puede sufrir múltiples agresiones, dando como resultado una menor tasa de víctimas, pero con una mayor tasa de delitos.

Según la propia ENVIPE, se calculó que las pérdidas en daños por los delitos sufridos y por la inseguridad en Sinaloa llegó a 4,268.9 millones de pesos, reportándose que el 53% de estas pérdidas fueron debido a las consecuencias de los delitos, 44.9% gastos en medidas preventivas y 2.1% gastos a consecuencia de daños en la salud (INEGI, 2023). Otro aspecto muy importante de la ENVIPE es que existe en el estado una cultura a no denunciar los delitos. Esto se debe, entre otros factores, al miedo a la extorsión, pérdida de tiempo, trámites largos y difíciles, desconfianza en la autoridad, por actitud hostil de la autoridad, miedo al agresor, falta de pruebas, entre otros (INEGI 2023).

En ese orden de ideas, la Fiscalía General del Estado de Sinaloa (2024) informó que en 2023 se registraron 1602 delitos de alto impacto social por cada cien mil habitantes. Mientras tanto, hasta septiembre de 2024 se han registrado 1326 delitos. Así mismo en 2023 se reportaron 10,764 delitos de alta incidencia y hasta septiembre de 2024 se han reportado 7,073. Estos datos demuestran que la violencia en el estado continúa incrementándose.

Los Culiacanazos

Una serie de eventos que ha moldeado la percepción de seguridad en la población sinaloense han sido los coloquialmente llamados "culiacanazos", su-

cesos marcados por una violencia extrema y visible en la ciudad capital, Culiacán (por ello el nombre de culiacanazo). Estos acontecimientos han sido caracterizados por enfrentamientos armados entre diversos civiles, pertenecientes a grupos delictivos del narcotráfico, y fuerzas de seguridad de los tres órdenes de gobierno mexicano.

Durante estos hechos la actividad económica se detiene, ya que los restaurantes, negocios y empresas cierran, y se obstruye por completo el flujo económico de la ciudad y de otras partes del estado debido al miedo generado por encontrarse en fuego cruzado en dichos conflictos violentos. El primer *culiacanazo*, conocido también como "Jueves Negro" sucedió el 17 de octubre de 2019, como consecuencia de un operativo fallido del gobierno para capturar a un hijo de los narcotraficantes más famosos del mundo. El segundo momento "Culiacanazo 2.0" se realizó el 5 de enero de 2023, en el que el gobierno logró capturar joven mencionado. Sin embargo, la ciudad quedó sitiada por un día. Posteriormente, el 29 de agosto de ese mismo año, la capital también creyó que iba a volver a suceder un tercer *culiacanazo* cuando en la sindicatura de Jesús María, al norte de la ciudad, hubo un enfrentamiento entre el Ejército Mexicano y el crimen organizado. Se teoriza que estos eventos sucedieron luego de la captura en Estados Unidos de unos de los capos más importantes del cártel de Sinaloa (Trujillo, 2024; Ibarra, 2024).

Como si fuera un preludio, a partir del 9 de septiembre del 2024, Sinaloa vive en una especie de auto-confinamiento, que comenzó como un confinamiento total, en la que la ciudadanía decidió no salir a la ciudad bajo ningún término, hasta que las semanas pasaron y poco a poco los ciudadanos comenzaron a salir debido a las necesidades económicas y sociales de la población. A este evento se le conoce como la "Narco-pandemia" y es la realidad en la que se encuentra Sinaloa en la actualidad, especialmente en la capital del estado, donde las actividades se suelen restringir a horarios hasta determinada hora. Ejemplo de ello, es que la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), institución pública más importante del estado, ubicada entre las más destacadas del país, decidió terminar toda actividad presencial a partir de las cinco de la tarde hasta nuevo aviso.

Debido a esta serie de eventos, diversos sectores de la población tienen desconfianza en la capacidad del gobierno para garantizar la seguridad de la ciudadanía y su capacidad de controlar el territorio, ya que está siendo rivalizados por grupos armados. Esto puede contribuir al sentimiento de apatía ciudadana con las autoridades, y volver aún menos probable la denuncia de delitos, que a su vez generara mayor confianza en los delincuentes para hacer más delitos, con la certeza de que más del 95% de que no serán perseguidos, y aunque sean aprehendidos no sufrirán consecuencias ante un juez. Lo anterior se convierte entonces en un problema de cultura en la ciudadanía, que puede verse exacerbado por el contexto actual de Sinaloa. A raíz de ello surge la pregunta; ¿Cómo salir de este círculo vicioso? Para tal efecto, en

esta investigación se analiza la propuesta de que la internacionalización de la educación superior funciona como una estrategia para fomentar una cultura de paz, en contraste con una de pasividad que se vive en la actualidad.

La Internacionalización de la Educación Superior como estrategia para la paz

Para Knight (2004), La internacionalización de la educación superior se refiere a la integración de un enfoque internacional y comparativo en el ámbito académico. Esto incluye la movilidad de estudiantes, docentes y administrativos, así como la creación de alianzas entre instituciones educativas de diferentes países. Este proceso permite a la comunidad universitaria adquirir una perspectiva global que es esencial para comprender y abordar los conflictos locales, desde una perspectiva global, de manera efectiva.

En el contexto de Sinaloa, la internacionalización de la educación superior se presenta como una estrategia poderosa para construir una cultura de paz. Esta iniciativa no solo implica la movilidad estudiantil y docente, sino también la creación de redes de colaboración que permiten el intercambio de conocimientos y experiencias en la resolución pacífica de conflictos. Por lo que, la educación superior actúa como un espacio de diálogo intercultural, donde se fomenten valores de tolerancia, respeto, la solidaridad, cooperación, entre otros.

La educación superior no sólo proporciona conocimientos técnicos y académicos, sino que también promueve el desarrollo de habilidades sociales y culturales. Como señala la UNESCO (2014): “la educación superior es clave para el desarrollo sostenible, ya que fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas” (p. 42). Estas competencias son esenciales en contextos de violencia, donde el diálogo y la mediación se convierten en herramientas vitales para la resolución de conflictos.

A partir de esta visión y con el objetivo de destacar la aportación de Johan Galtung a la resolución y prevención de conflictos, así como los fundamentos que sustentan sus ideas, se analizan algunas estrategias para la internacionalización de la educación superior en Sinaloa, mismas que incluyen: la promoción de la movilidad estudiantil, que, mediante programas de intercambio, permite a los estudiantes de Sinaloa realizar estudios en el extranjero y viceversa, enriqueciendo así su experiencia educativa y fomentando el entendimiento intercultural. Para ello, Galtung (2014) sostiene que para construir una cultura de paz son necesarias tres condiciones: reciprocidad, equidad y entropía.

Desde una perspectiva ética, la cultura de paz abarca principios como la solidaridad y el respeto hacia diversas culturas y valores morales. Por lo tanto, cualquier estrategia orientada a fomentar espacios de paz debe centrarse en

la educación. Esta es la clave para promover ampliamente los valores, habilidades y conocimientos que sustentan el respeto por la paz, los derechos humanos y los principios democráticos. Para ello, Symonides y Singh (1996) argumentan que la educación no solo debe reforzar la idea de que la paz es un valor esencial de la humanidad y cultivar una mentalidad no violenta, sino que también debe fomentar una actitud de participación y responsabilidad en cuestiones relacionadas con la paz, desde lo local hasta lo global.

Otra estrategia que se identifica para ese fin es desarrollar proyectos de colaboración a través de alianzas con universidades internacionales, enfocados en abordar problemas locales como la violencia y la desigualdad. Además, es fundamental incorporar en el currículo académico temas de paz y desarrollo sostenible, lo que permitirá a los estudiantes comprender cómo su contexto local se relaciona con problemáticas globales (Mason, 2013). Se sugiere también, implementar programas educativos que incluyan formación en habilidades de mediación y resolución de conflictos, capacitando a los estudiantes para que actúen como agentes de cambio en sus comunidades (Bercovitch & Jackson, 2001).

Siguiendo esa lógica, de acuerdo con Dietz (2023), la multiculturalidad se refiere a la coexistencia de diversas culturas en un mismo espacio geográfico o social. Para el contexto educativo implica: diversidad cultural; reconocimiento y respeto por las diferentes culturas, lenguas y tradiciones dentro de una comunidad, la interculturalidad; promoción del diálogo y la interacción entre culturas para fomentar el entendimiento y la convivencia pacífica, y la educación inclusiva; que hace referencia a la adaptación de los sistemas educativos para atender las necesidades de estudiantes de diferentes orígenes, sociales, culturales y lingüísticos.

Por tal motivo, se considera que uno de los aspectos más relevantes de la internacionalización de la educación superior es esa capacidad para integrar diversas culturas y promover el entendimiento intercultural. Y es en las Instituciones de Educación Superior (IES), donde estudiantes de diferentes orígenes se encuentran y comparten experiencias, lo que puede ayudar a desmantelar estereotipos y prejuicios. Según García (2016), "la educación superior puede actuar como un espacio de encuentro donde las diferencias se valoran y se transforman en oportunidades para el aprendizaje" (p. 78). Por lo que se vuelve menester, que la juventud sinaloense conviva con otras culturas, ya que la comunidad estudiantil forma parte de esa cultura de pasividad que les hace permanecer con incertidumbre y hasta cierto grado normalizar los entornos de conflicto y violencia a los que han sido acostumbrados (Cuautle Patle, 2023). Por ende, fomentar la multiculturalidad en los estudiantes les ayuda a superar una visión sesgada de la realidad que les rodea y les motiva a transformar su entorno hacia un estado más pacífico.

Es importante señalar que, la educación superior también posee el potencial de empoderar a los jóvenes, brindándoles las herramientas necesarias para convertirse en agentes de cambio en sus comunidades. En regiones afectadas por la violencia, como es el caso de Sinaloa, los jóvenes suelen ser vulnerables a las influencias del narcotráfico. Según Ramírez (2018), "la educación puede ofrecer alternativas viables para que los jóvenes elijan caminos diferentes al de la violencia y el crimen" (p. 156). Ello, se prevé al fomentar un sentido de identidad y pertenencia, por lo que la educación superior inspira a los jóvenes a involucrarse en iniciativas de convivencia y desarrollo comunitario.

En este orden de ideas, el contacto con múltiples culturas, y el acceso a diferentes herramientas crea una oportunidad para que los jóvenes piensen en nuevas formas de traer la paz a sus comunidades, específicamente en Sinaloa. Ya que el análisis de casos de éxito puede ser un poderoso motivador para los estudiantes, debido a que les permite observar ejemplos concretos de transformación. Al analizar esas experiencias positivas, podrán adaptar las estrategias que han funcionado en otras localidades a su propio contexto, promoviendo así un enfoque proactivo para la mejora de su entorno.

Los jóvenes tienen el potencial entonces, de contribuir a una mayor comprensión y empatía entre diferentes culturas, lo que a su vez reduce las tensiones y los conflictos, así como la capacidad de volverse verdaderos agentes de cambio. Pueden influenciar en sus localidades para demostrar que existen diversas formas de enfrentar a la violencia a través de una cultura de paz, y la importancia de dejar esa cultura de pasividad que se ha impregnado en el núcleo de la sociedad sinaloense frente a los entornos de violencia en la que viven. Según el informe de la UNESCO (2014), "la educación internacional puede jugar un papel fundamental en la promoción de la paz y el desarrollo sostenible" (p. 32). Esta perspectiva coincide con el enfoque de Galtung, quien subraya la importancia de la educación en la promoción de la paz positiva.

En ese sentido, y considerando el aporte de Galtung, se busca ir más allá del conflicto, por lo que en la figura 1 se presenta el pensamiento educativo en la internacionalización de la educación superior para construir una sociedad de convivencia pacífica. En la que se subrayan; el fomento del intercambio académico y cultural, internacionalización del currículo orientado a la paz y a la resolución de conflictos, fortalecimiento de la investigación colaborativa, y cooperación en redes académicas como elementos transformadores en contextos de conflicto, especialmente en regiones como Sinaloa, que ha experimentado violencia estructural y cultural.



Figura 1. Pensamiento educativo de Galtung en la internacionalización de la educación superior para una convivencia pacífica. Fuente: Elaboración propia a partir de Galtung.

Este pensamiento educativo de Galtung, en el contexto de la internacionalización de la educación superior, se construye a partir de la necesidad de inculcar en los jóvenes una cultura de paz centrada en la paz positiva. Este concepto no solo implica la ausencia de violencia, sino también la presencia de justicia y equidad. En este marco, la reciprocidad, la equidad y la entropía se consideran prácticas esenciales que se manifiestan a través de los elementos más visibles de la internacionalización educativa; el fomento del intercambio académico y cultural, la internacionalización del currículo orientado a la paz y a la resolución de conflictos, el fortalecimiento de la investigación colaborativa, y la cooperación en redes académicas. A su vez, estas iniciativas promueven una educación efectiva para la paz, basada en valores como el respeto, tolerancia y solidaridad, así como en habilidades que fomentan la resolución pacífica de los conflictos y la empatía, incentivando la participación activa en la construcción de un entorno pacífico y solidario.

Estas estrategias se basan en el enfoque de la no violencia de Galtung, mismas que de acuerdo a 54 de los 68 docentes y estudiantes encuestados, proporcionan un marco fundamental para entender cómo las instituciones

educativas pueden influir en la transformación de conflictos y a la promoción de una cultura de paz en los jóvenes de Sinaloa. Para este propósito, se analizan en la Figura 2, los elementos de la internacionalización mencionados anteriormente, así como su impacto en la cultura de paz y su conexión con las teorías de Galtung.

Figura 2. Variables de la internacionalización de la educación superior para una convivencia pacífica.

Internacionalización de la educación superior	**Estrategia**	**Acción**	**Categoría de la teoría de Galtung**
Fomento del intercambio académico y cultural	Facilitar la movilidad estudiantil y docente. Por lo que se promueve el entendimiento mutuo, la apreciación de la diversidad cultural y la reducción de estereotipos y prejuicios.	Incrementar programas de intercambio con instituciones de otros países, especialmente en aquellos que han desarrollado modelos efectivos de resolución de conflictos de manera pacífica.	Pensamiento diferencial.
Internacionalización del currículo orientado a la paz y a la resolución de conflictos	Brindar a los estudiantes las habilidades y las herramientas necesarias para abordar los conflictos de forma pacífica y constructiva en sus comunidades.	Incluir en la currícula programas y cursos especializados en resolución de conflictos, mediación y construcción de paz.	Cultura de paz.
Fortalecimiento de la investigación colaborativa	Fomentar la investigación entre académicos locales e internacionales.	Desarrollar proyectos innovadores de emprendimiento, transferencia de tecnología que ayuden a la creación de empleos y la inclusión social.	Resolución de conflictos.
Cooperación en redes académicas	Colaborar en la búsqueda de soluciones a los conflictos y desafíos globales.	Participar en redes globales de organizaciones no gubernamentales, instituciones académicas y organismos internacionales que trabajen por la paz.	Política, económica, cultural y social.

Fuente: Elaboración propia a partir de Galtung.

A través de las variables de la internacionalización de la educación superior, se fomenta la exposición a diversas culturas y formas de pensar, lo que permite a los estudiantes a desarrollar empatía y respeto por los demás. Estrategia esencial para desmantelar las actitudes que perpetúan la violencia cultural, como el racismo, el sexismo y la xenofobia. Además de cultivar una mentalidad de ciudadanía global entre la comunidad universitaria, lo que fortalece el compromiso cívico y la participación ciudadana en la construcción de paz.

Por otro lado, la participación de la comunidad universitaria en actividades de internacionalización, permite generar un cambio de paradigma al concebir espacios de paz neutra. Según Jiménez Bautista (2011), esta paz se define "como un proceso gradual, un acuerdo para comprometerse con sus actores bajo un conjunto de normas y reglas frutos del diálogo, entre principios de igualdad, libertad, justicia social y responsabilidad".

El argumento, entonces, es que la participación en alguna de las variables de la internacionalización de la educación superior fomenta espacios de convivencia pacífica y promueve una cultura de paz. De acuerdo con Jiménez Bautista (2014), la esencia de la paz neutra radica, como su nombre lo dice, en neutralizar los aspectos violentos, culturales y simbólicos, que se manifiestan en la sociedad. Ello, con el fin de establecer mejores relaciones entre individuos, familias, grupos y la comunidad en su conjunto.

Cultura de paz y educación internacional

La cultura de paz, según Galtung (1996), implica la promoción de relaciones justas y equitativas que previenen la violencia y fomentan el entendimiento mutuo. También requiere trabajar por la paz en situaciones de conflicto, lo que se traduce en una lucha activa contra la violencia (Del Pozo Serrano et al., 2018). En este proceso, la educación desempeña un papel crucial, ya que forma ciudadanos críticos y comprometidos en la construcción de una sociedad más pacífica. Como señala el informe de la UNESCO (2016), "la educación para la paz es un proceso continuo que debe ser integrado en todas las áreas de la educación" (p. 45).

El sociólogo noruego, también desarrolló un marco teórico que abarca la violencia estructural y cultural, argumentando que la paz no se define únicamente como la ausencia de guerra, sino como un estado positivo que promueve el bienestar y la justicia social. En el caso de Sinaloa, la violencia estructural se manifiesta en la falta de oportunidades, la exclusión social y la corrupción que refuerzan el ciclo de violencia y pobreza. Por ello, resulta fundamental considerar la afirmación de Galtung (1969), "la paz es un estado de relaciones donde se previenen los conflictos y se resuelven de manera constructiva" (p. 167). Este enfoque integral ha influido en generaciones de académicos y activistas, transformando la manera en que se entiende y aborda el conflicto.

El legado de Galtung en los estudios para la paz es significativo, especialmente en escenarios como el estado de Sinaloa, donde la violencia ha sido un desafío persistente. Su modelo de paz positiva y negativa ha guiado investigaciones y prácticas en diversas disciplinas. La paz negativa se refiere a la ausencia de violencia, mientras que la paz positiva implica la creación de condiciones que permitan la justicia social y la equidad (Galtung, 1996). Esta distinción ha promovido un enfoque más holístico en la resolución de conflictos, enfatizando la importancia de abordar las raíces culturales y sociales que alimentan la violencia. En Sinaloa, aplicar esta perspectiva es crucial para transformar la realidad social y construir espacios de paz, no solo evitando la violencia, sino promoviendo un entorno donde prevalezca la justicia social.

La educación, según Galtung (2000), juega un papel crucial en la promoción de la paz. Por lo que se considera necesario formar ciudadanos críticos y

conscientes que actúen como un antídoto contra la violencia cultural y estructural, brindando las herramientas necesarias para transformar conflictos de manera efectiva (Galtung, 2000). Por su parte, Del Pozo Serrano, et al., (2018) argumentan que la educación "busca la madurez social de toda la comunidad, se vuelve uno de los mejores aliados en la institucionalidad del Estado y de las políticas públicas y sociales, para poder ir construyendo procesos de neutralidad de las violencias (directas, estructurales, culturales y/o simbólicas) desde acciones e intervenciones en todos los ámbitos comunitarios" (p.44).

A su vez, la educación internacional se ha convertido en un pilar fundamental para la promoción del entendimiento intercultural y la cooperación global. A medida que el mundo se enfrenta a desafíos complejos, como la violencia, la pobreza, el cambio climático, entre otros, la internacionalización abre las puertas a una amplia gama de perspectivas y experiencias culturales en las aulas universitarias fomentando valores de paz y convivencia.

Según la UNESCO (2014), "la educación internacional debe ser un medio para formar ciudadanos globales que comprendan y respeten la diversidad cultural y trabajen juntos por un mundo más pacífico". Este enfoque es vital para preparar a los jóvenes para un mundo interconectado por la globalización, donde el entendimiento mutuo es esencial para resolver conflictos.

Desde este enfoque, la educación se presenta como la principal fuerza impulsora de los valores desde la infancia y a lo largo de la vida. Uno de los valores universales fundamentales es el diálogo que se considera una herramienta clave para la resolución de conflictos. Esta herramienta nos permite tomar conciencia de la realidad y nos abre colectivamente a una "educación liberadora de las violencias y que acepta la confrontación argumentada y crítica, especialmente identificando las opresiones e injusticias existentes" (Caride, 2016; Freire, 1985; Úcar, 2016 como se citó en Del Pozo Serrano et al., 2018).

Bajo esta óptica, la promoción de los valores universales es fundamental para la construcción de una cultura de paz. La ONU reconoce la importancia de estos valores en el contexto de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible al afirmar que los valores universales:

> "[...] son los que permiten que los ODS sean verdaderamente transformadores, al colocar a la persona y su dignidad inherente en el corazón de los esfuerzos de desarrollo, capacitando a todas las personas para convertirse en socios activos en este esfuerzo. Los valores universales nos permiten ir más allá de los agregados abstractos para abordar la discriminación y otras causas fundamentales de la desigualdad, que se encuentran en el corazón de la pobreza y los conflictos. La integración de los valores universales en la implementación de los ODS también ayuda a los países a cumplir con sus obligaciones internacionales. Si la implementación de los ODS no logra mantener estos valores, el progreso finalmente será ilusorio (ONU, s. f.)".

Por esa razón, es esencial garantizar la educación a la sociedad para facilitar la promoción, adopción e implementación de los valores en la vida cotidiana. Ya que una sociedad educada en valores tiende a cooperar y a trabajar en conjunto para encontrar soluciones pacíficas a los conflictos que surjan, contribuyendo así a la construcción de espacios de paz. En comparación con las nuevas interpretaciones del pensamiento de Galtung, propuestas por autores contemporáneos que abogan por un enfoque más inclusivo y diverso, la internacionalización de la educación superior se ha adaptado para abordar desafíos globales contemporáneos. Autores como Dahrendorf (2010) argumentan que la educación debe ser vista como un medio para empoderar a los individuos y comunidades, permitiendo que se conviertan en agentes activos de cambio social. Esta visión complementa la obra de Galtung, al enfatizar el papel del individuo en la construcción de la paz.

Necesidad de transformación

La internacionalización de la educación superior es un fenómeno creciente que implica la incorporación de una dimensión global en la enseñanza, la investigación y el servicio comunitario de las instituciones. Este proceso incluye desde intercambios académicos, colaboración en investigaciones internacionales, hasta la implementación de currículos que reflejan una perspectiva global. Por lo que tiene el potencial de transformar la cultura en Sinaloa al empoderar a los jóvenes para que se conviertan en líderes en la construcción de la paz. Como menciona Vázquez (2018), "la educación es un medio poderoso para la transformación social, capaz de promover el diálogo y la reconciliación" (p. 112). Bajo esa premisa, la formación de una nueva generación de ciudadanos informados y comprometidos puede contribuir significativamente a la reducción de la violencia y la promoción de la cohesión social.

Dicho lo anterior, existen varios ejemplos de programas de educación superior que han demostrado su eficacia en la promoción de la convivencia cultural en regiones afectadas por la violencia. En Colombia, universidades como la Universidad de los Andes han implementado programas que fomentan el diálogo y la reconciliación entre comunidades. Estos programas no solo se centran en la formación académica, sino que también integran componentes de paz y desarrollo social (Pérez, 2020).

De manera similar, la Universidad Autónoma de Sinaloa ha promovido proyectos de vinculación internacional en los que participan estudiantes y docentes en actividades culturales y educativas, creando un espacio propicio para la convivencia pacífica. Sin embargo, el proceso de internacionalización ha disminuido por la violencia en la región. Por lo que hoy más que nunca se considera necesario transformar realidades complejas y desafiantes para combatir la violencia y crear un ambiente favorable de seguridad. Ya que, al

conectar a los estudiantes de Sinaloa con redes globales de conocimiento e innovación, se abren oportunidades de empleo y desarrollo económico que puede ayudar a reducir las causas subyacentes de la violencia.

Con todo lo anterior, se puede argumentar que la propuesta de una *internacionalización pacifista*, en la educación superior se presenta como un elemento crucial para comprender y desarrollar los estudios de paz. Este enfoque no solo insta a analizar los diversos aspectos y experiencias de la internacionalización, sino que también promueve un compromiso activo con la construcción de una cultura de paz. Desde esta visión, la internacionalización de la educación superior proporciona una plataforma única para transformar la violencia, siguiendo el legado de Galtung, que en Sinaloa se manifiesta como parte de la vida cotidiana, en una oportunidad para cultivar un entorno pacífico. Al involucrar a la comunidad universitaria en este proceso, se fomenta un espacio de reflexión y acción que fortalece los valores universales de respeto a la vida, justicia, solidaridad, tolerancia y derechos humanos.

La participación activa de estudiantes, docentes y personal administrativo es fundamental para crear un tejido social que propicie el diálogo y el entendimiento mutuo. Esta dinámica enriquece la experiencia educativa, de la misma forma que contribuye a la formación de ciudadanos globales comprometidos con la paz y la justicia social. Así, la *internacionalización pacifista* se erige como una estrategia esencial no solo para la mejora de la educación superior, sino también para el desarrollo de sociedades más justas y equitativas, donde los principios de paz y convivencia se conviertan en la norma y no en la excepción. En este sentido, es vital que las instituciones de educación superior adopten un rol proactivo en la promoción de los valores, convirtiéndose en verdaderos agentes de cambio en sus comunidades y en el resto del mundo.

Enfoque del estudio

El enfoque de este estudio se centra en evaluar el impacto de la internacionalización de la educación superior como estrategia para promover una cultura de paz en Sinaloa, frente a la ola de violencia que afecta a la región. Para ello, se emplea una metodología de investigación mixta que combina técnicas cualitativas y cuantitativas, tales como entrevistas semi-estructuradas, encuestas y análisis de contenido. Además, se realiza un análisis de documentos institucionales incluyendo acuerdos internacionales, programas de movilidad y cultura de paz, así como una revisión de la literatura académica sobre las teorías de Galtung y la educación internacional. El objetivo, es obtener una visión integral de cómo las iniciativas internacionales de las instituciones de educación superior en la región, particularmente en la Universidad Autónoma de Sinaloa, pueden contribuir a la transformación del conflicto y evaluar sus efectos sobre la cultura de paz. En este proceso, el pensamiento

de Johan Galtung, que distingue entre la paz negativa (ausencia de violencia) y la paz positiva (transformación de las estructuras sociales), guía el análisis sobre cómo la internacionalización puede promover la resolución pacífica de conflictos y el entendimiento intercultural.

La muestra del estudio está compuesta por 95 estudiantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa, particularmente de las licenciaturas en Estudios Internacionales, Políticas Públicas y Antropología Social. Sinaloa, un estado caracterizado por altos niveles de violencia y conflictos sociales, constituye un contexto ideal para explorar cómo la educación puede actuar como un motor de cambio hacia una cultura de paz. A través de la recolección y el análisis de datos, el estudio busca determinar el impacto directo de las estrategias de internacionalización en la construcción de una convivencia pacífica y en la transformación de las dinámicas conflictivas presentes en la región.

Este estudio adopta una perspectiva que integra la internacionalización de la educación superior como una estrategia clave para promover una cultura de paz en Sinaloa, una región marcada por altos índices de violencia y conflicto sociales. A través de la movilización de ideas, conocimientos y competencias interculturales, se propone que la internacionalización puede desempeñar un papel transformador en la construcción de una paz positiva, entendida como la resolución de las estructuras sociales que generan el conflicto. Este enfoque se basa en el pensamiento de Johan Galtung, quien distingue entre la paz negativa (ausencia de violencia) y la paz positiva (transformación estructural para la coexistencia pacífica). En este sentido, la educación internacionalizada puede ofrecer un espacio para la reconciliación, el entendimiento mutuo y la construcción de puentes entre diversas comunidades.

El análisis del estudio se orienta a identificar cómo la internacionalización, entendida no solo como movilidad académica, sino como la integración de perspectivas globales en la educación, puede ser una herramienta eficaz para enfrentar las raíces del conflicto en Sinaloa. A través de este estudio de caso de una institución pública de educación superior que implementa programas internacionales, se busca evaluar de qué manera estas iniciativas contribuyen a la generación de una cultura de paz, promoviendo la cooperación y el diálogo intercultural. En este sentido, la investigación tiene como objetivo demostrar que la internacionalización de la educación superior no solo es una estrategia académica, sino también una intervención social que puede transformar el conflicto, tal como lo plantea la teoría de paz de Galtung.

Resultados

Se realizó la aplicación de la encuesta titulada “Impacto de la internacionalización de la educación superior en la creación de espacios de paz en Culiacán”, dirigida a estudiantes participantes de actividades internacionales de

la UAS con el propósito de conocer la percepción que tienen acerca de los espacios de paz en el estado a través de la internacionalización de la educación superior. Los resultados permitieron realizar un diagnóstico de cultura de paz. Cabe destacar, que la participación fue voluntaria y anónima, garantizando la confidencialidad de las respuestas. Se utilizaron preguntas específicas tanto abiertas como cerradas, según la escala de *Likert*, sobre la percepción de cultura de paz a través de la educación internacional.

Edad: Las edades oscilan entre los 17 y 24 años.

Género: La distribución por género fue de 70% mujeres y el 30% hombres.

Percepción sobre los Conflictos en el Estado

Los conflictos más relevantes identificados por los estudiantes fueron la inseguridad y la pobreza. Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes podían seleccionar más de una opción según los conflictos que percibían en su entorno, y también se les ofreció la opción de agregar otros conflictos que consideraran pertinentes. Los porcentajes de respuestas fueron los siguientes:

- Inseguridad: 56.7%
- Narcotráfico: 33.3%
- Ausencia de paz: 33.3%
- Desempleo: 53.3%
- Pérdida de valores: 50%
- Pobreza: 56.7%

Actividades de Promoción de Paz

En cuanto a las actividades orientadas a promover espacios de paz, el 60% de los estudiantes consideró que estas actividades se realizan ocasionalmente, el 20% opinó que se realizan rara vez, y un 13.3% señaló que dichas actividades se realizan frecuentemente.

Formas en que la Movilidad Estudiantil Promociona una Cultura de Paz

Los estudiantes mencionaron diversas maneras en las que la movilidad estudiantil puede contribuir a la promoción de una cultura de paz, entre las que se destacan:

- "El conocer otras culturas y costumbres diferentes genera respeto y transforma la visión de quienes participan."
- "Al compartir ideas desde diferentes puntos de vista, es más fácil llegar a acuerdos de manera justa y equitativa."

- "La movilidad abre horizontes culturales, desafía paradigmas al exponer a los estudiantes a nuevas prácticas y valores culturales, permitiéndoles a su vez apreciar las cualidades y carencias de su lugar de origen."
- "Conocer personas y culturas diversas amplía el conocimiento de los estudiantes."
- "Al ingresar a un nuevo espacio, se aprenden nuevas normas y, al seguirlas, se fomenta una cultura de paz. Estos aprendizajes pueden implementarse al regresar a nuestra facultad."
- "La movilidad estudiantil ayuda a ampliar los conocimientos culturales sobre otros lugares y fomenta el respeto y la tolerancia hacia otras personas."

Aportes a la Generación de Espacios de Paz

Los estudiantes también compartieron diferentes maneras en las que consideran que pueden contribuir a la creación de espacios de paz dentro de su facultad. Entre los aportes mencionados, destacan los siguientes:

- "Impulsando la convivencia armoniosa e implementando buenos valores dentro de la comunidad universitaria."
- "Ejercitando nuestros valores personales para mantener la integridad de los demás estudiantes y trabajadores."
- "Promoviendo el respeto mutuo, ayudando a quienes lo necesiten y creando un ambiente de solidaridad a través de la sociedad de alumnos."
- "Cuidando a los demás y proponiendo nuevas ideas para mejorar la convivencia."
- "Organizando actividades inclusivas y creando espacios de reflexión."
- "Creando campañas de concienciación y brindando apoyo a quienes necesitan ayuda psicológica, animándolos a recibir atención."

Análisis y discusión

A pesar de la ola de violencia que se vive en Sinaloa, la internacionalización de la educación superior juega un papel fundamental en la construcción de espacios de paz dentro del contexto educativo. Este proceso incluye el desarrollo de políticas y prácticas que promueven la equidad, la justicia y el respeto, al tiempo que contribuye a los temas de paz, derechos humanos y resolución de conflictos. Además, la colaboración en redes académicas facilita la implementación de estrategias que refuerzan la capacidad de la comunidad educativa para gestionar conflictos y fomentar la cohesión social.

En el marco de la aportación de Johan Galtung sobre la transformación del conflicto, se observa en Sinaloa un ejemplo claro de cómo las instituciones de educación superior públicas pueden actuar como actores clave para abordar la internacionalización como agente de cambio en un contexto marcado por la violencia. Desde la perspectiva de Galtung, su teoría permite compren-

der cómo la educación superior puede abordar las causas estructurales del conflicto y promover una paz positiva, resolviendo las raíces del conflicto en lugar de limitarse a tratar únicamente los síntomas.

En esta visión, se identifican varios desafíos y barreras que enfrentan las IES en Sinaloa, entre los que se incluyen:

- Obstáculos para la internacionalización: Estos incluyen la falta de infraestructura adecuada, los problemas sociales persistentes y limitaciones económicas que dificultan la implementación efectiva de programas internacionales.
- Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa: Es fundamental asegurar que toda la comunidad estudiantil tenga acceso a las oportunidades internacionales, independientemente de su contexto socioeconómico.
- Promoción de la igualdad de género: Lograr una participación equitativa de género en las actividades internacionales sigue siendo un reto en muchos contextos, incluyendo la movilidad estudiantil y docente.
- Fomento de la internacionalización inclusiva y la innovación: Se debe promover la participación de todos los grupos de estudiantes, especialmente aquellos en situaciones vulnerables, en las iniciativas de internacionalización, a la vez que se fomente la innovación educativa.
- Reducción de las desigualdades en los programas de movilidad: Es necesario reducir las disparidades en el acceso a programas de movilidad estudiantil y docente para asegurar que todos los miembros de la comunidad universitaria puedan beneficiarse de las oportunidades internacionales.

Propuestas y recomendaciones

Para construir espacios de paz en las instituciones de educación superior, es necesario una variedad de estrategias y de acciones que fortalezcan un entorno propicio para la paz. Estas estrategias deben estar alineadas con el pensamiento de Galtung, promoviendo la resolución no violenta de conflictos y el diálogo intercultural. No solo tienen el potencial de transformar los ambientes educativos, sino también de generar un impacto positivo en las comunidades que se implemente. A continuación, se presentan algunas de las propuestas identificadas:

- Implementación de programas y cursos de internacionalización: Estos deben destacar los valores, habilidades y conocimientos que los estudiantes adquieren al participar en actividades internacionales, y cómo estas experiencias pueden contribuir a la creación de espacios de paz.
- Actualización de los docentes: Es fundamental que los educadores reciban capacitación continua en temas relacionados con la educación para la paz

y la internacionalización, con el fin de estar mejor preparados para abordar estos temas en sus clases.

- Capacitación en resolución pacífica de conflictos: Es necesario formar a los estudiantes en técnicas de mediación, negociación, diálogo y otros elementos de la internacionalización, para que puedan gestionar los conflictos de manera no violenta.
- Creación de un ambiente armónico y respetuoso: Fomentar la construcción colectiva de reglas de convivencia basadas en el respeto a la dignidad humana, promoviendo la inclusión y la no discriminación, es crucial para un ambiente educativo pacífico.
- Fomento de la participación estudiantil: Es importante que los estudiantes ejerzan su derecho a la participación activa, adquiriendo herramientas para expresar sus ideas y pensamientos de manera constructiva.
- Fomento del trabajo cooperativo: Se debe promover la colaboración entre estudiantes y docentes, tanto nacionales como internacionales, para fortalecer la interacción intercultural y el aprendizaje mutuo.
- Creación de grupos o proyectos enfocados en la paz: Establecer clubes, proyectos o grupos orientados a la promoción de la paz, el diálogo intercultural y la resolución de conflictos, los cuales puedan organizar talleres, seminarios y conferencias dirigidos a la comunidad estudiantil.

Implicaciones para futuras investigaciones

Se sugiere realizar estudios adicionales en otras regiones del resto de la República Mexicana, enfocándose en las instituciones de educación superior públicas y su enfoque en la construcción de espacios paz en contextos de conflicto. Estas investigaciones podrían aportar valiosas perspectivas sobre cómo las IES pueden abordar situaciones similares en diferentes contextos regionales y contribuir a la consolidación de una cultura de paz a nivel nacional.

Conclusión

La internacionalización de la educación superior representa una oportunidad clave para transformar el conflicto en Sinaloa, así como promover una cultura de paz basada en los principios de la no violencia de Johan Galtung, toda vez que se posiciona como una estrategia esencial para cultivar una cultura de paz en el estado. Al abrirse al mundo, las instituciones de educación superior se convierten en centro de cambio social, promoviendo valores de justicia, igualdad y resolución pacífica de conflictos. Al equipar a los estudiantes con una visión global y las habilidades necesarias para abordar los problemas locales, la educación superior juega un papel crucial en la construcción de paz en la región.

Para ello, la obra de Johan Galtung sigue siendo relevante en el análisis de la paz y la educación superior. Su enfoque multidimensional sobre la paz y el conflicto proporciona un marco esencial para entender cómo la internacionalización de la educación puede servir como una estrategia de cultura de paz en contextos como el de Sinaloa, que figura como uno de los estados más violentos del país. Al fomentar la colaboración y el diálogo intercultural, la educación superior contribuye a transformar el conflicto y construir una sociedad más pacífica y justa. La integración de estas ideas con nuevas interpretaciones enriquece aún más la discusión sobre el papel de la educación en la paz.

Es entonces que, la educación superior se presenta como una estrategia efectiva para promover la convivencia cultural en regiones marcadas por el narcotráfico y la violencia. Al empoderar a los jóvenes, fomentar el entendimiento intercultural y ofrecer alternativas viables al crimen, las instituciones educativas desempeñan un papel crucial en la construcción de sociedades más pacíficas y cohesivas. En un mundo donde la violencia y el narcotráfico continúan afectando a comunidades enteras, la educación superior se erige como una luz de esperanza y transformación, como una como una herramienta fundamental para la construcción de una sociedad más armónica y resiliente.|

Referencias bibliográficas

Bercovitch, J. y Jackson, R. (2001). *Conflict Resolution in the Twenty-First Century: Principles, Methods, and Approaches*. University of Michigan Press.

Cuautle Patle, J. M. (2023). *El problema de la normalización de la violencia y la delincuencia en la infancia, su repercusión en los derechos humanos*. Suprema Corte de Justicia de la Nación. https://www.sitios.scjn.gob.mx/cec/blog-cec/el-problema-de-la-normalizacion-de-la-violencia-y-la-delincuencia-en-la-infancia-su

Dahrendorf, R. (2010). Education and the Role of the University in Society. In E. C. Z. Villalobos (Ed.), *Challenges for the University in the 21st Century* (pp. 15-30). Oxford University Press.

Del Pozo Serrano, F., Jiménez Bautista, F. & y Barrientos Soto, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: cómo construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Zona Próxima, 29,* 32-51. https://doi.org/10.14482/zp.29.0004

Dietz, G. (2023). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: 30 años de estados de

conocimiento del COMIE. *Revista mexicana de investigación educativa, 28*(99), 1221-1231.

Fiscalía General del Estado de Sinaloa. (2024). *Estadísticas Sinaloa en procuración de justicia.* http://fiscaliasinaloa.mx:8091/estadisticas/

Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. https://doi.org/10.1177/002234336900600301

----------. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. SAGE Publications.

---------- (2000). *The Strategy of Peace: Transforming Conflict in a Violent World.* The New Press.

---------- (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 9-18.

García, M. (2016). *Educación y convivencia cultural: una perspectiva latinoamericana*. Ediciones Universitarias.

Ibarra, A. (17 de octubre de 2024). Se cumplen cinco años del primer "Culiacanazo", el operativo de AMLO que incendió Sinaloa. *Proceso*. https://www.proceso.com.mx/nacional/2024/10/17/se-cumplen-cinco-anos-del-primer-culiacanazo-el-operativo-de-amlo-que-incendio-sinaloa-338672.html

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (INEGI) (2023). Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública: Principales Resultados - Sinaloa. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Jiménez Bautista, F. (2011) *Racionalidad Pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz, Colección Paz y Conflictos*. Dykinson.

---------- (2014) Paz neutra: Una ilustración del concepto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 19-52

Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. Journal of Studies in International Education, 8(1), 5-31. https://doi.org/10.1177/1028315303260832

Mason, M. (2013). The Role of Education in Promoting Peace. *International Journal of Educational Development*, 33(2), 149-158.

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2021). *Informe Mundial sobre las Drogas 2021*. https://www.unodc.org/unodc/en/data-and-analysis/global-drug-report-2021.html

ONU. (s. f.). Valores universales. Grupo de las Naciones Unidas Para el Desarrollo Sostenible. https://unsdg.un.org/es/2030-agenda/valores-universales

Pérez, J. (2020). Iniciativas educativas para la paz en Colombia: un estudio de caso. *Revista de Paz y Conflictos,* 12(3), 112-130.

Ramírez, A. (2018). Juventud y educación: alternativas frente al narcotráfico en México. *Estudios de Juventud*, 15(1), 150-165.

Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana. (2022). *Informe sobre la situación de seguridad en Sinaloa*. Gobierno de México.

Symonides, J. & Singh, K. (1996) Constructing a culture of peace: challenges and Perspectives. An introductory note, en unesco, From a culture of violence to a culture of peace, 9-30.

Trujillo, F. (29 de agosto de 2024). Enfrentamiento en Culiacán: No atraparon a Archivaldo y ya se controló la situación. *Radio Fórmula.* https://www.radioformula.com.mx/nacional/2024/8/29/alerta-de-culiacanazo-videos-ejercito-narcos-se-enfrentan-en-donde-capturaron-ovidio-831080.html

UNESCO. (2014). Global Education for All 2015: Achievements and Challenges. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

---------- (2014). Educación para el Desarrollo Sostenible: Objetivos de Aprendizaje. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223847

---------- (2016). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vázquez, R. (2018). La Educación como Herramienta de Transformación Social en México. *Revista Latinoamericana de Estudios de Paz*, 5(1), 101-120. https://doi.org/10.15271/rlep.v5n1.301

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

Artículos Originales

Sociedades de debate generadoras de cultura(s) de paz: estudio de caso en diez colegios de Panamá, Colombia, Perú y Chile

Debate societies generating culture(s) of peace: Case study in ten schools in Panama, Colombia, Peru and Chile

Información

Fechas:
Recibido: 15/05/2024
Aceptado: 12/12/2024
Publicado: 31/12/2024

Correspondencia:
Luz Elena Quiroz Millán
lquiroz47@unisalle.edu.co

Conflicto de intereses:
En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:
Ninguna.

Autorías

Luz Elena Quiroz Millán[1] 0000-0001-5020-6603

Nancy Piedad Molina Montoya[1] 0000-0001-5239-1304

[1]Universidad de La Salle, Colombia.

Contribución de autoría

Las dos autoras contribuyeron en la conceptualización del estudio. La primera autora fue responsable de la recolección, análisis de la información y escritura del documento. La segunda autora fue responsable de la revisión y edición del manuscrito. Las dos autoras aprobaron la versión final del artículo.

Cómo citar este trabajo

Quiroz Millán, L., & Molina Montoya, N. P. (2024). Sociedades de debate generadoras de cultura(s) de paz: estudio de caso en diez colegios de Panamá, Colombia, Perú y Chile. *Revista de Cultura de Paz, 8*,157–183. https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.209

4.0 BY-NC-SA

RESUMEN

El presente artículo expone los resultados de un estudio cuyo objetivo fue analizar los aportes de diez sociedades de debate escolar de Panamá, Colombia, Perú y Chile en la generación de culturas de paz. Para ello, se planteó una investigación con alcance explicativo, bajo un enfoque cualitativo, y un diseño de estudio de casos múltiples. Este enfoque implicó la realización de cinco fases y el uso de técnicas e instrumentos como la revisión de literatura y sitios web, observación participante, cuestionarios, encuestas, entrevistas y grupos de discusión con estudiantes y docentes de las sociedades seleccionadas. Los resultados obtenidos mostraron que, debido a su naturaleza, las sociedades de debate escolar fomentan valores, actitudes y comportamientos que favorecen la generación de una cultura de paz. Asimismo, estas sociedades se presentan como una herramienta pedagógica que contribuye a la formación integral de los estudiantes, potenciando sus capacidades comunicativas, argumentativas, analíticas y creativas. En conclusión, se puede afirmar que, al ser concebidas como espacios de formación, las sociedades de debate buscan promover el respeto, la empatía, la asertividad, el diálogo, la escucha activa y la sana competencia; como elementos esenciales para la generación de culturas de paz en América Latina.

Palabras clave: actitudes; cultura de paz; educación para la paz; sociedades de debate escolar, sistema de valores.

ABSTRACT

This article presents the results of a study whose objective was to analyze the contributions of ten school debate societies from Panama, Colombia, Peru, and Chile in the generation of peace cultures. To achieve this, an explanatory research approach was designed with a predominantly qualitative mixed-method approach, and a multiple case study design. This approach involved carrying out five phases and using techniques and instruments such as literature and website reviews, participant observation, questionnaires, surveys, interviews and focus groups with students and teachers from the selected societies. The results showed that, due to their nature, school debate societies promote values, attitudes, and behaviors that favor the generation of a peace culture. These societies are also presented as a pedagogical tool that contributes to the comprehensive formation of students, enhancing their communicative, argumentative, analytical, and creative abilities. In conclusion, it can be stated that, conceived as training spaces, debate societies aim to promote respect, empathy, assertiveness, dialogue, active listening, self-regulation, and healthy competition as essential elements for the generation of peace cultures in Latin America.

Keywords: Attitudes; Peace Culture; Peace Education; School Debate Societies, Value System.

Introducción

En América Latina, las sociedades de debate escolar han surgido como una oportunidad para fortalecer el pensamiento crítico, mejorar las habilidades comunicativas y desarrollar la capacidad de generar argumentos entre los estudiantes que participan en ellas (Diez, 2017). Su principal enfoque es el debate, pues ofrece posibilidad para reflexionar y comprender las realidades que afectan a la escuela. Bajo la perspectiva de Cortés (2017), el debate constituye un proceso de formación para «la apropiación de los procesos sociales y políticos locales, los cuales se convierten en ejes esencialmente discursivos y de enunciación que posibilitan repensar y resignificar la posición de los jóvenes en marcos y escenarios plurales» (p. 14).

Durante las últimas décadas, en diferentes países de la región, se ha consolidado una práctica sólida de debate que integra factores contextuales como la filantropía cultural, el activismo estudiantil y el papel de las entidades gubernamentales. Esta consolidación, según Diez (2017), responde a tres aspectos: a) el nacimiento de sociedades de debate en colegios y universidades; b) la creación de diversos torneos de debate; y c) la formación en red de diversas Organizaciones No Gubernamentales (ONG) reconocidas como promotoras del debate. En este contexto, en el continente se han gestado espacios basados en formatos como el *World School Debating Championship* (WSDC) o el *British Parliament* (BP), con una significativa participación estudiantil.

Para autores como Richmond (2008) existe una noción generalizada sobre uno de los marcos epistemológicos en los que se podrían enmarcar las sociedades de debate escolar, especialmente a través de la «paz liberal», particularmente en la corriente de la «paz del vencedor», que se logra mediante la dominación sobre el vencido. Además, se plantea una «paz virtual», que se basa en un institucionalismo carente de empatía (Newman et al., 2009), sin embargo, debido a su naturaleza y al impacto que generan en los escenarios escolares, estas sociedades están más alineadas con la idea de una «paz neutra», entendida como la posibilidad de contrarrestar «la violencia (cultural y simbólica) del aprendizaje de valores establecidos intersubjetivamente y de un diálogo constructivo» (Jiménez, 2014, p. 27).

En este orden, dentro de las sociedades de debate, los adolescentes y jóvenes no defienden, únicamente, su punto de vista, sino que se sitúan en distintas posiciones y, desde ahí, construyen sus argumentos con base en los principios y criterios que definen su posición frente al mundo (Solano, 2022). Es así como, deben prepararse en «ambos lados de la casa», documentándose adecuadamente y utilizando fuentes confiables, lo que les permite tomar decisiones basadas en la empatía y el pensamiento crítico. De este modo, estas sociedades surgen como escenarios que dialogan con la cultura de paz, dado que permiten negociar, intercambiar y valorar profundamente las

opiniones del otro, sin temor al conflicto que esto pueda generar. En opinión de Fisas (1998), el propósito radica en comprender el conflicto como una oportunidad creativa, de encuentro y comunicación.

No obstante, a pesar de los diversos beneficios del debate, no se ha explorado en profundidad su aporte en la generación de culturas de paz. De esta manera, las prácticas e interacciones de estas organizaciones permiten identificar ciertos aspectos relacionados con los objetivos que proponen diversos autores para el establecimiento de una cultura de paz (Fisas, 2000; Silva, 2015). En los contextos en los que operan las sociedades de debate, se observan particularidades en la práctica continua de valores, especialmente el respeto y el fortalecimiento de comportamientos dirigidos a la resolución pacífica de conflictos.

Además, se ha evidenciado que la escasez de literatura que articula estos dos campos de investigación puede deberse a varios factores. En primer lugar, la dificultad para establecer una relación causal entre la participación en sociedades de debate y el desarrollo de actitudes y comportamientos pacíficos, ya que estos están influenciados por otros factores sociales, culturales, políticos y educativos. Si bien, los debates tienen efectos positivos en el desarrollo cognitivo, comunicativo y social de los estudiantes, así como en su formación ciudadana y compromiso con la paz, estos efectos no son automáticos ni lineales, ya que dependen de las condiciones y contextos en los que se realizan, así como de las características y motivaciones de los participantes.

En segundo lugar, se ha identificado una falta de difusión y visibilidad de las experiencias exitosas de las sociedades de debate y su contribución a la cultura de paz, junto con las lecciones aprendidas y buenas prácticas. Las experiencias de las sociedades de debate en escuelas y colegios son valiosas, pero a menudo no se reconocen dentro de la comunidad académica ni en la sociedad en general. Esto podría deberse a la ausencia de plataformas o mecanismos que faciliten el intercambio y divulgación de estas experiencias, en reconocimiento de los aprendizajes y recomendaciones derivadas de estas organizaciones.

Por lo tanto, se desarrolló un estudio orientado a conocer los mecanismos pedagógicos y sociales que sustentan las sociedades de debate, con un enfoque en su contribución a la generación de una cultura de paz en los contextos en los que operan. Este estudio abordó aspectos como los principios que defienden, las habilidades que desarrollan los estudiantes y las relaciones establecidas entre los distintos actores involucrados. Asimismo, se analizó la relación entre las actividades cotidianas de estas organizaciones y su contribución al desarrollo de valores, actitudes y comportamientos que promuevan una cultura de paz en cuatro países de América Latina: Panamá, Colombia, Perú y Chile.

En este contexto, resulta relevante considerar cómo estas organizaciones abordan constantemente las situaciones que se presentan en sus respectivos territorios, desde una perspectiva nacional e internacional. También, su interés por promover la investigación como una estrategia para fomentar el desarrollo de un pensamiento crítico y un diálogo intercultural. Siendo así, se plantearon algunas preguntas relacionadas con: ¿qué características tienen las Sociedades de debate escolar en países como Panamá, Colombia, Perú y Chile?, ¿cómo las dinámicas al interior de estas diez sociedades de debate escolar pueden aportar a la generación de cultura(s) de paz? Para ello, se trazó el objetivo de analizar los aportes de diez sociedades de debate escolar de Panamá, Colombia, Perú y Chile en la generación de culturas de paz.

Metodología

Con el propósito de operacionalizar los objetivos de esta investigación, el estudio adoptó un enfoque cualitativo, dado que se orientó hacia la comprensión de las acciones de los sujetos en función de su praxis (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este marco, se cuestionó y explicó la relación entre las sociedades de debate escolar y la generación de una cultura de paz, a partir de las narraciones y percepciones de estudiantes, docentes y egresados. Además, las investigadoras se interesaron por involucrarse en el mundo de las sociedades de debate en países como Panamá, Colombia, Perú y Chile, con el fin de comprender sus dinámicas y los mecanismos que operan en torno a la generación de una cultura de paz.

En este contexto, el enfoque cualitativo constituye un acercamiento particular a la indagación, representando una forma de conceptualizar e interpretar la realidad a partir de una cosmovisión y una perspectiva teórica específicas (Vasilachis, 2006). En consecuencia, este estudio se centró en interpretar, desde las voces de los estudiantes y docentes, el rol de las sociedades de debate en la generación de culturas de paz, considerando las particularidades del contexto en el que están inmersas.

De acuerdo con este enfoque, se observaron y analizaron las dinámicas de las sociedades de debate y su papel en la generación de cultura de paz, desde una perspectiva hermenéutica. Esto implica que la interpretación de las experiencias humanas se considera esencial para obtener una comprensión profunda de la realidad (Ángel, 2011). Este posicionamiento hermenéutico se integró al análisis del discurso narrativo de los estudios de casos particulares, como un enfoque que permite construir narrativas donde los datos adquieren significado al revelar elementos singulares que configuran una historia única (Vasilachis, 2006).

Por lo tanto, se adoptó el diseño de estudio de caso, en línea con el interés por comprender fenómenos a través de sus prácticas cotidianas. Este dise-

ño se enfoca en una perspectiva empírica que permite profundizar en los casos dentro de su contexto real, cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes (Yin, 2018). De ahí, la necesidad de acudir a múltiples fuentes de evidencia, lo que implica que el investigador conozca la realidad de los casos a abordar. También, la complejidad de sus atributos y sus características para lograr entender el sentido de su existencia en circunstancias determinadas (Gundermann, 2013).

En consecuencia, se estudiaron varios casos con el fin de predecir resultados similares (replicación literal) y contrastantes, pero por razones predecibles (replicación teórica) (Yin, 2018). Se optó por el diseño de casos múltiples, lo cual permite examinar y comparar diversos casos individuales para lograr una comprensión más profunda de un fenómeno, evento o problema en su contexto original. Este enfoque facilita obtener una perspectiva más amplia sobre el objeto de estudio, identificando cómo se manifiesta en diversas situaciones y contribuyendo a la identificación de patrones y diferencias entre los casos (Stake, 2005; Yin, 2018).

Para la selección de los casos, se contactó a las sociedades o clubes de debate, se les informó sobre la investigación y se les invitó a participar, mediante el diligenciamiento de un cuestionario exploratorio en línea. Este instrumento se aplicó con el fin de priorizar unas unidades de análisis sobre otras y, a partir de allí, seleccionar los casos que formarían parte del estudio. Uno de los criterios clave para la selección de los casos fue la disposición del personal para colaborar en la investigación. De esta forma, se buscó garantizar que su participación fuera autónoma y que estuvieran dispuestos a compartir su opinión sobre aspectos específicos (Stake, 2005).

Asimismo, se establecieron los siguientes criterios para focalizar las unidades de análisis: a) el tipo de instituciones educativas a las que pertenecen las sociedades de debate y su ubicación geográfica, b) el tiempo de creación de las organizaciones, c) la participación en eventos nacionales e internacionales, d) la frecuencia de encuentros y el acompañamiento o dirección por parte de un docente. Con base en estos criterios, los casos y subcasos seleccionados para este estudio son los siguientes:

- Caso 1 (Ca1). Panamá: Club de Debate Scorpions (Ca1.1) y Club de Debate Tupav (Ca1.2).
- Caso 2 (Ca2). Colombia: Sociedad de Debate Castillista (Ca2.1), Sociedad de Debate Colegio Colombo Británico (CCB) (Ca2.2) y Sociedad de Debate Escuela Normal Superior Francisco de Paula Santander (ENSFPS) (Ca2.3).
- Caso 3 (Ca3). Perú: Sociedad de Debate Institución Educativa Juana Alarco de Dammert (JAD) (Ca3.1) y Sociedad de Debate Trener (SDTHID) (Ca3.2)
- Caso 4 (Ca4). Chile: Academia de Debate Colegio Rafael Sanhueza Lizardi (RSL) (Ca4.1), Equipo de Debate Everest (Ca4.2) y Taller de Debate Colegio Andrée English School (AES) (Ca4.3).

En la Tabla 1 se relacionan las técnicas y los instrumentos de recolección de la información utilizados en el estudio, en diálogo con los objetivos específicos y las fases de la investigación del diseño seleccionado.

Tabla 1. Técnicas e instrumentos de recolección de la información en diálogo con los objetivos y las fases de la investigación

	Técnicas para la recolección de la información							
	Análisis documental	Registro digital SED	Cuestionario	Observación participante	Entrevista	Grupo de discusión	Encuesta	Análisis artefactos tecnológicos
	Instrumentos							
Objetivos específicos	Ficha de análisis	Ficha de recolección	Guion de preguntas	Diario de campo	Guion de preguntas	Guion de preguntas	Cuestionario	Ficha de análisis
Caracterizar las sociedades de debate presentes en diez instituciones educativas de Panamá, Colombia, Perú y Chile.	X	X	X	X	X	X		X
Analizar los valores, actitudes y comportamientos, relacionados con la generación de culturas de paz, que subyacen las dinámicas de las diez sociedades de debate escolar a estudiar.				X	X	X	X	X
Comprender las formas de interacción social que promueve la actividad de las diez sociedades de debate escolar y sus aportes a la generación de cultura(s) de paz.				X	X	X		X
	Fase 1 y 2. Definición del problema, preguntas y objetivo- revisión de literatura y rastro de las sociedades de debate		Fase 3. Aproximación a las sociedades de debate y la selección de los casos	Fase 4 y 5. Construcción de los casos y toma de datos				

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Este apartado aborda la descripción, análisis e interpretación de la información recopilada en cada sociedad de debate escolar de los países estudiados, tras la aplicación de los instrumentos definidos en la Tabla 1. Para presentar los hallazgos, cada caso se estructura en tres momentos clave. En primer lugar, se describen las características propias del circuito de debate escolar, destacando las particularidades de cada caso en relación con su estructura y conformación. Asimismo, se identificaron los valores, actitudes y comportamientos promovidos por las sociedades de debate que fomentan una cultura de paz, a partir de la información obtenida mediante grupos de discusión y entrevistas.

En segundo lugar, se revelan las formas de interacción social dentro de las sociedades de debate escolar, las cuales evidencian aportes significativos a las culturas de paz. Para ello, se analizó la influencia social de estas organizaciones y sus participantes en dos componentes fundamentales. El primero corresponde a las dinámicas internas, que incluyen aspectos relacionados con la negociación, las relaciones de influencia y las estructuras de poder. El segundo componente se centra en las dinámicas externas, abarcando factores como la negociación, la percepción social, la comparación social y la formación de alianzas. Finalmente, se sintetizan los principales aspectos evidenciados en cada caso, ofreciendo una visión integrada de los hallazgos relevantes.

Caso 1. Panamá: Club de Debate Scorpions y Club de Debate Tupav

El estudio reveló que el compromiso de organizaciones como la Asociación Panameña de Debate (ASPADE) y el Tribunal Electoral por expandir el debate a nivel nacional está contribuyendo a reducir las desigualdades en el acceso a la información. Los esfuerzos por llevar esta práctica a diversas regiones y comunidades alejadas del país permiten que un mayor número de estudiantes participe en una actividad formativa y enriquecedora. Estos avances adquieren especial relevancia en un contexto como el de Panamá, donde las brechas en el acceso a la educación y la información son evidentes (BBC, 2022; Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2019).

En los clubes de debate escolar estudiados en Panamá, valores como el respeto, la amistad y el compañerismo, la solidaridad, la comprensión y la tolerancia constituyen pilares fundamentales para su buen funcionamiento. Estos valores se manifiestan en las sesiones de formación, los encuentros internos y los torneos en los que participan. La Tabla 2 presenta los principales hallazgos relacionados con los valores que fomentan una cultura de paz dentro de los clubes de debate analizados.

Tabla 2. Valores que promueven la paz en las dinámicas de los clubes de debate escolar Tupav y Scorpions

Valor	Representación
Amistad / Compañerismo	Se representa en la relación que se crea con pares cercanos a partir de los equipos que conforman y de las experiencias compartida.
Confianza	Se hace visible dentro de la configuración de formas de comunicación efectivas, colaboraciones productivas y en la existencia de una convivencia pacífica entre los miembros del club.
Respeto	Se materializad desde dos aspectos: el primero, en el trato que dan y reciben por parte de sus pares y docentes y el segundo, en el cumplimiento de las normas establecidas dentro de la organización y en los torneos en que participan.
Solidaridad	Se representa el poder apoyar a quiénes ingresan por primera vez al club o a quienes presentan dificultades para adaptarse al formato.
Tolerancia	Se refleja en el respeto a la diversidad de opiniones, culturas, creencias e identidades de género presentes en el club y en los torneos en los que participan.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos demostraron que los escolares de los clubes de debate de Panamá son conscientes de aquellas actitudes que apuntan a la promoción de una cultura de paz, las cuales se materializan en los encuentros de formación y de debate. Así pues, los principales resultados frente a las actitudes que promueven estas sociedades de debate están relacionados con:

- Promueven la participación ciudadana, desde la vinculación en: 1) programas de radio y televisión a nivel regional y nacional para analizar y discutir situaciones que afectan a los jóvenes; 2) proyectos que involucran políticas educativas como «Líderes Dejando Huellas» y «Panamá International Forum (PIF)» donde pueden interactuar con pares de colegios y universidades de distintas partes del país.
- Fortalecen la capacidad de reconocer cómo los sesgos y los prejuicios afectan a las personas, y la capacidad de identificar y cuestionar estereotipos de género. Estas actitudes se evidenciaron en debates que exploraron diferentes realidades, como, por ejemplo, las narrativas históricas y mitológicas que han influido en la percepción y tratamiento de las mujeres en la sociedad actual. También se analizaron y discutieron aspectos relacionados con estereotipos como el de la mujer vengativa en diferentes contextos y cómo se abordan los desafíos actuales relacionados con la igualdad de género.
- Brindan espacios para debatir sobre temas actuales, como la inseguridad, cuyo impacto es directo sobre el entorno social y escolar de los estudiantes.

Por último, tanto docentes como estudiantes reconocen que los conflictos han surgido dentro de las sociedades de debate escolar, sin embargo, destacan que han logrado resolverlos mediante el diálogo, la mediación, la sana competencia y la transformación de actitudes. Estos procesos han fortalecido el liderazgo de los participantes, quienes demuestran habilidades para dirigir el club, coordinar actividades y estructurar discursos de manera efectiva. El empoderamiento de los estudiantes se manifiesta en su capacidad

para expresar opiniones, participar en debates significativos y contribuir activamente a la resolución pacífica de conflictos.

En relación con las dinámicas internas que promueven una cultura de paz, se confirma que los clubes de debate panameños asumen procesos de negociación persuasiva. Por la naturaleza de estas organizaciones, dichos procesos suelen presentarse en situaciones que podrían generar conflictos de interés, como la preparación de argumentos para defender posiciones y el deseo de que sus ideas prevalezcan. Los docentes, conscientes de estas dinámicas, actúan como mediadores cuando es necesario para facilitar consensos.

En cuanto a la relación fuente/blanco, el impacto de los clubes de debate en el desarrollo afectivo de los estudiantes evidencia la existencia de un apego seguro, reflejado en sentimientos de cariño, amistad y confianza. Este vínculo se manifiesta también en el respeto hacia sus compañeros de debate, a quienes describen como «hermanos, amigos o compañeros fuertes». El debate, en este sentido, ha sido valorado como una herramienta que fomenta la cohesión, el trabajo en equipo y el conocimiento mutuo, permitiendo a los participantes compartir experiencias y hablar de aspectos personales más allá del ámbito académico.

Desde las dinámicas externas, la participación en torneos de debate ha evidenciado procesos de negociación integrativa, representados en el Departamento de Equidad. Esta sección de los torneos se enfoca en generar espacios seguros, donde las denuncias recibidas se analizan y se gestionan mediante la intervención de las partes involucradas, buscando soluciones que las beneficien. Asimismo, en términos de percepción social, se ha identificado un alto nivel de credibilidad hacia estas organizaciones, sustentado en tres ámbitos:

- El apoyo y la participación de la dirección, los profesores y los estudiantes de la comunidad educativa a la que pertenecen.
- Los procesos de interacción (el Club de Debate Scorpions) con otros colegios, al establecer alianzas y redes de colaboración, y compartir experiencias, estrategias y recursos, para promover el debate y la formación ciudadana en otros centros educativos públicos.
- La posibilidad de vincularse con otras instituciones promotoras del debate.

Caso 2. Colombia Sociedad de Debate Castillista, Sociedad de Debate CCB y Sociedad de Debate ENSFPS

El análisis realizado evidenció que tanto en las sesiones internas como en los torneos de debate en los que participaron las sociedades de debate colombianas objeto de estudio, se abordaron mociones relacionadas con el conflicto armado en el país. Esta práctica comprometió a los estudiantes en la discusión de temas sensibles y complejos vinculados a la realidad nacio-

nal. Su participación en dichas actividades no solo amplió su conocimiento sobre la historia, causas, actores, procesos y desafíos del conflicto, sino también sobre aspectos fundamentales como los derechos de las víctimas, los acuerdos de paz, la justicia transicional, el papel de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), y el Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación Nacional.

Este acercamiento les permitió desarrollar actitudes de empatía, tolerancia y solidaridad hacia las personas que sufren o han sufrido por el conflicto armado, reconociendo su dignidad, diversidad y derecho. Asimismo, fomentar habilidades que desarrollen un pensamiento crítico, atributo esencial en ciudadanos comprometidos con la paz, quienes buscan construir una sociedad donde se respete la diversidad de opiniones (Solano, 2022).

Por otro lado, se encontró que, para las sociedades de debate escolar en Colombia, valores como el respeto, la amistad-compañerismo, la solidaridad, la comprensión y la tolerancia son pilares fundamentales para su buen funcionamiento. La práctica de estos valores se evidencia tanto en las sesiones de formación como en los encuentros internos y los torneos en los que participan. En la Tabla 3 se presentan los principales hallazgos sobre los valores que fomentan la paz en sociedades de debate escolar estudiadas.

Tabla 3. Valores que promueven la Paz en las dinámicas de las sociedades de debate escolar CCB, Castillista y ENSFPS.

Valor	Representación
Amistad / Compañerismo	En el afecto, cariño y solidaridad manifiesto entre los miembros de las organizaciones, que comparten experiencias, aprendizajes y objetivos comunes, y que se consideran una familia. Además, en el apoyo, consejo y ayuda mutua, especialmente, en los momentos de dificultad y éxito, al estar presentes y disponibles para los demás, incluso después de egresar del colegio.
Comprensión	En primer lugar, desde la capacidad de conocer, entender y valorar las diferencias entre las personas, sus opiniones, sentimientos y experiencias. Esto implica no descalificar ni ignorar dichas diferencias, sino aprender de la diversidad que enriquecen los debates. En segundo lugar, se resalta la importancia de escuchar atentamente durante los debates, reflexionando sobre los argumentos de los demás sin descalificarlos ni atacarlos. Este proceso conlleva a la empatía, apreciando el punto de vista del otro de manera constructiva.
Igualdad	Desde la posibilidad de tratar a todos con el mismo respeto, dignidad y consideración, sin discriminar ni excluir a nadie por su ideología, su cultura, su origen o cualquier otra característica. Asimismo, al reconocer que todos están en un proceso de aprendizaje y pueden aportar y recibir conocimientos, sin importar sus diferencias. Además, en promover la participación, la integración y la convivencia de todos los miembros, que se sienten parte de un mismo proyecto educativo y social.
Paz	Simbolizada en el estado de armonía y bienestar alcanzado entre los miembros de las sociedades de debate, quienes, lejos de rivalizar o agredirse por sus diferencias de opinión, las respetan y dialogan constructivamente. Este valor se complementa con la capacidad de asumir el reto de defender una posición ajena sin perder la objetividad ni comprometer los principios éticos.

Valor	Representación
Respeto	Inicialmente, en la posibilidad de dialogar y confrontar ideas sin recurrir a la burla, la descalificación o el insulto; en segundo lugar, al tolerar y aceptar las diferencias de pensamiento, creencias, formas de ser y expresiones de los demás, sin discriminarlos ni agredirlos. Asimismo, al tratar a todos con justicia y dignidad, sin privilegiar ni perjudicar a nadie por su condición o circunstancia. Escuchar y aprender de los argumentos ajenos sin imponer la propia opinión como única válida, reconociendo el valor de la diversidad de perspectivas. Además, se manifiesta en la capacidad para resolver conflictos de manera pacífica y constructiva, priorizando el diálogo, el consejo, el perdón y la humildad, mientras se evita la violencia y la agresión.
Solidaridad	En principio, se evidencia en la disposición para ofrecer apoyo, tanto entre los miembros como con debatientes de otros equipos, sin importar si son rivales o aliados, con el objetivo de buscar el bienestar común y fomentar el crecimiento personal y colectivo. Asimismo, se refleja en los espacios de debate, donde los participantes se saludan, se felicitan y comparten ideas, independientemente del resultado o la posición obtenida, promoviendo un ambiente de respeto y camaradería.
Tolerancia	Desde el respeto y el reconocimiento de las opiniones, creencias y formas de ser de los demás, sin imponer las propias ni rechazar las ajenas, valorando la diversidad en los espacios de participación. Además, se manifiesta en la convivencia pacífica y armónica que se genera entre los debatientes, quienes se respetan y se ayudan mutuamente, incluso cuando cometen errores, se sienten molestos o enfrentan mociones difíciles.

Fuente: Elaboración propia.

Entretanto, al cruzar las diferentes técnicas de investigación, los resultados muestran que las sociedades de debate escolar colombianas contribuyen al desarrollo de actitudes que fomentan una cultura de paz, porque:

- Promueven la participación ciudadana, a partir de la posibilidad de: 1) hacer parte del gobierno estudiantil de las instituciones educativas a las que pertenecen (Personería, Contraloría, etc.); 2) vincularse a las mesas de participación sectorial en donde se toman decisiones relacionadas con la juventud (consejos de juventud, mesas de educación, etc.); y 3) la participación en programas que promueven el liderazgo y la formación (EducaPaz, Modelo de Congreso Estudiantil, entre otros).
- Fortalecen la capacidad de cuestionar la publicidad y la influencia en su forma de pensar. En los espacios de debate, los estudiantes participantes tuvieron la oportunidad de argumentar con base en los siguientes aspectos: primero, que la publicidad puede generar una normalización y una banalización del consumo de drogas, al presentarlo como algo divertido, moderno y socialmente aceptable, sin tener en cuenta los valores éticos, morales y culturales de cada país y comunidad. Segundo, sobre cómo la publicidad puede favorecer los intereses económicos de las grandes corporaciones y los grupos criminales que se benefician del mercado de las drogas.
- Desarrollan la capacidad de ver las diferentes perspectivas en un conflicto social para entender su raíz y sus ramificaciones. Los resultados revelaron que la promoción de esta actitud se evidenció en las experiencias de formación que los estudiantes recibieron al participar en el Torneo por la Paz, con el acompañamiento de expertos académicos y personas involucradas en el conflicto. Esta formación permitió una conciencia crítica sobre el con-

flicto armado en el país, lo que facilitó que los estudiantes comprendieran las causas profundas, las dinámicas y las consecuencias del conflicto, al tiempo que adquirían una visión más completa de los desafíos que enfrenta el pueblo colombiano.

Por otro lado, docentes y estudiantes destacan que las sociedades de debate permiten expresar sus ideas, aportes y errores de forma honesta, humilde y pacífica, sin luchar ni ofender a los demás y pedir perdón cuando se equivocan. También, la posibilidad de generar un diálogo intercultural en dos aspectos: en la capacidad que desarrollan para conocer otras perspectivas y en no sesgar ni discriminar a otras personas por su origen, género o cultura, valorando la riqueza étnica de su país y del mundo.

En el marco de las dinámicas internas, se ha evidenciado que los procesos de negociación de las sociedades de debate persuasivos, por la naturaleza de las organizaciones. Estos procesos se presentan en espacios que pueden generar conflictos de interés como cuando están preparando sus casos para defender sus posiciones y cada uno quiere que su idea o argumento sea tenido en cuenta. Asimismo, al organizarse y plantear las posiciones que, aunque individuales, representan los intereses del equipo frente a sus oponentes. Por eso, los docentes son conscientes de la presencia de este tipo de situaciones y actúan como agentes mediadores cuando es necesario.

Finalmente, dentro de las dinámicas externas, sobre la participación en los torneos de debate se evidencia que hay procesos de negociación integrativa representados en el Departamento de Equidad; donde, al igual que el caso de Panamá, las quejas o denuncias recibidas son tratadas con las partes intervinientes, buscando solucionar el problema de manera tal que las partes salgan beneficiadas. Sumado a eso, en la percepción social de las sociedades de debate, se evidencia una relación de credibilidad frente a las organizaciones, basada en tres ámbitos:

- El apoyo y reconocimiento de las autoridades educativas, como los rectores, los coordinadores y los profesores, que pueden facilitar recursos, espacios y tiempos para la realización de los debates. Igualmente, al promover la participación de los estudiantes y las familias en esta actividad. Aunque reconocen que ha sido un poco difícil abrirse paso dentro de la institución educativa por los prejuicios que existen.
- La relación existente con otros colegios, al establecer alianzas y redes de colaboración, y al compartir experiencias, estrategias y recursos, para promover el debate y la formación ciudadana en otros centros educativos mediante formaciones y torneos.
- La relación con instituciones promotoras del debate como la Asociación Nacional de Debate (ANDE) y Debate Al Cole.

Caso 3. Perú: Sociedad de Debate JAD y Sociedad de Debate Trener

Para el caso de Perú, el estudio demostró el compromiso de estudiantes y docentes peruanos por expandir el debate a nivel nacional e internacional, como un aspecto crucial en la democratización de la información mediante esta actividad educativa. Los participantes de las sociedades de debate están contribuyendo, significativamente, a abrir canales de comunicación y acceso a conocimientos previamente inaccesibles. Al mismo tiempo, están fortaleciendo sus habilidades de comunicación y expresión, lo que les permite participar en discusiones de relevancia global.

Dentro de las sociedades de debate escolar estudiadas en Perú, valores como el respeto, la amistad-compañerismo, la solidaridad, la comprensión y la tolerancia, son pilares fundamentales para el buen funcionamiento de las organizaciones. En la Tabla 4 se exponen los principales hallazgos frente a los valores que promueven la paz, dentro de las sociedades de debate escolar analizados en esta investigación.

Tabla 4. Valores que promueven la paz en las dinámicas de las sociedades de debate escolar JAD y Trener.

Valor	Representación
Amistad / Compañerismo	Se evidencia primero, desde las posibilidades por romper las barreras jerárquicas y establecer relaciones horizontales y cercanas entre los miembros de la sociedad de debate, estudiantes y docentes. Segundo, al apreciar y aprender de quienes tienen diferentes puntos de vista, intereses o experiencias, y descubrir afinidades y vínculos con ellas. Tercero, celebrar y reconocer los logros de los compañeros mientras les brindan apoyo moral y emocional en los momentos difíciles o de presión.
Apoyo mutuo	Inicialmente, al acompañar y animar a los compañeros tanto en las prácticas como en los torneos, se fomenta la solidaridad y el compañerismo. Compartir momentos de distensión y diversión ayuda a aliviar el estrés y la presión que genera la competencia. Además, seguir los consejos y sugerencias de los docentes sin sentirse juzgados o criticados contribuye a un ambiente de confianza y aprendizaje. La motivación mutua y el reconocimiento de los logros, independientemente del resultado o el puesto obtenido en el torneo, refuerzan el sentido de equipo y la importancia del esfuerzo colectivo. Igualmente, el compartir información y recursos con los compañeros que participan en otros torneos o talleres de debate muestra que la competitividad puede ser vista como una oportunidad para mejorar, y no como una amenaza. Por último, contar con el apoyo y el aliento de personas cercanas, como la familia o los amigos, ayuda a superar miedos y dudas, motivando a los escolares a seguir participando sin rendirse ni desanimarse.
Confianza	Desde la posibilidad de creer en las capacidades y los argumentos de sus compañeros de debate y coordinar con ellos la defensa de su tesis. A su vez, creer en el apoyo y la orientación de sus docentes les brindan. El expresarse sin miedo a equivocarse, pues recibirán una retroalimentación constructiva y amable que les permitirá creer en sí mismos.

Valor	Representación
Respeto	Primero, al buscar siempre la tolerancia y el diálogo respetuoso, independientemente de las diferencias de opinión o posición. Segundo, se busca evitar la agresión, el menosprecio o el *shaming,* optando por ofrecer una retroalimentación constructiva y reconociendo los méritos de los demás. Tercero, se fomenta la creación de un ambiente seguro y de confianza, donde es posible bromear sin faltar al respeto. Cuarto, se respetan las opiniones y los errores de los demás, ofreciendo ánimo y apoyo a quienes lo necesiten, trabajando en equipo y compartiendo los logros y aprendizajes, independientemente del resultado del debate. Quinto, se mantiene la cortesía y la empatía, incluso en desacuerdo con las ideas de los otros. Finalmente, se aprende a ser educado con aquellos que tienen opiniones diferentes.
Solidaridad	En aspectos como la preocupación que muestran por el bienestar y el desempeño de sus compañeros en los debates, dispuestos a colaborar y apoyar en un momento difícil. Asimismo, al respetar y valorar el trabajo de jueces y debatientes que pueden estar pasando un mal rato en ejercicio del debate.
Tolerancia	Al escuchar opiniones completamente opuestas a las suyas, sin necesidad de molestarse o reñir con el otro. A partir de ahí, la posibilidad de valorar la experiencia de debatir con pares, que tienen ideas diferentes a las suyas.

Fuente: Elaboración propia.

Desde otra perspectiva, los resultados revelan que los estudiantes pertenecientes a las sociedades de debate de Perú identifican actitudes clave para la promoción de una cultura de paz, en cuanto:

- Promueven la participación ciudadana, lo cual se evidencia en: 1) la posibilidad de participar en escenarios nacionales como la Conferencia Anual de Ejecutivos (CADE), con líderes empresariales, políticos y académicos con el fin de discutir propuestas relacionadas con el desarrollo empresarial, políticas públicas y crecimiento económico; 2) liderar iniciativas de debate y de reflexión como el OPEN JAD, el Campeonato de Debate de Escuelas Públicas (CDEP) y el Círculo de análisis y discusión de problemáticas sociales, este último como propuesta escolar.
- Fortalecen la capacidad de cuestionar la publicidad y la influencia que tiene en su forma de pensar. Esta actitud se evidenció en cuestionamientos realizados a apartados, como, por ejemplo: 1) la publicidad que promueve la occidentalización para desarrollar una resistencia a la homogeneización cultural, desde la importancia de preservar las tradiciones y expresiones culturales distintivas de un mundo globalizado; y, 2) la generación de conciencia sobre cómo el consumo de la música pop asiática puede influir en la industria del entretenimiento.
- Desarrollan la capacidad de identificar y cuestionar estereotipos de género. En escenarios donde se discuten estos temas, los escolares preparan argumentos basados en: fomentar la aceptación de sus cuerpos tal y como son, desafiando la noción de que deben cumplir con ciertos estándares de belleza basados en el género. De igual forma, cuestionar los mensajes de los medios de comunicación que promueven ideales de belleza inalcanzables, lo que permitió una comprensión más profunda sobre cómo influyen en la percepción y la decisión de someterse a cirugías estéticas.

En el marco de las dinámicas internas, se observa que los procesos de negociación en las sociedades de debate son persuasivos, especialmente en espacios donde pueden surgir conflictos de interés, como en los torneos con cupos limitados. Los docentes, al ser conscientes de estas situaciones, actúan como mediadores cuando es necesario. En relación con la fuente/blanco, o el impacto en el desarrollo afectivo de los estudiantes, se evidencia un apego seguro por parte de los participantes, quienes se sienten parte de un equipo y consideran la sociedad de debate como un espacio seguro para formar lazos de amistad con personas de diversas edades y orígenes.

Por otro lado, en las dinámicas externas, la participación en los torneos de debate pone de manifiesto procesos de negociación integrativa, especialmente a través del Departamento de Equidad. Las dos sociedades de debate objeto de este estudio, tienen sus propios torneos, lo que les permite establecer espacios de discusión y resolución en caso de conflictos entre participantes. Además, en cuanto a la percepción social, se destaca una relación de credibilidad que se sostiene sobre tres ámbitos fundamentales:

- El apoyo y la visibilidad de las autoridades educativas, lo que pueden facilitar recursos, espacios y tiempos para la realización de los debates, así como promover la participación de los estudiantes y las familias en esta actividad. Sin embargo, reconocen que ha sido un poco difícil abrirse paso dentro de la institución educativa por los prejuicios que aún existen.
- La credibilidad que tienen al organizar torneos internos y externos que convocan a un gran número de participantes, al ofrecerles talleres de debate y argumentación que mejoran el aprendizaje de los estudiantes.
- La posibilidad de contar con el apoyo y motivación de los padres de familia quienes creen en el proyecto y motivan a sus hijos a ser parte de este.

Caso 4. Chile: Academia de Debate RSL, Equipo de Debate Everest y Taller de Debate AES

El análisis de la información demuestra que el circuito de debate escolar chileno tiene un impacto significativo dentro de las relaciones interescolares entre colegios de diferentes estratos sociales, en un contexto donde la estratificación social es notablemente marcada (Ministerio de Educación de Chile, 2023). Los estudiantes participantes en las academias de debate están contribuyendo, activamente, a superar las divisiones socioeconómicas de los debatientes a través de un ambiente de colaboración y respeto mutuo. Uno de los hallazgos más notables es cómo el debate escolar ha servido como un puente para fomentar la comunicación y la comprensión entre jóvenes de diversos orígenes sociales.

En la Tabla 5 se socializan los principales hallazgos sobre los valores que promueven la paz, dentro de los clubes de debate escolar chilenos abordados en esta investigación.

Tabla 5. Valores que promueven la paz en las dinámicas de la Academia de Debate RSL, el Equipo de Debate Everest y el Taller de Debate AES.

Valor	Implicación
Amistad / Compañerismo	Al tratarse con amabilidad tanto con sus compañeros como con los oponentes; al bromear entre ellos de manera respetuosa; al apoyarse y motivarse mutuamente en los torneos y debates; al celebrar y recordar los logros y victorias; y al formar redes y vínculos con otros colegios y profesores.
Humildad	Primero, cuando se admite que no siempre tienen la razón; segundo, al escuchar y valorar lo que dicen sus pares; tercero, al resaltar la importancia que tiene el otro en los debates; cuarto, al trabajar en equipo y apoyarse mutuamente y quinto, al evitar la soberbia y el orgullo.
Respeto	Desde la posibilidad que tienen de escuchar y dialogar con sus compañeros sobre las distintas posturas que puede existir dentro de un debate. Además, al no invalidar ni avasallar las ideas de los demás. También, cuando se busca reconocer los errores y aciertos propios y ajenos, y al expresarse de manera adecuada y educada, actuando con tolerancia y empatía.
Tolerancia	En aspectos como la práctica del debate y la competencia en distintas instancias, donde deben defender posturas que no siempre coinciden con las suyas y donde pueden encontrar opciones razonables en ambos lados.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que los escolares de las sociedades de debate de Chile son conscientes de sus actitudes hacia la promoción de una cultura de paz, las cuales son resultado de que estos espacios:

- Promueven la participación ciudadana, en cuanto puede formar parte del centro de estudiantes de los colegios, donde pueden representar a sus compañeros en distintas instancias institucionales. Además, la participación en torneos de debate, en especial, los que permiten analizar situaciones complejas del país, y la asistencia a encuentros para jóvenes que les permitan intercambiar experiencias con sus pares.
- Potencian su capacidad de cuestionar la publicidad y la influencia en su forma de pensar. A través de algunos espacios de discusión, las escolares pudieron trabajar argumentos en torno al desarrollo de conciencia con relación a la influencia publicitaria. También, indagar aspectos sobre cómo la publicidad puede explotar estas creencias populares para inferir en sus decisiones y percepciones.
- Fortalecen su capacidad para identificar y cuestionar estereotipos de género. En distintos espacios los estudiantes pudieron reconocer cómo los estereotipos de género influyen en la percepción que se tiene sobre la vejez de las mujeres a menudo, retratadas como frágiles o dependientes. La influencia negativa de los estereotipos de género en la atención médica a mujeres mayores, pues corren el riesgo de no tomarse en serio al reportar síntomas de enfermedades, lo que puede resultar en diagnósticos tardíos o incorrectos.

En el marco de las dinámicas internas, se evidencia que los procesos de negociación en las sociedades de debate chilenas son persuasivos, ya que se presentan en espacios que pueden generar conflictos de interés, como cuando preparan sus casos para defender sus posiciones y cada uno quiere que su idea o argumento sea considerado. Los docentes son conscientes de

la presencia de este tipo de situaciones y actúan como agentes mediadores cuando es necesario. En cuanto a la relación fuente/blanco, el impacto en el desarrollo afectivo de los estudiantes que generan las sociedades de debate se observa en la existencia de un apego seguro, evidenciado en la posibilidad de aprender y superar obstáculos y dificultades, y, con ello, la oportunidad de participar en un espacio significativo para su aprendizaje.

Por otro lado, en relación con las dinámicas externas, desde la participación en los torneos de debate, se identificó que existen procesos de negociación integrativa representados en el Departamento de Equidad, donde las quejas o denuncias recibidas son tratadas con las partes intervinientes, buscando solucionar el problema de manera que beneficie a todas las partes. De igual manera, respecto a las alianzas que han formado las sociedades de debate escolar chilenas, se evidenciaron lazos fuertes con la Asociación Chilena de Debate (ACHDE). Esta entidad, históricamente, se ha encargado de apoyar la formación de los debatientes escolares y de organizar torneos.

Finalmente, dentro de la percepción social que tienen de las sociedades de debate, se ha identificado una relación de credibilidad frente a las organizaciones, basada en tres ámbitos:

- La comunidad educativa a la que pertenecen, a través del apoyo y la confianza de quienes hacen parte de ella.
- La capacidad de generar admiración y valoración por los logros y los resultados obtenidos en los torneos de debate.
- La capacidad de posicionarse y ganar un espacio de reconocimiento en el entorno en el que se desenvuelven, lo que les permite tener una influencia positiva y de prestigio.

Discusión

A partir de lo anterior, se buscó comprender los significados inherentes a la información recopilada en los cuatro casos, mediante la aplicación de técnicas como entrevistas y grupo de discusión con docentes, estudiantes y egresados. Bajo este propósito, y como parte de las discusiones propuestas, se planteó un análisis comparativo desde las características de las 10 sociedades de debate; así como desde los valores, las actitudes y los comportamientos que promueven una cultura de paz (Figura 1).



Figura 1. Aportes de las sociedades de debate a la generación de una cultura de paz.

Fuente: Elaboración propia.

Características de las sociedades de debate escolar

Inicialmente, se evidencia que la participación de entidades gubernamentales en la promoción del debate escolar es fuerte en Panamá (Ca1), mientras que en Colombia (Ca2) estas acciones se van diluyendo a medida que las apuestas gubernamentales cambian. En Perú (Ca3), no fue posible encontrar iniciativas por parte del gobierno nacional para apoyar el circuito de debate escolar, aunque organizaciones privadas como la Liga Peruana de Debate Escolar (LPDE) han hecho esfuerzos para lograrlo. En el caso de Chile (Ca4), se evidenció que organizaciones privadas y del orden internacional apoyan estos procesos, puesto que el respaldo por parte de los entes gubernamentales es insuficiente.

Por lo anterior, se comprende que la participación del gobierno nacional en el circuito de debate escolar contrasta con uno de los objetivos de la cultura de paz propuesto por Fisas (1998b) relacionado con la promoción de políticas de participación, diálogo y acercamiento entre el gobierno y la sociedad. Este objetivo, según se observa, solo se aplica en Panamá (Ca1). Asimismo, los cuatro casos coinciden en la promoción del debate escolar competitivo por parte de sociedades de debate de colegios y universidades, así como de organizaciones creadas en torno al debate, como ASPADE, la ANDE, Debate al Cole, la LPDE y la ACHDE. En este sentido, estas instituciones contribuyen al fortalecimiento de las habilidades de comunicación no violenta, el diálogo pacífico y la resolución de conflictos (Tuvilla, 2004).

En cuanto a las *motivaciones para el ingreso de las sociedades de debate* se evidencia que existen similitudes y diferencias notables en sus razones, en función de los siguientes aspectos identificados para los cuatro casos:

- *El desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico*. Los escolares pertenecientes a los cuatro casos estudiados creen que las socie-

dades de debate los debates favorecen el desarrollo de habilidades para la investigación, la argumentación, el análisis y la formulación de preguntas.

- *Habilidades comunicativas*. Los estudiantes creen que las sociedades de debate ayudan a mejorar las habilidades de comunicación como la escucha activa y la forma de expresión.
- *Interacción social y empatía*. Los estudiantes creen que las sociedades de debate les permiten participar en diferentes actividades que fomentan la interacción social y la empatía hacia personas con diferentes puntos de vista. Para el caso Colombia (Ca2) se encontró que, una razón fuerte de los estudiantes de colegios públicos para pertenecer a estas organizaciones es la de poder viajar e intercambiar experiencias con pares de diferentes regiones y de América Latina.

Por su parte, sobre las concepciones de cultura de paz se encontró que, en los casos de Panamá (Ca1), Colombia (Ca2.2), y Perú (Ca3), los estudiantes mencionaron desconocer el término, pero, se aventuraron a definirlo según sus conceptos previos y sus experiencias. En el caso de Chile (Ca4) se evidenció que, tanto docentes como estudiantes, admitieron no haber escuchado el término hasta ese momento, aunque otorgaron algunos sentidos relacionados con la resolución de conflictos y el papel constructivo del diálogo. Esto demuestra que los escolares tuvieron una actitud positiva hacia la investigación, asumiendo los retos intelectuales que esta les sobrellevaba (Tabla 6).

Tabla 6. Comparativa sobre concepciones de cultura de paz

Categoría 1. Características de las SDE				
Subcategoría 3. Concepciones de Cultura de Paz				
Indicadores comparativos	Caso 1. Panamá	Caso 2. Colombia	Caso 3. Perú	Caso 4. Chile
Estudiantes	Espacios en la sociedad donde se practica una cultura de no violencia resolviendo los conflictos de manera pacífica.	Espacios en los que se promocionan ciertos valores, actitudes y comportamientos que permiten vivir de manera pacífica resolviendo los conflictos de forma constructiva a través de diferentes herramientas como la mediación.	Espacios sin violencia donde prima la tranquilidad, en los que la interacción pacífica entre las personas que hacen parte de una sociedad se realiza bajo ciertos principios y valores como el diálogo, el respeto y la tolerancia	Una comunidad en la que existe la paz y la solución de conflictos se da a través del diálogo

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, las concepciones en torno a la cultura de paz están relacionadas con aquellas acciones que, desde la cotidianidad política de las sociedades de debate, pueden contribuir al tratamiento del conflicto, tales como el diálogo, el respeto por la diferencia y la resolución pacífica de las tensiones que puedan surgir (Jiménez, 2019; Mayor, 2000). En virtud de ello, se deduce que los escolares, gracias a los diversos temas y mociones trabajadas, han desarrollado habilidades de razonamiento intuitivo, basándose en la com-

prensión general que tienen sobre la construcción de escenarios de paz y las competencias necesarias para contribuir a esta labor en su rol como ciudadanos.

Valores, comportamientos y actitudes que promueven una cultura de paz

En principio, la amistad/compañerismo se materializa en los cuatro casos estudiados y uno los mitos que derriba es el de la enemistad, la cual puede llegar a presentarse en estos espacios, tanto en la perspectiva de docentes como de estudiantes. Contrario a lo que piensan quienes son ajenos a las dinámicas de las sociedades de debate escolar, se generan lazos de amistad/compañerismo entre pares con diferencia de edad, curso, colegio, región, incluso país. Es uno de los valores más representativos tanto para estudiantes como para docentes. A partir de ahí, se logra fomentar la colaboración, empatía y construcción de relaciones positivas contribuyendo así a una cultura de paz.

Al respecto, autores como Jiménez (2009) y Sánchez (2018) afirman que en diferentes espacios en donde se promueve el respeto y la tolerancia, se pueden llegar a crear lazos de amistad que valoran las diferencias. En coherencia con esta perspectiva, se han identificado tres aspectos fundamentales que evidencian la presencia de la confianza en los miembros de las sociedades de debate, tales como:

- *Buenas relaciones y conexión emocional.* La amistad/compañerismo basado en las buenas relaciones que se crean con pares cercanos, desde una conexión emocional entre los miembros de la organización, como acciones que fomentan la paz.
- *Apoyo constante y consideración hacia los demás.* Este valor implica el apoyo mutuo y la consideración hacia los pares, en el intento por estar presentes para ayudar y respaldar en momentos difíciles.
- *Relaciones horizontales y valoración de la diversidad.* El compañerismo materializado en relaciones horizontales y cercanas entre los miembros de la organización, valorando la diversidad de perspectivas y experiencias.

A su vez, el valor de la confianza fue más evidente en los casos de Panamá (Ca1) y Perú (Ca3), a partir de las relaciones cotidianas que se construyen entre pares y docentes en las diferentes actividades que realizan. De acuerdo con Fisas (1998a) la confianza es uno de los antídotos para transformar las conductas violentas y antisociales, pues favorece la capacidad de las personas para mostrar sus sentimientos, estar dispuestos para ayudar y a cuidar a los demás.

En el caso de Colombia (Ca2), se hizo más evidente la promoción de valores como la comprensión, la igualdad y la paz. Los estudiantes reconocen la paz como un valor, ya que han vivido y experimentado los efectos de la violencia

y el conflicto armado que ha afectado a su país por más de cinco décadas. En este sentido, consideran que la paz es posible a través de un conjunto de acciones para vivir de manera pacífica, entre ellas el respeto por las opiniones y la no agresión verbal ni física:

> *«Yo puse paz, porque hay paz entre nosotros, no hay guerra, mejor dicho, cuando hacemos debates nosotros no nos peleamos y respetamos las opiniones, lo que cree el otro, bueno lo que le toca, porque quizá cree lo contrario».* (Participante caso 2. Unidad de análisis 3)

En términos de actitudes, se observó que los cuatro casos comparten un objetivo común: empoderar a los jóvenes y promover la paz, adoptando un enfoque único que refleja su contexto cultural y educativo. Aunque se reconocen algunas particularidades por cada caso que permiten adentrarse en los escenarios en que se desarrollan estas actitudes. Así, por ejemplo, en Panamá (Ca1) la estrategia de involucrar a los estudiantes en programas de radio y televisión les ha permitido discutir temas de políticas educativas y sociales ante una audiencia más amplia, aumentando su visibilidad como organización.

También, se evidenció que las sociedades, debaten estrategias para cuestionar los medios de comunicación para que sus estudiantes creen su opinión, desarrollando espacios centrados en: a) análisis crítico del contenido de medios tradicionales como la radio y la televisión y, los actuales como las redes sociales; b) discusión de mociones en diferentes ámbitos. Así pues, los estudiantes tuvieron la posibilidad de fortalecer sus habilidades críticas relacionadas con: la conexión entre los medios y el poder político, aprendiendo sobre la importancia de la independencia de los medios para una sociedad democrática y pacífica.

En virtud de ello, Fisas (1998b) considera que la actual cultura de masas puede alejar a los ciudadanos de su responsabilidad y capacidad crítica, lo que se traduce en una pasividad inducida por el consumo masivo de medios que no fomenta el pensamiento crítico. No obstante, de acuerdo con Bonomo et al. (2010) y Cortés (2017), las sociedades de debate van en contra de esta tendencia, pues se orientan bajo la importancia de fomentar el pensamiento crítico, desde el desarrollo de herramientas para analizar y cuestionar los medios. De igual manera, permitiendo ejercer acciones, diálogos y reflexiones que alimenten una postura crítica y reivindicativa.

De modo que, desde la mirada socioeducativa propuesta por Sánchez et al. (2019) educar para la paz implica la eliminación de estereotipos, estableciendo mecanismos de diálogo y negociación para generar consensos que permitan vivir en convivencia con los demás. Es así como, las sociedades de debate escolar se han encargado de generar espacios vitales para que adolescentes y jóvenes aprendan a identificar y desafiar las ideas preconcebidas; y, de esta manera, contribuir a la generación de condiciones para una sociedad más justa y pacífica.

Bajo otra perspectiva, para Civila (2022) la escuela tiene la responsabilidad de asumir el diálogo como una oportunidad de descubrir los intereses de las personas, eliminando los miedos, la excesiva prudencia y el trato despectivo al otro. En este caso, el diálogo ha sido la piedra angular para la resolución de conflictos y la sana convivencia dentro de las sociedades de debate escolar. Esta herramienta está basada en la comunicación abierta y la escucha activa, permitiendo a los estudiantes expresar sus ideas y sentimientos. En relación con la construcción de los casos, el diálogo ha permitido tratar las diferencias y, con ello, encontrar puntos en común, desde lo cual se han configurado argumentos más sólidos.

Con lo anterior, otro de los comportamientos que promueve las sociedades de debate es la mediación, como herramienta que se utiliza cuando los estudiantes no pueden resolver un conflicto por sí mismos, implicando la intervención de una tercera parte neutral, como un docente, un estudiante con experiencia o el Departamento de Equidad en los torneos. Además, facilita la comunicación entre las partes, manteniendo la objetividad, soluciones justas y equitativas. Esto conduce a una resolución de conflictos más efectiva y promueve relaciones interpersonales saludables dentro de estas sociedades.

Finalmente, estas sociedades destacan por el desarrollo de estrategias para el acercamiento entre escolares de diferentes orígenes y culturas, como un comportamiento que promueven una cultura de paz. A partir de ahí, se evidenció que todas las sociedades de debate reconocen el dialogo intercultural que es propio de los debates escolares, especialmente, en los torneos. En este sentido, se evidencian algunos aspectos que promueven el diálogo intercultural entre los estudiantes que participan en las sociedades de debate, relacionados con:

- Una educación intercultural, al incorporar en sus sesiones y torneos, contenidos que promueven el conocimiento y la apreciación de diversas culturas, lenguas y tradiciones.
- La investigación y la curiosidad, al incentivar a los estudiantes a investigar y explorar culturas diferentes, incluidas las menos conocidas o subrepresentadas, para ampliar su comprensión del mundo.
- Valoración de la experiencia y participación, al utilizar el aprendizaje experiencial para que los estudiantes aprendan sobre otras culturas y participen en intercambios culturales.
- Favorecimiento del diálogo y la reflexión, generando espacios para el diálogo abierto y la reflexión crítica sobre temas interculturales, al permitir que los estudiantes compartan experiencias y aprendan de otros.

Conclusiones

Esta investigación centró el interés en las dinámicas de las sociedades de debate escolar en función de su aporte a generar una cultura de paz en diez

colegios de cuatro países de América Latina. Con base en este propósito y tras el desarrollo de las fases del diseño de casos múltiple, se concluye que:

Para el Ca1, las sociedades de debate escolar se han convertido en una herramienta poderosa para promover una cultura de paz, a través de la autonomía, el empoderamiento y el liderazgo. Los estudiantes desarrollan habilidades críticas y comunicativas, fomentando el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. La participación en los clubes de debate les permite organizarse, planificar y trabajar colectivamente, convirtiéndose en agentes de cambio positivo.

Para el CA2, las sociedades de debate escolar han sido fundamentales para abordar temas cruciales como los derechos humanos y la reconciliación, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre la violencia y buscar alternativas para una paz sostenible, utilizando el debate como un medio para comprender y valorar la diversidad cultural, promoviendo el respeto y la empatía. La participación en iniciativas como el Torneo por la Paz y Educapaz han fortalecido en los estudiantes su compromiso cívico y su capacidad para resolver conflictos de manera pacífica. Enfrentarse a diferentes perspectivas sobre el conflicto armado en Colombia ha transformado actitudes negativas y fomentado una cultura de escucha activa y respeto.

Para el Ca3, se resalta cómo las sociedades de debate escolar en Perú, a pesar de las limitaciones, han logrado crear espacios significativos para la participación estudiantil en colegios, universidades. Los docentes y estudiantes se esfuerzan por democratizar el conocimiento y garantizar que esté al alcance de todos, contribuyendo así a una cultura de paz. Además, se evidencia un esfuerzo por promover la equidad en el circuito de debate, reconociendo las desigualdades existentes y trabajando para superarlas. Las discusiones sobre temas relevantes como la delincuencia y la inseguridad en Perú han llevado a una reflexión crítica y constructiva, promoviendo valores relacionados con la diversidad, el diálogo, la tolerancia, la solidaridad y la democracia.

Para el CA4, se destaca cómo diversas organizaciones educativas, gubernamentales y católicas en Chile han utilizado el debate en escuelas secundarias para abordar temas complejos, promoviendo el pensamiento crítico y la comprensión profunda de diversas temáticas, contribuyendo a la resolución pacífica de conflictos. Las discusiones sobre temas relevantes como políticas nacionales, elecciones, protestas sociales y la pandemia del COVID-19 han llevado a una reflexión crítica y constructiva, promoviendo valores como la diversidad, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, la justicia y la democracia. Estos principios son fundamentales para una convivencia pacífica y para prevenir conflictos, fortaleciendo así una cultura de paz entre los estudiantes.

En general, es posible señalar que las sociedades de debate escolar objeto de este estudio son una estrategia pedagógica que promueve una educación

para la paz, limitada no solo al ámbito escolar sino también a entornos sociales mucho más amplios y enriquecedores. En virtud de ello, los estudiantes se preparan investigando, analizando, estructurando y exponiendo sus argumentos de forma oral y escrita, al mismo tiempo que refutan los argumentos de sus oponentes. De modo que, no solo mejoran su expresión, comprensión y razonamiento, sino que también adquieren conocimientos sobre diversos temas, desarrollan una actitud crítica y reflexiva y fortalecen su sentido de pertenencia, compromiso y responsabilidad social.

Además, son espacios que fomentan el desarrollo de habilidades comunicativas, argumentativas, críticas y creativas en los estudiantes, basados en el respeto, la tolerancia, la asertividad, el diálogo y la negoción entre los participantes. Estas competencias y valores son esenciales para la generación de una cultura de paz, entendida como un proceso integral, problematizador y participativo que busca transformar los conflictos de manera pacífica y democrática. En este sentido, los cuatro casos seleccionados en este estudio ayudan a formar ciudadanos activos, responsables y conscientes de sus derechos y deberes, capaces de dialogar, escuchar, persuadir y negociar con otros, reconociendo la diversidad como fuente de riqueza y aprendizaje.

Asimismo, para los estudiantes, la posibilidad de vincularse a las sociedades de debate escolar permite transformar sus actitudes negativas hacia el otro, al reconocerlo como un interlocutor válido y digno, escuchar sus argumentos y refutarlos con respeto y rigor. Por ello, más allá de ser un club de encuentro o una actividad extracurricular, funciona como una comunidad de aprendizaje que se basa en el debate como una herramienta para el desarrollo humano y social. Así, las dinámicas de interacción social que se generan en estas sociedades de debate son fundamentales para la promoción de una cultura de paz, al constituir una forma de vida basada en el respeto, la convivencia, la participación y la solidaridad.

Finalmente, las relaciones que se construyen al interior de estas sociedades permiten que los estudiantes mejores sus habilidades comunicativas y argumentativas, su autoestima y autonomía. Desde las dinámicas exteriores, los estudiantes interactúan con otros debatientes, tanto nacionales como internacionales, ampliando sus redes sociales y culturales, generando vínculos de amistad, colaboración y respeto; además, procesos de negociación integrativa en las competencias en las que participan. Por ello, las sociedades de debate escolar contribuyen a formar ciudadanos capaces de dialogar, escuchar, comprender y convivir con otros, reconociendo la diversidad y la pluralidad como un aporte significativo a la cultura de paz en Latinoamérica.

Referencias

Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. Estudios Filosóficos, 44, 9-37. http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf

BBC. (2022). *Cómo Panamá ha pasado de ser un ejemplo de prosperidad y estabilidad a vivir masivas protestas*. Noticias. https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-62310668

Bonomo, H., Mamberti, J., y Miller, J. (2010). *Tolerancia crítica y ciudadanía activa: una introducción práctica al debate educativo*. Idebate.

Civila, A. (2022). Los valores interculturales y el logro de la paz. *Actas Del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, 241–247.

Cortés, G. (2017). El debate como apuesta para la construcción de ciudadanías universitarias. *Panorama*, *11*(21). https://doi.org/10.15765/pnrm.v11i21.1048

Diez, A. (2017). *Process Tracing of the Latin American Debate Movement [Thesis of Process Tracing of the Latin American Debate Movement]*. Central European University School of Public Policy.

Fisas, V. (1998a). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria y Unesco.

Fisas, V. (1998b). Manual del buen explorador en iniciativas de cultura de paz. El programa transdisciplinar de la Unesco. En *Cultura de paz y gestión de conflicto*. Icaria y Unesco.

Fisas, V. (1998c). Una cultura de paz. En *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Ícaro y Unesco.

Fisas, V. (2000). La cultura de paz en el contexto vasco. En *Una cultura de paz: cimiento para los derechos humanos* (pp. 63–80). Ararteko.

Gundermann, H. (2013). El método de los estudios de caso. En *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación* (pp. 231–264). Flacso.

Hernández- Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.

Jiménez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, *16*, 141–189.

Jiménez, F. (2014). Paz neutra: una ilustración del concepto. *Revista de Paz y Conflictos*, *7*, 19–52. https://doi.org/10.30827/revpaz.v7i0.1806

Jiménez, F. (2019). Cartografías de paces: las etapas de los Estudios para la paz. In *Gestión de Conflictos* (pp. 123–158). Dykinson. https://doi.org/10.2307/j.ctvk8vz6x.7

Mayor, F. (2000). La cultura de paz ante los retos del siglo XXI. En *Una cultura de paz: cimiento para los derechos humanos* (pp. 47–62). Ararteko.

Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Pagina Oficial Ministerio de Educación de Chile*. Etapas Educativas. https://www.mineduc.cl/#

Newman, E., Paris, R., & Richmond, O. (2009). *New perspectives on liberal peacebuilding*. United Nations and University Press.

Richmond, O. (2008). Reclaiming Peace in International Relations. *Millennium*, *36*(3), 439–470. https://doi.org/10.1177/03058298080360030401

Sánchez, S. (2018). *Respuestas educativas a la diversidad cultural: una visión desde la perspectiva de la cultura de paz [Discurso de apertura curso académico 2018-2019]*. Universidad de Granada.

Sánchez, S., Pérez, V., Rebolledo, T., y Rodríguez, R. (2019). La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, *6*(1), 235–250.

Silva, E. (2015). Educar en los valores universales de la cultura de paz. *Cultura de Paz*, *21*. https://doi.org/10.5377/cultura.v21i66.2212

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL]. (2019). *Perfíl de país: Panamá*. UNESCO-IIPE.

Solano, L. (2022). *El debate escolar en la formación para la ciudadanía : un análisis desde la teoría y la práctica [Tesis de Maestría en Derechos Humanos y Ciudadanía]*. Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.

Tuvilla, J. (2004). Cultura de paz y educación. En *Manual de paz y conflictos* (pp. 387–426). Universidad de Granada.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.

Yin, C. (2018). *Case study research and aplicattions: design and methods*. SAGE Publications, Inc.

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

Un ricordo

Información

Correspondencia:
Daniele Novara
paola.bianchin@cppp.it

Autorías

Daniele Novara[1]

[1]Centro PsicoPedagogico per l'educazione e la gestione dei conflitti, Italia.

Una vita intensa quella di Johan Galtung, spentosi all'età di novantatré anni il 17 febbraio scorso. Sto parlando del più grande ricercatore per la pace del Novecento e dei tempi moderni. Colui che negli anni Cinquanta-Sessanta ha fondato i cosiddetti *Peace studies* e la *Peace research*, ossia quel filone di studio che si proponeva di analizzare le condizioni della pace sotto un profilo scientifico facendola uscire sia dalla visione polemologica di assenza di guerra proposta dal francese Gaston Bouthoul sia da una visione spiritualistica che le conferiva una valenza religiosa a prescindere dai presupposti sociali e politici. Il contributo scientifico di Galtung partiva dalla straordinaria esperienza di nonviolenza gandhiana che studiò nel corso di tutta la vita per coglierne gli elementi strutturali che la rendevano replicabile in altre zone del mondo. Questo background gli servì per intervenire come massimo esperto di mediazione dei conflitti in centocinquanta situazioni internazionali con ottimo risultati. Sarebbe stato di grande utilità anche in questi ultimi anni in cui la guerra ha soppiantato ogni forma di negoziazione e mediazione con gravissime conseguenze per tutto il mondo, specialmente per i poveri ragazzi e ragazze che vanno a morire sotto le bombe.

Nella nonviolenza, l'apporto di Galtung è sostanzialmente diverso da quello del grande studioso e scienziato americano Gene Sharp, anche lui scomparso qualche anno fa, che si applicò nell'identificazione delle tecniche nonviolente per scardinare i regimi dittatoriali e le situazioni di ingiustizia. Galtung individuò il concetto di violenza strutturale negli anni Sessanta e ne divenne il maggiore teorico ottenendo vasti riconoscimenti anche nel mondo dei movimenti di liberazione, in particolare dal colonialismo, che in quegli anni trovarono il proprio apice. Galtung si collocò come studioso dei fenomeni di cambiamento socio-politico e strutturale che all'epoca videro situazioni di grande evoluzione, se non rivoluzioni vere e proprie.

4.0 BY-NC-SA

Tutti noi pacifisti nonviolenti e antimilitaristi abbiamo trovato nel suo pensiero riferimenti e spunti. Al proposito vorrei ricordare la figura di Nanni Salio, scienziato italiano nonché grande amico, che fu il suo principale divulgatore nel nostro Paese, specie a partire dagli anni Ottanta. E mi piacerebbe anche ricordare che, ancor giovane - sui venticinque, ventisei anni - Galtung andò a farsi le ossa della nonviolenza e del cambiamento sociale nello straordinario laboratorio che Danilo Dolci aveva impiantato nella Sicilia occidentale fra Partinico e Trappeto, implementando l'enorme numero di giovani ricercatori e militanti che da ogni dove negli anni Cinquanta consideravano l'attivista italiano il punto di riferimento per ricostruire l'Europa del dopoguerra, ma specialmente per immaginare un futuro diverso.

Non posso e non possiamo che essere grati a questa grande figura del Novecento e dei nostri ultimi anni che ci lascia un'eredità non solo di studi e di ricerche, ma specialmente di ispirazione che di certo andrà oltre la sua vita in carne e ossa.

Grazie Johan…

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

Introducción: Las *posibilidades* problemáticas de la Paz

Información

Correspondencia:
Tiziano Telleschi
telleschi@gmail.com

Autorías

Tiziano Telleschi[1]

[1]Interdisciplinary Center "Sciences for Peace", University of Pisa-Italy.

Il recordó de **Daniele Novara** da testimonio, un saludo, a un educador que le enseñó con el ejemplo la importancia de una filosofía de la existencia que apela a la responsabilidad de cultivar una sabiduría que concierne no sólo a la vida interior, individual, sino también a la vida relacional, pública. Además de educador, Novara es autor, asesor y formador. De hecho, ha desarrollado el *Metodo Daniele Novara* orientado a la alfabetización en materia de conflictos y a la reducción de todo tipo de violencia. Una prueba más de que Galtung no era un pensador solitario, en el 1989 Novara fundó el *Centro Psicopedagogico per la Pace e la gestione dei conflitti*-(CPP) destinado a la formación de educadores, grupos de opinión por el que ayudó a ampliar la red internacional, la llamada *Galtung Generation*.

1. El viaje de Galtung hacia la paz

Ni que decir tiene que uno se pregunta, tras leer los artículos de este número, qué pensamiento sustenta estas páginas, qué visión del mundo recomiendan. A menudo, casi siempre, se exige que una obra *in memoriam* anuncie una imagen especial que el homenajeado tiene del mundo, de la historia del género humano, de la sociedad contemporánea o antigua. Debe haber, en la raíz de tal iniciativa, una sustancia ideológica segura (en el sentido de un conjunto de ideas), a cuyo significado se adhiera toda la obra. Estas páginas no pretenden identificar una conceptualización especial y definitiva. Tampoco pueden desear hacerlo. Artículo a artículo, si acaso, revela una posibilidad problemática que se ajusta a la "naturaleza" de las cosas y del hombre en general. Cada artículo anuncia la continuidad en otro artículo, prepara otra verdad, no la verdad, invita así a leer el pensamiento de Galtung y especialmente la herencia de los Estudios para la Paz bajo una luz metamórfica. Lo que es cierto y se da por sentado es que la contradicción, el conflicto y la violencia habitan en dicha "naturaleza".

4.0 BY-NC-SA

Galtung ha escrito más de 160 volúmenes de los cuales 41 han sido traducidos a 35 idiomas, un total de 135 traducciones, 1.670 artículos y capítulos de libros y más de 500 editoriales para TRANSCEND Media Service-TMS no por gusto omnívoro y conciliador, sino por la razón contraria: una pasión por la verdad, que le lleva a reconocer que hay muchas verdades, y esto implica un pensamiento visionario holístico que va más allá y borra el discurso actual sobre la Paz. En la etapa actual de los Estudios sobre la Paz, existe una necesidad fundamental de «eclecticismo disciplinado», de una comprensión clara de las potencialidades y limitaciones de una teoría de la paz en lugar de la búsqueda del espejismo de una teoría unificada que sea capaz de abordar todo el ámbito de los problemas del conflicto y la violencia.

El joven Johan partió poco después de mediados del siglo pasado de un país, Noruega, entonces prácticamente en la periferia de Europa, y desde allí viajó a los lugares del saber y del poder en el mundo, a Rusia, Estados Unidos, luego a muchos otros países repartidos por los cinco continentes. Una vida llena de estudio, compromiso civil, enseñanza y confrontación con países, culturas y organismos supranacionales gracias a un afán de conocimiento apoyado en una inteligencia evidente, así como en una autodisciplina verdaderamente nórdica. El resorte se revela pronto: es el cultivo en un estilo de vida familiar dispuesto a “medicar” el sufrimiento y la desigualdad combinado con la lección de un Maestro, Arne Naess, que le introdujo en el pensamiento de Gandhi y la ecología. Pero una sola lección no basta. Galtung tuvo otros grandes Maestros, que también encontró en el pasado, muchos pensadores capaces de leer la condición humana y su vivir en sociedad y no sólo capaces de conocer un campo del saber. Maestros de los que ha aprendido caminos virtuosos, pero de los que ha sido capaz de 'traicionar' para construir otra cosa sobre esos cimientos nunca renegados. Una «desviación creativa». Y es de estos encuentros personales y de estas lecturas de donde procede la lección más significativa para él. Habiendo comprendido y explicado primero que lo contrario de la paz es la violencia, no el conflicto, que el conflicto y la paz marcan la evolución del mundo.

Para él, el buen «pazólogo» no puede ser un azadón de la única huerta que el azar le pone delante en el camino de la vida, ni un técnico de la guerra o de la paz. Debe ser un intelectual polifacético y, por tanto, historiador, sociólogo, politólogo y espiritualista, además de un agudo observador de la vida cotidiana. Y Galtung ha tenido esta capacidad, se ha medido con la complejidad de la realidad, ha cruzado fronteras enfrentándose al pasado al tiempo que se comprometía con el futuro, digiriendo siempre lo mejor de la cultura internacional. Si tuviéramos que enumerar las experiencias de su vida, no tendríamos dificultad en cruzarlas con las numerosas coyunturas decisivas de la reciente historia mundial. Las numerosas cátedras universitarias que ocupó en distintos países, los no menos de 13 doctorados *honoris causa* el Right Livelihood Award, 1987 (conocido como Premio Nobel para la Paz

Alternativo), la intensa labor de mediación en alrededor de 150 conflictos inter- e intra-nacionales, todo ello entrelaza inevitablemente lo privado y lo público, la pasión cívica y el compromiso científico. Y es que fue uno de esos científicos sociales que propusieron ideas fuertes y radicales que rompían con la tradición. Pero, como otros de su especie, ha sido copiado y también enjaulado quizá en una primacía del todo suya: permanecer restringido en fórmulas que pretenden resumir su alcance teórico y práctico. Fórmulas y conceptos, eso sí, los más famosos de los cuales son seguramente la Paz Positiva, el triángulo A-B-C y la violencia tripartita, que se convierten en eslóganes de conveniencia cuando se sacan de su contexto argumentativo preciso. Entonces acaban convirtiéndose en conceptos-escudo a los que, nuevos autores en busca de reconocimiento, apoyan nociones personales para que éstas puedan ser pretenciosamente iluminadas, con el resultado de que muy a menudo esos conceptos primarios se encuentran abarrotados de significados no deseados hasta el punto de ser trivializados y distorsionados. Podemos afirmar que la obra de Galtung ha sido, y sigue siendo, un terreno de conflicto, de enfrentamientos interesados, de los que con otro vocabulario se puede derivar una historia en el ámbito científico: es el propio conflicto lo que hace la historia de una teoría.

Este monográfico no es sólo la historia de su vida: es el relato de un recorrido por la historia de los Estudios para la Paz en los últimos 60-70 años, y una reflexión sobre el futuro.

Aunque diferentes en la forma de proceder, los artículos recogidos están muy cohesionados, porque insisten en la misma constelación de ideas: *resolución de conflictos, reducción de la violencia, fomento de la educación para la no violencia, compromiso civil*. Ideas que son los temas "calientes" de la historia personal de Galtung, a los que se mantuvo fiel a lo largo de los años y a los que volvió con frecuencia, para revisarlos, mejorarlos y actualizarlos.

Para huir de esta forma un tanto tangencial de introducir el pensamiento de Galtung, la mejor solución, por supuesto, es probar suerte con sus obras, quizá empezando por una buena y fiable introducción que ayude a comprender sus verdaderas complejidades y sutiles matices hasta el punto de despertar el deseo de leerlas con mayor conciencia.

2. Primera parte: El camino laberintico de la Paz

A las cuestiones inmediatas de cómo abordar la inmensidad de ese pensamiento y cómo evitar representaciones chapuceras o sensacionalistas, la Convocatoria responde con un ensayo accesible y articulado de **Erika Degortes**, que ha colaborado con Galtung durante más de quince años, como directora de la *Transcend Peace University* y cofundadora y codirectora del

Galtung *Institute for Peace Theory and Peace Practice*. El artículo presenta un vademécum que nos hace entrar casi a pasos sigilosos en la fragua operativa de Galtung, es decir, en los editoriales firmados para TRANSCEND Media Service. En ellos, el sociólogo noruego pretendía preparar y poner a prueba la aplicación de sus teorías a problemas concretos relativos a numerosos acontecimientos políticos, económicos y culturales. Se trata de editoriales con una escritura concisa, a veces extrema, hecha de analogías, diagramas, esquemas y distinciones de varios niveles, una escritura que refleja la limpieza expositiva de las matemáticas, la primera formación de Galtung. Fueron nada menos que 570 editoriales a lo largo de un periodo de 15 años, y hay que reconocerle a Degortes el mérito de que en su cuidadosa selección no haya detectado incoherencias. Con el análisis de estos mini-artículos, tiene un doble objetivo, sacar las ideas del Maestro de la simplificación en la que han caído debido al uso excesivo, y al mismo tiempo presentar el *método* de trabajo que le llevó a construir una teoría innovadora del conflicto y la paz. El artículo está organizado en dos partes. La primera se centra en un concepto concreto y en cómo se aplica en la resolución de un conflicto particular, pero también puede extenderse a conflictos relacionados. En la segunda parte, el artículo invierte el proceso. Compara los editoriales de Galtung y los principales escritos académicos, ilustrando cómo el editorial sirve de prueba de la eficacia de la teoría subyacente. El análisis comparativo pone de relieve cómo el *Método Transcend* es fructífero para comprender las causas profundas de los conflictos hasta el punto de ser una inspiración y una guía para la implicación directa de los movimientos sociales por la paz, el medio ambiente, el desarrollo y los derechos humanos.

De todo ello surge el método de trabajo de Galtung en beneficio de la paz: se adentra y experimenta directamente los problemas y acontecimientos sociales y políticos (observación empírica), se compromete vitalmente con esos problemas (compromiso cívico), traduce la pasión cívica en teoría (estudio académico) y lo devuelve todo, reforzándolo, en el compromiso por la paz (praxis/teoría/praxis). A este respecto, observamos que lo que se le reconoce a Galtung en su larguísima carrera de investigador, educador y mediador es, precisamente, el hecho de que en sus estudios sobre la paz trató de "colmar las lagunas" entre el empirismo bruto y una teoría general abstracta confiándose a la sabiduría de vivir que le proporcionaba una inspiración religiosa que se convierte en altos ideales, pasión civil además de biografía.

Entre los méritos de la Directora de *Transcend Peace University*, cabe añadir que su artículo reaviva el recuerdo de la máxima del genio matemático Niels Abel: «Si uno quiere progresar en matemáticas, debe estudiar a los maestros y no a los discípulos». Una máxima que puede ser una excelente guía para los investigadores sociales como para todos nosotros, ya que vivimos en la sociedad del momento que lucha contra la memoria y quebranta la esperanza de un mundo en paz.

El trabajo de **Tiziano Telleschi** vincula las ideas de Galtung a su biografía y a las efervescencias socioculturales de su contexto histórico. Con esta técnica de escritura, muestra cómo se desarrolló el *Método Transcend* y, al mismo tiempo, profundiza la nuestra comprensión del pensamiento de Galtung. Como primer paso, señala los supuestos implícitos y las opciones de valor. Telleschi saca a la luz cómo entre los supuestos y el Método medió una inclinación espiritualista que pronto llevó a Galtung a abrazar el budismo japonés y el taoísmo chino. Ve que de esos Galtung ha compartido el principio dialéctico por lo que cada entidad vive en conexión reciproca con su opuesto (una contradicción ontológica que en su opinión inspiró la dialéctica hegeliana). En sus manos, la dialéctica de los opuestos budista-taoísta va más allá de reglas y cánones en los que se expresan las prácticas rituales, se convierte en epistemología y el conflicto vuelve ser el eje central del propio *Método*. En adelante por Galtung la paz y la violencia no son más dicotómicas, sino dos caras de una misma unidad, yin en yang en yin, y así sucesivamente, no hay un triunfo definitivo de la paz (el bien) sobre la violencia (el mal) y viceversa, sino hay la violencia en la paz y la paz en la violencia, en un *continuum*. Está lejos de Galtung la idea maniquea de una oposición irreconciliable entre paz positiva y paz negativa, sino que, como demuestra toda su labor como mediador, él ve la transición reversible de la una a la otra. Riconoce, como guía Gandhi, la necesidad de una violencia liviana (noviolencia negativa) para lograr o defender la Paz.

A continuación, Telleschi compara estas ideas con la «Red de conflictos» de Georg Simmel, basada en un amplio marco kantiano-hegeliano. Ya con el aforismo « el conflicto es la escuela en la que se forma el Yo: cuanto más uniforme queramos moldear el Yo, más conflictivo será», Simmel enseña que la paz contiene en sí misma el conflicto (o sea que la «sociabilidad insociable» kantiana del hombre genera en sí misma tanto el conflicto como la cooperación). Con éste, nos invita a ver la ambivalencia que opera en el individuo singular como en ese espacio complejo que llamamos sociedad. Así pues, el filósofo-sociólogo berlinés aclara que todo cambio social se basa en el conflicto y que, por tanto, la alternativa no puede ser la ausencia total de conflicto en un estado de paz eterna. Telleschi concluye que los Maestros Simmel y Galtung han dejado a los Estudios para Paz una noble herencia fincada en una concepción dialéctica del conflicto más avanzada en la que él mismo se inspira para plantear el propio marco conceptual de los Estudios para la Paz: con ello se compromete a elegir *entre* las formas de conflicto que tienen lugar y a trabajar por *el tipo de conflicto más humano con vistas a una sociedad alternativa* posible.

El tema de la paz en relación con la violencia y no ya con la guerra es una innovación que ningún estudioso discute hoy en día. **Valentina Bartolucci**, con *Peace conceptualisations: From Galtung to Sen and beyond*, se cuenta entre ellos. Ella, por su parte, pretende dirigir su atención a la idea de paz tal

y como Galtung la maduró en sus investigaciones que ya tienen mucho más de medio siglo, pero trata de poner de relieve sus carencias junto a los aspectos positivos para proponer una reconceptualización personal de la misma. La reflexión parte del amplio debate sobre las concepciones más amplias o más restringidas de la paz que se extiende también a los modelos empíricos ilustrados por el *Journal of Peace Research* en comparación con el *Journal of Conflict Resolution*. La síntesis del debate es que el concepto de paz es vago y escurridizo, y resulta desconcertante incluso en su triple tripartición, hasta el punto de que el más celebrado, el de «paz positiva», parece incluir «cualquier estado de cosas que puntúe alto en la escala de bondad [de Galtung]» (Boulding, 1977). En resumen, didácticamente útil, pero una idea casi inoperante sobre todo para aplicar políticas circunstanciales tanto en la mediación como en la educación. Empujado a dar una respuesta exhaustiva, señala la socióloga Bartolucci, el propio Galtung sólo pudo admitir que, a pesar de sus esfuerzos, la paz sigue siendo «oscura».

Para avanzar en una reconceptualización de la paz, ella pretende redefinir la violencia relacionándola con el concepto de libertad propuesto por Amartya Sen: la violencia como cualquier acción o condición que impida a las personas (individuos o grupos) disfrutar de una libertad sustancial o de la «capacidad» de «vivir el tipo de vida que valoran y tienen razones para valorar». Sen es consciente de que la libertad impone siempre la búsqueda de instancias superiores, que nunca son del todo incontrovertibles, por lo que no proporciona un repertorio de libertades, sino el criterio procesal para reconocerlas, el que otorga valor al tipo de vida que estas libertades permiten y que permite explicar las razones de la elección. Libertades arbitrarias pero apoyadas en argumentos racionales que demuestren su valor. En esta argumentación, al menos en línea de principio, el actor individual (individuo o sociedad) puede decidir qué libertades reconocer como valor, sujeto a ciertas condiciones. La de tener razones para evaluar las libertades elegidas y que estas razones se basen en argumentos de validez general y, por último, que, al menos en línea de principio, todo individuo tenga la misma capacidad para acceder a estas libertades. Bartolucci concluye que esta conceptualización sustituye a las rígidas clasificaciones binarias basadas en los llamados conjuntos *fuzzy*, con dos valores (paz/guerra, conflicto positivo/conflicto destructivo, violencia/no violencia), porque también es capaz de incluir áreas de incertidumbre a través de las cuales podemos avanzar gradualmente hacia proyectos de largo alcance que también son, por el momento, utópicos. Por ende, relanza proponiendo la paz como un bien público vinculado a una visión radical de la vida comunitaria, un proyecto que en su cúspide conduciría al florecimiento existencial de cada individuo y a la elevación de todos. Tal proyecto implicaría una idea de la paz y de la sociedad nunca definitiva, siempre cambiante, pero al mismo tiempo una idea capaz de indicar un camino que, subraya la autora, puede compararse al *shalom* judío.

El comentario se hace aquí en condicional porque en el razonamiento de Bartolucci queda algo silenciado el conflicto que Habermas (1994) enfatiza agudamente y al que presumiblemente el autor se dedica en un trabajo posterior. Se trata del conflicto que surge en la relación entre derechos comunitarios y derechos individuales, entre la presión de la comunidad para ajustarse a sus normas y la petición individual de libertad de identidad. Así pues, si bien es bueno fomentar el debate sobre la concepción del bien común, también lo es tener presente que el requisito previo para cualquier política de reconocimiento significativa reside en la capacidad de aceptar la autonomía junto con el pluralismo de las formas de vida.

Francisco Jiménez Bautista, en *Comprender para conocer: desde Johan Galtung a la paz neutra***,** muestra que, para construir una Cultura de Paz, es necesario avanzar en la idea de Paz. De hecho, a partir de la distinción galtungiana entre Paz Positiva y Paz Negativa ha surgido un vasto repertorio de la paz. Jiménez registra una cartografía: Paz Neutra; Paz Gaia, Paz Ecológica, Paz Interior, Paz Intercultural, Paz Transcultural, Paz Vulnerable, Paz Resiliente, etc., cada una de ellas referida a un tema "candente" (por ejemplo, medio ambiente, diversidad, etc.) o añadiendo un atributo. Pero cualquier diferenciación es casi siempre el pretexto para una teoría basada en ese único objeto con el resultado de invalidar el alcance científico de los Estudios de y para la Paz. Francisco Jiménez sabe que la paz absoluta es una utopía, por lo que se esfuerza en construir espacios posibles de paz centrándose en problemas fuertes que, a su juicio, deben ser deconstruidos para que posteriores investigaciones puedan profundizar en ellos.

Este enfoque se complementa con el concepto de Paz neutra, que es un esfuerzo intelectual (empático, no violento y creativo) para debilitar la raíz del conflicto y neutralizar la carga destructiva de la violencia cultural, que defiende y justifica la violencia directa y estructural. La violencia cultural es la más difícil de socavar porque está vinculada a todos los aspectos de la esfera simbólica (religión, cultura, lengua, arte, ciencia, comunicación, etc.) dotada de una fuerza persuasiva tal que genera una verdadera realidad «objetiva», tan invisible como incontestable, y diseminada por todos los rincones de la vida. Del mismo modo, la violencia simbólica oculta su poder en lo más recóndito de la mente, se desencadena en ausencia de conflictos expresados y se manifiesta a través de múltiples vulnerabilidades.

La trayectoria de trabajo de Jiménez pasa por Bourdieu (1970 [2017]) y junto con él plantea direcciones de investigación de gran relieve, pretende enfrentar los valores negativos llegando a un "desarmen cultural" hasta construir una nueva escala de valores (paz cultural). En este recorrido la paz cultural se encuentra con el poder. Es sabido que Galtung tiene como punto de partida el concepto de poder, pero su discurso a veces político y teórico, nota Jiménez, le hace olvidar la dimensión del poder de la gente. Va que, con la ayuda de Foucault (1988), la Paz neutra considera que el poder no tiene fun-

damento, le reduce el peso destructivo (desempoderamiento) quitándole su consentimiento desde abajo y abordándolo en su naturaleza relacional y capacidad de tomar decisiones.

En conjunto, la paz neutra pretende un proyecto de clase noviolenta que a través una educación adecuada rompa convenciones y *formae mentis* que se han formado en el curso de la historia y de la tradición; un proyecto de paz que se someta al juicio de la historia y una historia que se someta al juicio de la paz. Por esta estrategia Jiménez aspira a un sistema de convivencia no jerarquizado, de forma que la violencia cultural se convierte en un encuentro intercultural donde la igualdad es máxima sin ahogar la libertad individual.

En este ambicioso proyecto, sin embargo la pregunta sigue sin respuesta: ¿a qué estamos dispuestos a renunciar por la paz (aceptamos «no ser buenos» oponiendo fuerza a fuerza, arma a arma, violencia a violencia «cuándo» y «con quién») para alcanzar un fin mayor, que es la paz?

3.- Segunda parte: El taller educativo

Andrea Barrientos Soto, con *La Educación para la paz y la transversalidad de Galtung: un desafío pedagógico actual,* reflexiona sobre un tema que implica plenamente a la Educación para la Paz en su conjunto. Ella nota, que a pesar de su importancia, la dimensión transversal todavía se excluye de la discusión académica al ser entendida comúnmente como habilidades transversales (*soft skills:* la dicha educación sexual, cívica, digital, vial, alimentaria, etc., habilidades para rechazar: ver Peters, 1973) o como integración curricular o inter- multi disciplinariedad. Barrientos apunta que estas concepciones son miradas parciales. Tomando como referencia a X. R. Jarés, ella se aventura dibujar la idea correcta de transversalidad como un método que ofrece beneficios añadidos a la enseñanza ya que se aplica también a la organización, gerencia y administración de la misma enseñanza. Subraya que la estructura organizativa, las reglas internas explícitas o implícitas en el aula y el centro, el estilo de dirección, la participación de las familias, las relaciones entre alumnos y entre estos con el docente, el tratamiento de conflictos, la evaluación del aprendizaje, etc. no sólo son factores que acompañan a la enseñanza, sino también agentes que impactan en la formación del *habitus* mental hasta hacerse el potencial de ser fuentes de la violencia de todo tipo (directa, estructural, cultural).

En conjunto, la educación escolar puede traducirse en el medio por el cual se comunica tanto los valores como los disvalores, por el cual se establece la tónica tanto del conocimiento y el espíritu crítico como de los procesos de reproducción social. La transversalidad, entendida como ingrediente esencial de la educación en valores (Edp), permite descubrir la fuente de los disvalores (las violencias, las formas del poder y la exclusión, etc.) que engendran

el sistema estructural y cultural y a la vez es una herramienta activa para transmitir un código axiológico, un laboratorio donde se fomentan valores de clase participativo, cooperativo y noviolento. Pero el concepto no se queda ahí, va más allá del empoderamiento en la esfera social, política o económica, porque esos valores, a largo plazo, influirán en la esfera política, social, económica, jurídica, etc., es decir, producirán una nueva forma de sentipensar la sociedad, la política, la economía, la justicia. La transversalidad tal y como la concibe Andrea Barrientos, se presenta como una estrategia para revisitar y enriquecer la Educación misma, ya que amplía la materia en qué se ocupa la Edp.

Sin embargo, hay una cuestión decisiva que queda en el aire cuando hablamos de educación en valores, sin restar importancia al trabajo de todos los investigadores en EdP. Parece suponer que hubiera una educación que es neutra ya que es capaz de establecer sin lugar a dudas qué valores perseguir, como si existiera una validez ontológica y universal. Para abordar este tema tan escurridizo, que es la cresta donde se juega la frontera entre adoctrinamiento y pensamiento crítico, hay que seguir la lección de Max Weber (*El Método en las Ciencias Sociales*) junto con la de Georg Simmel (*Filosofía del dinero*). Para el primero, podemos juzgar no lo que son los valores (*juicio de valor*), sino si los medios seleccionados son adecuados en relación con determinados valores (*relación al valor*). El segundo, nos enseña no sólo *qué* es el valor - no es absoluto, si lo fuera sería producido por la sociedad, desde arriba, y sería siempre idéntico en cada latitud y época - sino *cómo* surge el valor (en el individuo), se desarrolla y se conserva (en los contextos de la vida cotidiana).

Tomando como innovador el legado que realiza Galtung con referencia a la violencia, **Sofía Herrero Rico** en *Educar para la Paz a partir de la Deconstrucción de las Violencias del Sistema Educativo,* comenta que el sistema educativo en el que nos venimos educando, lamentablemente, reproduce como subsistema social, tanto desde sus contenidos, formas, estructuras y contextos, distintos tipos de violencia, directa, estructural y cultural. Así, nos empuje ser consciente de esas violencias y con un casi eslogan: desaprender, deseducar, deconstruir, enseña el camino de cómo pues (re)construir las paces. En este propósito plantea el enfoque "Reconstructive-Empowering Peace Education"-(REM). Siguiendo Cabezudo y Haavelsrud a través la vía del modelo comunicativo 5W de Harold Lasswell (1927 [1971), el enfoque persigue objetivos estratégicos que pueden resumirse en las preguntas ¿Quién enseña? Remite a la formación y personalidad del docente, ¿Qué se enseña? Responde a la selección de los contenidos, ¿Cómo se enseña? Se relaciona con la forma o metodología utilizada, ¿Dónde se enseña? Que se corresponde con las condiciones del contexto escolar y/o social ¿Qué Efecto se produce?

Herrero lanza las mismas preguntas a la familia, la otra sede primaria de transmisión de la educación. Luego tantea el sistema político-social global

debido a que éste afecta directamente a la educación en general. Surgen resultados inquietantes que, en nuestra opinión, merecen un suplemento de reflexión.

De las investigaciones realizadas en este ámbito se desprende que en las sociedades fragmentadas de hoy en día se generaliza cada vez más un aplanamiento de los valores, todo es posible, ningún valor es más importante que otro. En ausencia de un criterio superior que atribuya credibilidad selectiva a las experiencias -la autoridad-, con el debilitamiento de cualquier norma compartida, se rompe el vínculo de sentido con la fuente de acción, por tanto con cualquier agencia de socialización y se rompe con cualquier agencia de transmisión de aprendizajes (se disuelve el pacto educativo entre generaciones y se crea la falsa igualdad entre adultos y jóvenes). El resultado es la crisis general de cualquier forma de educación para dar sentido a la vida individual y colectiva. De ahí (como dirían los durkheimianos) un sentimiento de anomia, de profunda inseguridad y de angustia sin nombre que se manifiesta en la lucha generalizada, sobre todo en las generaciones más jóvenes, por encender el deseo de aprender y de encontrar un lugar en el mundo (aspectos que se reflejan en la reversibilidad de las elecciones, la motivación cuasi-casual, la vida-presente, los trastornos psicosomáticos, la anorexia-bulimia, la intoxicación por objetos tecnológicos hasta los actos de violencia gratuita).

En esta línea discursiva, merece la pena seguir la pista de trabajo que Herrero ha bosquejado. Se trata del docente-educador. No debe tanto actuar como representante de un saber y unas tradiciones que son válidas en sí mismas, sino dar testimonio de ellas (Heller, 1996). Un testimonio de autenticidad, que se traduce en mostrar con la propia conducta -en el aula, en la familia, en cualquier ámbito social- que existe plena correspondencia entre lo que se piensa y lo que se hace en la práctica, entre lo que se dice y lo que se siente, de modo que los contenidos transmitidos sean sentidos como algo interesante. Un testimonio que también genera afiliación: la pasión con la que transmite nociones y valores despierta emociones en el interlocutor para que éste se enamore, por transferencia, de los contenidos que profesa el docente-educador.

Este tipo de educación se centra en el individuo como persona singular. El docente-educador focaliza la valorización del currículo planificado y currículo oculto, allí donde nace la «vocación» (*aretè*), la cultiva y la hace florecer, con el resultado de que el individuo singular libera su potencial, volviéndose capaz de realizarse autónomamente y de proyectar su vida hacia el futuro. Aquí, el deseo de individualización no aparece como antagonista de la autoridad, sino que se convierte en la autoridad misma, en norma interior, que el individuo acepta como guía válida para la acción que, por esta misma razón, (re)conoce moralmente imbuida de responsabilidad hacia sí mismo y hacia los demás (Telleschi, 2023).

4.- Tercera parte: Pasión cívica y memoria del futuro

En su trabajo **Dora Elvira García** toma la obra de Galtung como insumo esencial, para luego adoptar el vocabulario de Hanna Arendt a través de la vía de Adriana Cavarero, y de Giorgio Agamben, y con este bagaje pretende ampliar críticamente el vocabulario establecido en la tradición de los Estudios para la Paz. Como dice el titulo *Reivindicaciones y exigencias éticas para construir la paz en los marcos de las desapariciones forzadas de personas. Un acercamiento en espacios de marginación y de injusticia*, con el apoyo de este conjunto de reflexiones, Dora Elvira García se propone integrar los marcos teóricos galtunianos para repensar y fortalecer las posibilidades de superar y trascender la violencia manifestada en el fenómeno criminal de las desapariciones forzadas, especialmente en México y Colombia. El resultado pretende hacerlo extensivo a todos aquellos que no son escuchados, que son precarios, excluidos del sistema y violentados, en definitiva, a todos los «sin derechos».

Con gran pudor, Dora Elvira García presenta algunos datos relativos a la cantidad y condición social de los desaparecidos, para pasar a continuación a sacar a la luz cómo el poder dominante los utiliza a su ventaja. En primer lugar, el poder fomenta la cruda violencia al interior del país con la complicidad abierta o encubierta entre la criminalidad y la política, y luego, con el pretexto de apaciguarla, el propio poder impone un estado de emergencia o *estado de excepción* (en términos de Agamben). El *estado de excepción*, en el que la ley pierde su *vis obligandi*, permite al poder el alejamiento y/o la eliminación física no sólo de los opositores políticos, sino de categorías enteras de ciudadanos que por alguna razón deberían mantenerse al margen del sistema político. De hecho, produce seres invisibles, pero no los pone fuera del sistema, los suspende: están ahí pero no pueden ser vistos, son colocados en el *lugar* que conviene al poder, es decir, en la invisibilidad y la innombrabilidad. La normativa estricta no quiebra la voluntad de los familiares de los desaparecidos y de la gente en general sino que la debilita, no tiraniza directamente sino que obstaculiza, desresponsabiliza frente a lo que sucede en el espacio público, hace perder la memoria de quienes ya no son nombrados públicamente, induce un miedo a las represalias que comprime la socialización y debilita cualquier protesta.

En resumen, poner el «sin voz» en el lugar adecuado provoca un vaciamiento de la «libertad activa» (Dahrendorf, 1961 [1971]), aquella que realiza las *chances* de vida combinando bienestar y democracia. Como se ha observado, es el recuerdo de la condición común de debilidad, finitud, sufrimiento lo que constituye la verdadera base del vínculo social. Una memoria que, por lo tanto, sería capaz de movilizar el lado emocional y proporcionar un fundamento afectivo, y por lo tanto cohesivo, para la coexistencia. El “sin voz” tiene una

prerrogativa, la de volver a despertar en los demás el sentimiento de indignación y de injusticia, por lo que su mero relato nos obliga a repensar objetivos de sentido capaces de reconstruir la pertenencia. Dora Elvira García acepta el reto haciendo suya una pista dibujada por Cavarero. Primero, propone ver el Alter que hay en mí, trazarlo en la persona individual (*ética de la relación*), recordarlo haciéndome cargo de su destino, cuidarlo. Y Hans Jonas, por su parte, en *El principio de responsabilidad* habla de la «ética del cuidado» como requisito para repensar los fundamentos de la solidaridad social que puede surgir del reconocimiento de un Nosotros más amplio, fundado en la «semejanza en el dolor y la humillación» (Jonas, 1995).

De acuerdo con los cuatro pilares de la ética de la relación, Dora Elvira García propone dar voz a los "sin voz" en los diversos espacios locales formales y no formales (*plazas políticas*), incluido el espacio intelectual por escritos como el suyo, trabajando en torno al criterio-cardinal de que no hay verdad ni agente social privilegiado para la consecución de fines (*pluralismo ético*). Fines siempre en camino, estructuralmente inherentes al acto mismo de su formación (*democracia surgente*), cuyo estatuto germinal es producido y reproducido, cada vez de nuevo, por múltiples luchas locales (*acciones plurales*). Lo que emerge es un talante de construcción de Paz, una *paz surgente*, alimentada por una esperanza ética que abre nuevas posibilidades que amplían el abanico de una utopía realista; una esperanza que deja entrever una libertad generadora que no se agota en el movimiento de liberación, sino que es origen, fuente y fibrilación de una experiencia política inédita orientada a formas comunales estables (*bien común*), aunque circunscritas en el tiempo.

Syed Sikander Medhi nos recuerda que a Galtung se le reconocen grandes méritos como pionero de los Estudios para la Paz, lo que le valió numerosos galardones. Entre ellos, el *Right Livelihood Award* (también conocido como el Premio Nobel de la Paz alternativo), el *Norwegian Humanist Prize*, il *Socrates Price for Adult Education*, el *Bajaj International Award for Promoting Gandhian Values*, el *Alo'ha International Award*. También es bien sabido que Galtung ha influido e influye en las propuestas de la ONU y de organismos internacionales. Expresiones como Peacemaking, Peacekeeping, Peacebuilding han entrado en el léxico político de la ONU; y hay un sinfín de citas en la Investigación para la Paz que hacen referencia a los conceptos de paz positiva, paz negativa, violencia tripartita, fórmula de la paz y otros. A pesar de ello, Galtung ha pasado prácticamente desapercibido en esos Altos Organismos, al menos desoído cuando ha sido profundamente crítico, hasta el punto de que no se ha reconocido el valor de su trabajo como merecedor del Premio Nobel para la Paz. Sikander Medhi pretende poner remedio a esta especie de ignorancia voluntaria. Como experto en Relaciones Internacionales constata, con abundantes datos actualizados, que la mayoría de los Premios Nobel para la Paz se ha repartido generosamente entre sujetos que ocupan los altos cargos de los gobiernos, como presidentes, primeros ministros, minis-

tros de Asuntos Exteriores, organizaciones elitistas como la ONU y sus agencias especializadas, la Unión Europea, que poco han tenido que ver con la fraternalización de las naciones, la abolición de la reducción de los ejércitos permanentes y la promoción de las conferencias de paz.

En conjunto, se han distribuido muy a menudo a los beneficiarios del orden mundial basado en el poder instituido y centrado en el Estado. Añade, lamentándolo mucho, que la selección de los galardonados a menudo no se ha ajustado al testamento de Alfred Nobel, mientras que se ha ignorado a quienes han sembrado semillas de paz en la tierra. Lanza una propuesta: el lanzamiento de un nuevo premio para la paz, tan prestigioso como el Nobel, pero con mayor repercusión, que se llamaría «Premio Internacional de la Paz Johan Galtung», para quienes con su testimonio cultiven la idea de la paz y la no violencia en su vida cotidiana. Entre otros, figuran profesores de todos los niveles educativos, educadores, activistas sociales, escritores, artistas, periodistas, publicistas, etc. Existe, pues, un *ambiente* alejado del clamor de las instituciones nacionales y supranacionales en el que la paz vive como un tema y una *vocación* que puede y quiere convertirse en tradición y opinión pública, hacerse cultura profunda y cambiar los destinos de personas y comunidades enteras. Existe un pensamiento activo generalizado sobre la paz que trasciende el perfil subjetivo y la pragmática de la micropráctica e implica un flujo de comunicaciones, acciones y proyectos que tienen motivos suficientes, dice Sikander Medhi, para recibir un premio a la altura del mérito ganado en el terreno.

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

The memory

Information

Correspondencia:
Daniele Novara
paola.bianchin@cppp.it

Authorship

Daniele Novara[1]

[1]Centro PsicoPedagogico per l'educazione e la gestione dei conflitti, Italia.

Johan Galtung, who passed away at the age of ninety-three on February 17, lived an intense life. I am talking about the greatest peace researcher of the twentieth century and modern times. He who in the 1950s and 1960s founded the so-called Peace studies and Peace research, that is, that line of study that aimed to analyze the conditions of peace from a scientific perspective, taking it out of both the polemological vision of the absence of war proposed by the Frenchman Gaston Bouthoul and a spiritualistic vision that gave it a religious value regardless of social and political presuppositions. Galtung's scientific contribution started from the extraordinary experience of Gandhian nonviolence that he studied throughout his life to grasp the structural elements that made it replicable in other areas of the world. This background helped him to intervene as a leading expert in conflict mediation in one hundred and fifty international situations with excellent results. It would have been of great use even in these last years, in which the war has supplanted every form of negotiation and mediation with very serious consequences for the whole world, especially for the poor boys and girls who go to die under the bombs.

In nonviolence, Galtung's contribution is substantially different from that of the great American scholar and scientist Gene Sharp, who also passed away a few years ago, who applied himself to identifying nonviolent techniques to undermine dictatorial regimes and situations of injustice. Galtung identified the concept of structural violence in the 1960s and became its major theoretician, obtaining widespread recognition also in the world of liberation movements, in particular from colonialism, which in those years found their peak. Galtung positioned himself as a scholar of the phenomena of socio-political and structural change that at the time saw situations of great evolution, if not actual revolutions.

4.0 BY-NC-SA

All of us nonviolent and antimilitarist pacifists have found references and ideas in his thought. In this regard, I would like to recall the figure of Nanni Salio, an Italian scientist and great friend, who was his main popularizer in our country, especially starting in the 1980s. And I would also like to remember that, still young - in his twenties, twenty-six years old - Galtung went to learn the ropes of nonviolence and social change in the extraordinary laboratory that Danilo Dolci had set up in western Sicily between Partinico and Trappeto, implementing the enormous number of young researchers and militants who from everywhere in the 1950s considered the Italian activist the point of reference for rebuilding post-war Europe, but especially for imagining a different future.

I cannot and cannot but be grateful to this great figure of the twentieth century and of our last years who leaves us a legacy not only of studies and research, but especially of inspiration that will certainly go beyond his life in flesh and blood.

Thank you, Johan...

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

Introduction - The problematic *possibilities* of Peace

Information

Correspondencia:
Tiziano Telleschi
telleschi@gmail.com

Authorship

Tiziano Telleschi[1]

[1]Interdisciplinary Center "Sciences for Peace", University of Pisa-Italy.

Daniele Novara in *Un ricordo*, bears a testimony, a greeting to an educator who taught him by example the importance of a philosophy of existence that calls to the responsibility of cultivating a wisdom that concerns not only the inner, individual life, but also the relational, public life. In addition to being an educator, Novara is an author, counselor and trainer. He developed the *Daniele Novara Method* aimed at conflict literacy and the reduction of all kinds of violence. Further proving that Galtung was not a solitary thinker, in 1989 Novara founded the *Psycho-pedagogical Center for Peace and Conflict Management*-(CPP) addressed to the training of educators, opinion groups helping to expand the international network, the so-called *Galtung Generation*.

1. Galtung's journey inside peace

It is obvious that one wonders, after reading the articles in this issue, what thought sustains these pages, what worldview they recommend. It is often demanded, almost always, that a work in memoriam announce a special image that the celebrated person has of the world, of the history of humankind, of contemporary or ancient society. There should be, at the root of such an initiative, a sure ideological substance (in the sense of a set of ideas), to whose meaning the whole work adheres. These pages do not pretend to identify a special and definitive conceptualization. Nor can they wish to do so.

Article by article it is evident, if anything, a problematic possibility according to the "nature" of things and man in general. Each article announces continuity in another article, prepares another truth, not the truth, thus invites one to read Galtung's thought and especially the legacy of Peace Studies in a metamorphic light. What is certain and taken for granted is that in such "nature" dwells contradiction, conflict, and violence.

4.0 BY-NC-SA

Galtung has written more than 150 volumes of which 41 have been translated into 35 languages, a total of 135 translations, 1,670 articles and book chapters, and more than 500 editorials for TRANSCEND Media Service not out of an omnivorous and conciliatory taste, but for the opposite reason: a passion for truth, which leads him to recognize that there are many truths, and this involves holistic visionary thinking that goes beyond and obliterates the current discourse on Peace. In the current stage of Peace Studies there is a fundamental need for "disciplined eclecticism," for a clear understanding of the potentialities and limitations proper to a theory of peace rather than the pursuit of the mirage of a unified theory that is able to measure up to the whole area of the problems of conflict and violence.

Young Johan shortly after the middle of the last century set out from a country, Norway, at the time almost on the periphery of Europe, and from there traversed the places of knowledge and power in the world, in Russia, the United States, then in many other countries scattered across the five continents. A life full of study, civic engagement, teaching and confrontation with countries, cultures and supranational bodies thanks to a desire for knowledge supported by an evident intelligence as well as a truly Nordic self-discipline. The spring is soon revealed: it is the cultivation in a family lifestyle ready to "medicate" suffering and inequality combined with the lesson of a Teacher, Arne Naess, who introduced him to Gandhi's thought and ecology. But one lesson alone is not enough. Galtung had other great Teachers, whom he also found in the past, many thinkers capable of reading the human condition and living in society and not just capable of knowing one field of knowledge. Teachers from whom he learned virtuous paths, but whom he was able to "betray" in order to build yet more on that never-disavowed foundation. A "creative deviance." And it is from these personal encounters and readings that the most significant lesson for him comes. That he first understood and explained that the opposite of peace is violence, not conflict, that conflict and peace mark the evolution of the world. For him, the good "pazologist" cannot be a hoe of the only vegetable garden that chance places before him on the path of life, nor a technician of war or peace. He must be a multifaceted intellectual, and thus a bit of a historian, sociologist, political scientist and spiritualist as well as a keen observer of everyday life. And Galtung had this ability, he measured himself against the complexity of reality, crossed frontiers confronting the past by hooking into the future, always digesting the best of international culture.

If we listed the experiences of his life, we would have no trouble intersecting it with the many decisive junctures in recent World History. The numerous university professorships held in different countries, the no less than 13 honorary degrees/doctorates, the awarding of major honors including in 1987 the *Right Livelihood Award* (known as the Alternative Nobel Prize), the intense advisory work in more than 150 intra- and international conflicts, all inevitably narrate intertwined private and public, civic passion and scientific commit-

ment. This is because he was one of those social scientists who proposed strong and radical ideas that broke with tradition. But like others of his kind, he has been copied and also caged perhaps in a primacy all his own: to remain restricted in formulas that purport to summarize his theoretical and practical scope. Formulas and concepts, that is, the most famous of which are surely Positive Peace and Negative Peace, the A-B-C triangle and tripartite violence, which are turned into slogans of convenience when taken out of their precise argumentative context. Then they end up becoming shield-concepts to which, new authors seeking recognition, lean personal notions so that these may be speciously illuminated. The result is that very often those primal concepts find themselves cluttered with unintended meanings to the point of being trivialized and distorted. It can be said that Galtung's work has been, and continues to be, a terrain of conflict, of interested clashes, from which, with other vocabulary, one can derive a history in the scientific field: it is the conflict itself that makes the history of a theory of peace.

But this monographic issue is more than just the account of his life: it is an account of a journey through the history of Peace Studies over the past 60-70 years, and a reflection on the future.

Although different in the way they proceed, the collected articles are extremely cohesive because they insist on the same constellation of ideas: conflict resolution, violence reduction, promotion of nonviolence education, civic engagement. Ideas that are the "hot" topics in Galtung's personal history to which he has remained faithful over the years and to which he has returned often, to revise, improve, and update them.

To get away from this somewhat tangential way of introducing Galtung's thought, the best solution, of course, is to try our hand at his works, beginning perhaps with a good and reliable introduction that will help one understand their genuine complexities and subtle nuances to the point of arousing the desire to read them with greater awareness.

2. On Galtung's path and beyond

Questions about how to deal with the immensity of this thought and how to avoid sloppy or sensationalistic representations are answered by the Call in an accessible and articulate essay by **Erika Degortes**. Degortes has worked with Galtung for more than 15 years serving as Director of *Transcend Peace University*, of co-founder and co-director of the *Galtung Institute for Peace Theory and Peace Practice*. The article presents a handbook that almost plods us into Galtung's operational forge, which is made up of the editorials signed for *TRANSCEND Media Service*. There the Norwegian sociologist intended to prepare and test the application of his theories to concrete problems concerning so many political, economic and cultural events. They are editorials

with concise, sometimes extreme writing, made up of analogies, diagrams, diagrams and multi-layered distinctions, writing that reflects the expository neatness of mathematics, Galtung's first training. There were no less than 570 editorials over 15 years, and we must give Degortes credit for not detecting inconsistencies in the judicious selection. With the analysis of these mini-articles, a twofold objective is proposed, to bring the Teacher's ideas out of the simplification into which they have fallen through overuse and at the same time to present the working *method* that led him to construct an innovative theory of conflict and peace. The article is organized into two parts. The first focuses on a particular concept and how it is applied in resolving a particular conflict but extendable to similar conflicts as well. In the second part, the article reverses the process. It compares Galtung's editorials and major academic writings by illustrating how the editorial serves as evidence of the effectiveness of the underlying theory. The comparative analysis brings into focus how the Transcend Method is fruitful in understanding the root causes of conflicts to the point of being an inspiration and guide to the direct involvement of social movements for peace, environment, development and human rights. From all this emerges Galtung's *method* of working for the benefit of peace. He delves into and directly experiences social and political problems and events (empirical observation), makes those problems a life commitment (civic involvement), translates civic passion en teoría (academic study) y returns it, reinforcing it, to the commitment to peace (praxis/theory/practice). In this regard, we note, that what is acknowledged to Galtung in his very long career as a researcher, educator and mediator is, precisely, the fact that in his peace studies he sought to “fill the gaps” between brute empiricism and an abstract general theory by relying on the wisdom of living provided by an inspiration of high ideals and civic passion.

Among the merits of the former Director of Transcend Peace University, it should be added, that her article revives the memory of the maxim of the mathematical genius Niels Abel: “If one wants to make progress in mathematics one must study the masters and not the disciples.” A maxim that can be an excellent guide for social researchers and all of us who live in the society of the instant ready to fight memory and break the hope of a peaceful world.

Tiziano Telleschi's work, links Galtung's ideas to his dense biography and the socio-cultural effervescences of his historical context. With this expository technique, he shows how the *Transcend Method* developed. As a first step, he points out its implicit assumptions and value choices. Telleschi brings out how between the assumptions and the *Method* bridged a spiritualist inclination that soon led Galtung to embrace Japanese Buddhism and Chinese Taoism. He sees that from those religions Galtung shared the dialectical principle that each entity lives in mutual connection with its opposite (an ontological contradiction that in Galtung's view inspired the Hegelian dialectic). In his

hands, the Buddhist-Taoist dialectic of opposites goes beyond the rules and canons through which ritual practices are expressed, becomes epistemology, and conflict becomes the central axis of the *Method* itself. Henceforth for Galtung peace and violence are no longer dichotomous, but two sides of the same unity, yin in yang in yin, and so on, there is no ultimate triumph of peace (good) over violence (evil) and vice versa, but there is violence in peace and peace in violence, in a continuum. Galtung is far from the Manichean idea that opposes Positive Peace and Negative Peace but, as in all his work as a mediator, conceives the transition from one to the other as reversible. He recognizes, like Gandhi, the need for mild violence (negative nonviolence) to achieve or defend peace. Telleschi then compares these ideas with Georg Simmel's "Network of Conflict," from the broad Kantian-Hegelian perspective. Already with the aphorism "conflict is the school in which the ego is formed: the more uniform, we want to shape the ego, the more conflicting it will be" (2010, p. 843, *author's transl*)", Simmel teaches that peace contains conflict in itself (i.e., the Kantian "asocial sociability" of human being generates both conflict and cooperation in itself). Hence the human being as a 'contradictory unity,' simultaneously good and bad, sociable and asocial, tolerant and aggressive; and society is not peaceful but feeds on concord and conflict, is both inclusive and exclusive. The Berlin philosopher-sociologist makes it clear that all social change is based on conflict and that the alternative cannot therefore be the total absence of conflict in a state of eternal peace.

Telleschi concludes that Teachers Simmel and Galtung left a noble legacy of the idea of Peace as a dual system of competing but complementary elements, thus free of hierarchies between good and evil, violence and nonviolence, constructiveness and destructiveness. A legacy that sowed the seed of restorative justice, the legal proposition that does not seek revenge but "repairs." Its principle inflicts to the perpetrator of the damage the obligation to redress the injurious consequences of his or her conduct through public confession and assumption of responsibility (negative nonviolence) and, together, restores to the victims and to the civil community itself the rights trampled upon, and the material damage suffered. "Reparation" aims to calming, in the present, resentments, hatreds and conflicts unleashed in the past and then build a shared future of common expectations and values. Telleschi takes his cue from this advanced conception of conflict to propose his own conceptual paradigm, which he calls *Hybrid Positive Peace*: with it, he commits himself to choosing *among* the current forms of conflict and working for *the most humane type of conflict with a view to a viable* alternative *society.*

Putting peace in relation to violence and no longer to war is an innovation that no scholar today disputes. **Valentina Bartolucci**, with *Peace conceptualisations: From Galtung to Sen and beyond,* is among them. She intends in turn to turn her attention to the idea of peace as Galtung matured it in his more than a decade of research but venturing to highlight its shortcomings alongside

its positive aspects in order to propose a personal reconceptualization of it. The reflection starts from the broad debate on either broader or narrower conceptions of peace that also extends to the empirical models illustrated by the *Journal of Peace Research* compared with the *Journal of Conflict Resolution*. The summary of the debate is that the concept of peace is vague and elusive, and is also perplexing in its threefold breakdown, so much so that the most celebrated, that of "Positive Peace", seems to include "any state of affairs that scores high on his scale of goodness", so that "[positive peace] may have very little to do with peace" (Boulding, 1977).

In short, didactically useful, but an almost inoperative idea especially for implementing circumstantial politics in both mediation and education. Poked to give a comprehensive answer, Bartolucci notes, Galtung himself could only admit that despite his efforts peace remains "obscure." In order to advance a reconceptualization of peace, Bartolucci points to redefining violence by relating it to the concept of freedom proposed by Amartya Sen: violence as any action or condition that prevents people (individuals or groups) from enjoying substantive freedoms or "capacities" to "live the kind of life they value and have reason to value" (Sen, 2001). Sen is aware that freedom always imposes the search for higher instances, never entirely incontrovertible, so he does not provide a repertoire of freedoms, but the procedural criterion for recognizing them, the one that attaches value to the kind of life these freedoms allow and that enables one to explain the reasons for the choice. So arbitrary freedoms but supported by rational arguments that demonstrate their value. In this line of discourse, at least in principle, the individual actor (individual or society) can decide which freedoms to consider as valuable, observing certain conditions. That of having reasons for valuing the chosen freedoms and that these reasons be based on arguments of general validity, and finally that that, at least in principle, every individual be given an equal ability to access these freedoms.

Bartolucci concludes that such a conceptualization replaces rigid binary classifications based on so-called *fuzzy* systems, two-valued sets (peace/war, positive conflict/destructive conflict, violence/nonviolence), because it is also capable of including zones of uncertainty through which to move gradually to long-range projects that are also, at the moment, utopian. Therefore, she relaunches by proposing peace as a public good linked to a radical vision of community life, a project that at its apex would lead to the existential flourishing of each individual and the elevation of all. Such a project would imply an idea of peace and society that is never definitive, always changing, but at the same time an idea capable of providing a direction of travel that, the author points out, can be likened to Jewish *shalom*.

One issue remains somewhat muted and which presumably the author refers to a later work. It is the conflict sharply pointed out by Habermas (1994). The conflict that arises in the relationship between community rights and

individual rights, between the pressures to conform to rules advanced by the community and the individual's demand for identity freedom. And so while it is good to encourage debate on the conception of the common good, it is equally good to keep in mind that the prerequisite of any meaningful politics of recognition lies in the ability to accept the autonomy and at the same time the pluralism of forms of life.

Francisco Jiménez Bautista, in *Comprender para conocer: desde Johan Galtung a la paz neutra*, shows that building a Culture of Peace requires advancing the idea of Peace. Indeed, to date, as a result of the Galtungian distinction between Positive Peace and Negative Peace, a vast repertoire of peaces has emerged. Jiménez records a cartography: Neutral Peace; Gaia Peace, Ecological Peace, Inner Peace, Intercultural Peace, Transcultural Peace, Vulnerable Peace, Resilient Peace, etc., each referring back to a "hot" topic (e.g., environment, women, diversity, etc.) or adding an attribute. But each differentiation is almost always the pretext for a theory traced to that single object with the result of invalidating the scientific scope of Studies of and for Peace. Francisco Jiménez knows that absolute peace is a utopia, which is why he strives to construct possible spaces for peace by focusing on strong problems that, in his view, must be deconstructed in order for subsequent research to deepen them. He called this approach *neutral peace*, an intellectual effort (empathic, nonviolent and creative) to weaken the root of conflict and neutralize the destructive charge of cultural violence, which defends and justifies direct and structural violence. Cultural violence is the hardest to undermine because it is linked to all aspects of the symbolic sphere (religion, culture, language, art, science, communication, etc.) endowed with such persuasive force as to generate a true "objective" reality, invisible as much as incontestable, and disseminated in every nook and cranny of life. Symbolic violence conceals its power in the innermost recesses of the mind, is activated in the absence of explicit conflict and manifests through multiple vulnerabilities. Jiménez's trajectory of work moves on from Bourdieu (1970 [1990]) and, together with him, traces major research directions, with the goal of addressing negative values by achieving a "cultural disarmament" until a new scale of values (cultural peace) is constructed. On this path, cultural peace meets power. It is well known that Galtung's starting point is the concept of power, but his sometimes political and theoretical discourse, Jiménez notes, makes him forget the dimension of people power. It goes without saying that, with the help of Foucault (1980), *neutral peace* considers power unfounded, reduces its destructive weight (disempowerment) by removing consent from below and addressing it in its relational nature and decision-making capacity.

Ultimately, neutral peace aims at a nonviolent project. Through adequate education, this project breaks the conventions and *formae mentis* that have formed throughout history and tradition; a peace project that submits to the judgment of history and a history that submits to the judgment of peace.

With this strategy Jiménez aspires to a non-hierarchical system of coexistence, so that cultural violence becomes an intercultural encounter in which equality is maximized without suffocating individual liberty. However, in this ideal project the question remains unanswered: what are we willing to give up for peace (we accept "not being good" by opposing force with force, weapon with weapon, violence with violence) to achieve a greater goal, which is peace?

3. Part Two: The Educational Workshop

Andrea Barrientos Soto, with *La Educación para la paz y la transversalidad de Galtung: un desafío pedagogógico actual*, reflects on a theme that fully involves Peace education as a whole. She notes that despite its importance, the transversal dimension is still excluded from the academic debate, as it is commonly understood as transversal skills (soft skills: sexual, civic, digital, road, food, etc.) or as curricular or inter- or multi-disciplinary integration. Barrientos emphasizes that these conceptions are partial. Taking inspiration from X. R. Jarés, she attempts to outline the correct idea of transversality, as a method that offers additional benefits to teaching as it also applies to the organization, management and administration of teaching itself. She emphasizes that the organizational structure, the explicit or implicit internal rules of the class and school, the management style, the participation of families, the relationships between students and between students and teachers, the treatment of conflicts, the evaluation of learning, etc. are not only factors that accompany teaching, but also agents that have an impact on the formation of the mental habitus to the extent that they have the potential to be sources of violence of all kinds (direct, structural, cultural). In general, school education can be translated into the means by which values and disvalues are communicated, by which the tone is set both for knowledge and critical thinking and for the processes of social reproduction. Transversality, understood as an essential ingredient of education in values, allows us to discover the source of the disvalues (violence, forms of power and exclusion, etc.) that generate the structural and cultural system. At the same time, it is an active tool for transmitting an axiological code, a laboratory in which participatory, cooperative and nonviolent values are promoted. But the concept does not stop there. It goes beyond empowerment in the social, political or economic sphere, because those values, in the long term, will influence the political, social, economic, legal sphere, etc., that is, they will produce a new way of thinking about society, politics, economy, justice. Transversality, as conceived by Andrea Barrientos, is presented as a strategy to re-examen and enrich Education itself as it broadens the object of peace education. A crucial question remains unanswered when we talk about value-based education, without wanting to belittle the work of researchers on this topic. It would seem that

education is neutral, capable of establishing indisputably which values are to be pursued, as if there were an ontological and universal validity. In order not to slip from this ridge where the limit between indoctrination and critical spirit is played out, one must follow the lesson of Max Weber (in *Methodology of Social Sciences*) and that of Georg Simmel (in *Philosophy of money*). For the first, we can judge not what the values are (*value judgment*), but rather whether the selected means are adequate in relation to certain determined values (*value relation*). The second, teaches us not only what value is - it is not absolute, if it were it would be produced by society, from above, and would always be identical at every latitude and time - but how value is born (in the single individual), develops and is preserved (in the contexts of daily life).

Embracing Galtung's innovative legacy on violence, **Sofía Herrero Rico** comments that the educational system in which we have been educated unfortunately reproduces different types of direct, structural and cultural violence as a social subsystem in terms of content, forms, structures and contexts. In *Educar para la Paz a partir de la Deconstrucción de las Violencias del Sistema Educativo*, she pushes us to become aware of these violences and with a quasi-slogan: "unlearn, uneducate, deconstruct", she indicates the path to (re)build peace. Following Cabezudo and Haavelsrud via the communicative model of the 5Ws of Harold Lasswell (1927 [1971]), Herrero pursues strategic objectives summarized in the questions: Who teaches? It refers to the training of the teacher and his personality; What is taught? It responds to the selection of contents; How is it taught? It refers to the form or methodology used; Where is it taught? Which corresponds to the conditions of the school and/or social context; What effect does it produce? Herrero launches the same questions to the family, the other primary seat of transmission of education. She then probes the global political-social system as this directly affects education in general. The results are disturbing, which in our opinion deserve further reflection. It is known from field research that in today's fragmented societies the flattening of values is becoming more and more widespread, everything is possible, no value is more important than others. In the absence of a superior criterion that attributes selective credibility to experiences – the authority - with the decline of every shared rule the bond of meaning with the source of action is broken, with any agency of socialization and with any agency of transmission of learning (the educational pact between generations dissolves and from the fracture the false equality between adults and young people makes its way). The sociological outcome is the general crisis of any form of education in providing meaning to both individual and collective life. Hence (as the Durkheimians would say), a sense of anomie, deep insecurity and nameless anguish that manifest themselves in the widespread difficulty, especially in the new generations, to kindle the desire to learn and find a place in the world (aspects that are reflected in the reversibility of choices, quasi-random motivation, presentified life, psychoso-

matic disorders, anorexia-bulimia, intoxication by technological objects up to acts of free violence).

In this line of discourse, the path of work that Herrero has outlined deserves to be pursued. It concerns the teacher-educator. He/she must not so much act as a representative of knowledge and traditions that are valid in themselves but rather bear witness to them within a post-modern educational model (Heller, 1996). The testimony extends to a "upright" conduct - in the classroom, in the family, in every place of socialization - in which a close correspondence between what he/she thinks and what he/she does in concrete terms, between what he/she says and what he/she feels, is evident, so that the contents transmitted are perceived by the interlocutor as something interesting and authoritative. The teacher-educator's upright conduct generates affiliation: the passion with which he transmits notions and values arouses in the recipient/learner an intense emotional identification so that he falls in love with the teacher-educator and, by transference, with the contents that he professes and transmits. The "vocation" is born. The teacher-educator makes it flourish by enabling the learner to unleash his potential and become capable of autonomous fulfillment. Here the subjective desire for individuation is not antagonistic to authority, but becomes authority itself, an internal norm, with an added value: the individual who chooses the internal norm as a guide for acting (re)cognizes the moral responsibility for the effects of his own conduct on himself and others, develops respect and social solidarity (Telleschi, 2023).

4. Third part: Civic passion and memory of the future

In her work, **Dora Elvira García** takes Galtung's work as essential input, then adopts the vocabulary of Hanna Arendt, via Adriana Cavarero, and Giorgio Agamben, and with this background aims to critically expand the vocabulary established in the peace studies tradition. As the title states *Reivindicaciones y exigencias éticas para construir la paz en los marcos de las desapariciones forzadas de personas. Un acercamiento en espacios de marginación y de injusticia*, with the support of this set of reflections, Dora Elvira García is committed to integrating Galtungian theoretical frameworks to rethink and strengthen the possibilities of overcoming and transcending the violence manifested in the criminal phenomenon of enforced disappearances, especially in Mexico and Colombia. The result intends to extend it to all those who are unheard, precarious, excluded from the system, and violated -in short, to all the "sin derechos/rightless." With great decency, Dora Elvira García presents some data on the number and social condition of the disappeared, and then reveals how the ruling power uses them to its advantage. First, power foments raw violence within the country with overt or covert complicity between crime

and politics and then, under the pretext of appeasing it, the same power imposes the state of emergency or *state of exception* (as Agamben puts it). The state of exception, in which the law loses its *vis obligandi*, allows power to remove and/or physically eliminate not only political opponents, but whole categories of citizens who for some reason should be kept out of the political system. In fact, the state of emergency produces invisible beings, but it does not place them outside the system, it suspends them: they are there but not seen, they are placed in the *place* that suits power, that is, in invisibility and unmentionability. The regulatory stranglehold does not break the will of the relatives of the disappeared and the people in general, but weakens it, does not directly tyrannize but hinders it, makes people less responsible for what happens in the public space, makes those who are no longer publicly named lose their memory, induces a fear of reprisals that compresses socialization and weakens any protest. In short, putting the "voiceless" in their proper place leads to emptying out "active freedom" (Dahrendorf), that which realizes the life chances that combine well-being and democracy. As has been observed, it is the memory of the common condition of weakness, finitude, and suffering that is the real basis of social bonding. A memory that would thus be able to mobilize the emotional part and provide an affective, and thus cohesive, foundation for coexistence. The "voiceless" have a prerogative, that of awakening in others the feeling of indignation and injustice, so that their mere narrative forces us to rethink the lenses of meaning capable of reconstructing belonging. Dora Elvira García accepts the challenge by making the track drawn by Cavarero her own. First and foremost, she proposes to see the Alter in me, to trace him/her in the individual person (*ethics of relationship*), to remember him/her by taking charge of his/her destiny, taking care of him/her. And Hans Jonas, for his part, speaks of an "ethics of care" as a requirement for rethinking the basis of social solidarity that can arise from the recognition of a larger, We, based on "similarity in pain and humiliation" (Jonas, *Responsibility*).

In accordance with the four pillars of relational ethics, Dora Elvira García proposes that we give voice to the "voiceless" in various local formal and nonformal spaces (*political plazas*), including the intellectual space of works like this one of hers. These spaces will be dedicated to working around the criterion-cardinal that there is no one truth or privileged social agent for the achievement of ends (*ethical pluralism*). Ends moreover always on the way, structurally inherent in the very act of their formation (*spring democracy*, whose germinal state is produced and reproduced, each time anew, by multiple local struggles (*plural actions*). This gives rise to an operative attitude aimed at the construction of Peace, a spring peace, nurtured by an ethical hope that opens up new possibilities that widen the range of a realistic utopia; a hope that gives a glimpse of a generative freedom that is not exhausted in the liberation movement, but is the origin, source and fibrillation of an

unprecedented political experience oriented toward stable communitarian forms (*common good*), albeit circumscribed in time.

Syed Sikander Medhi in *New Peace Ideas and Johan Galtung International Peace Prize* reminds us that Galtung is recognized for his great merits as a pioneer of Peace Studies, which have earned him numerous awards. Among these we mention the *Right Livelihood Award* (also known as the Alternative Nobel Peace Prize), the *Norwegian Humanist Prize*, the *Socrates Price for Adult Education*, the *Bajaj International Award for Promoting Gandhian Values*, the *Alo'ha International Award*. It is also known that Galtung has influenced and affected the proposals of the UN and International organizations. Expressions such as Peacemaking, Peacekeeping, Peacebuilding have entered the political lexicon of the UN; and there are endless citations in Peace research referring to the concepts of positive peace, negative peace, tripartite violence, peace formula and others. Despite this, Galtung has been almost unknown to those High Organizations, at least unheard when he was deeply critical, so much so that the value of his work has not been recognized as worthy of the Nobel Peace Prize. Medhi intends to remedy this sort of willful ignorance. As an expert in International Relations he notes, with abundant data, that most of the Nobel Peace Prizes have been generously distributed among subjects who occupy high positions in governments, such as presidents, prime ministers, foreign ministers, elitist organizations such as the UN and its specialized agencies, the European Union, which have had little to do with the brotherhood of nations, the abolition of the reduction of standing armies and the promotion of peace conferences. On the whole, they have very often been distributed to the beneficiaries of the world order based on established power and centered on the State. He adds, with deep regret, that the selection of the winners has often not been in accordance with Alfred Nobel's will. Instead it has been ignored by those who have sown seeds of peace on earth. It reaches a proposal: the launch of a new peace prize, as prestigious as the Nobel Peace Prize, but with greater impact, to be called the "Johan Galtung International Peace Prize", intended for those who with their testimony cultivate the idea of peace and non-violence in their daily lives. Among others, teachers at all school levels, educators, social activists, writers, artists, journalists, publicists etc. There is therefore an *environment* far from the clamor of national and supranational institutions in which peace lives as a theme and *vocation* that can and wants to become *tradition* and public opinion, become profound culture and change the destinies of people and entire communities. There is a *widespread active thought on peace* that transcends the subjective profile and the pragmatics of micro-practice, provides a flow of communications, actions and projects that have good reasons, says Medhi, to receive an award worthy of merit.

Reference texts

Boulding, K. (1977). Twelve friendly quarrels with Johan Galtung. *Journal of Peace Research*, 14(1), 75-86, https://doi.org/10.1177/002234337701400105.

Bourdieu, P. y Passeron, J-Cl. (1970 [1990]). Book I: Foundations of a Theory of Symbolic Violence. In *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge*. *Selected Interview and Other Writings. 1972-1977*. The Harvester Press

Habermas, J. (1994). Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional Regime. In Gutman, A. (Ed.). *Multiculturalism.* Princeton-N-S.

Heller, A. (1996). Omnivorous Modernity. In R. Kilminister, I. Varcoe (eds.). *Culture, Modernity and Revolution. Essay in honour of Zygmunt Bauman*, Routledge, 102-123

Jonas, H. (1984). *Responsibility. In Search of an Ethics for the Technological Age*. The University of Chicago Press

Lasswell, H. (1927 [1971]). *Propaganda Technique in the World War.* The MIT Press

Peters, R. S. (1973). *The Philosophy of Education*. Oxford UP

Sen, A. (2007). *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*. W. W. Norton.

Simmel, G. (1900 [1978]). *Philosophy of Money*. Routledge

Simmel, G. (2010). Ethik und die Probleme der modernen Kultur. In *Kolleghefte und Mitschriften, Gesamtausgabe*, vol. 21, Suhrkamp, 805-846

Telleschi, T (2015). Developing an intercultural value-based dialogue, *Scienza e Pace/Science and Peace*, VI, 3, pp. 1-13.

Telleschi, T. (2023). Peace education in schools through the humanization of conflict, *Anthropology and Ethnology Open Access Journal* (AEOAJ), 2023, VI, 2

Weber, M. (1922 [1949]). *The Methodology of the Social Sciences.* The Free Press.

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Editors: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz, UTPL, Loja, Ecuador

Original Articles

Interweaving Theory and Practice. The significance of Galtung's editorials

Entretejiendo teoría y práctica. La importancia de los editoriales de Galtung

Information

Dates:
Received: 16/10/2024
Accepted: 18/12/2024
Published: 31/12/2024

Correspondence:
Erika Degortes
degortes@transcend.org

Conflicto of interest:
En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Funding:
Ninguna.

Authorship

Erika Degortes[1] 0009-0002-3968-9987

[1]Transcend International.

Cómo citar este trabajo
Degortes, E. (2024). Interweaving Theory and Practice. The significance of Galtung's editorials. *Revista de Cultura de Paz, 8*,214–238. https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.224

4.0 BY-NC-SA

RESUMEN

Este artículo explora la interacción entre los marcos teóricos y las aplicaciones prácticas en los editoriales de Johan Galtung, publicados en TRANSCEND Media Service (TMS). Presenta ejemplos específicos en los que Galtung aborda conflictos del mundo real y propone soluciones, destacando el impacto de su trabajo en contextos tanto académicos como prácticos. El artículo examina las contribuciones teóricas de Galtung, centradas en prevenir la violencia más que los conflictos, demostrando cómo sus editoriales sirven como encarnaciones prácticas de estas teorías. A través del análisis de sus editoriales, se revela el enfoque de Galtung sobre la transformación de conflictos y la relevancia contemporánea de sus teorías. El trabajo en conflicto, como lo describe Galtung (2000), es un arte que combina optimismo, idealismo y realismo. Esta filosofía sustenta el método TRANSCEND, que busca soluciones que creen una realidad atractiva para todas las partes involucradas en un conflicto. En última instancia, los editoriales de Galtung subrayan la importancia de abordar las cuestiones subyacentes y promover el diálogo y la cooperación como caminos hacia la paz.

Palabras clave: Johan Galtung, Estudios para la paz, Método Transcend.

ABSTRACT

This article explores the interplay between theoretical frameworks and practical applications in Johan Galtung's editorials, published on TRANSCEND Media Service (TMS). It presents specific examples where Galtung addresses real-world conflicts and proposes solutions, highlighting the impact of his work in both academic and practical contexts. The article examines Galtung's theoretical contributions, focused on preventing violence rather than conflicts, demonstrating how his editorials serve as practical embodiments of these theories. Through the analysis of his editorials, Galtung's approach to conflict transformation and the contemporary relevance of his theories are revealed. Conflict work, as described by Galtung (2000), is an art that blends optimism, idealism, and realism. This philosophy underpins the TRANSCEND method, which seeks solutions that create an appealing reality for all parties involved in a conflict. Ultimately, Galtung's editorials underscore the importance of addressing underlying issues and promoting dialogue and cooperation as pathways to peace.

Keywords: Johan Galtung, Peace studies, Transcend Method.

Introduction

Johan Galtung's extensive contributions to peace studies have established him as a pioneering figure in the field. This article aims to serve as a reading guide for Galtung's editorials, published on TRANSCEND Media Service (TMS), which intertwine theoretical frameworks with practical applications. After a brief introduction and biographical details related to his education and contributions to peace studies, Chapter Three examines Galtung's theories identifiable in the editorials, while Chapter Four shows how theoretical underpinnings can be traced back from the editorials themselves. First, by presenting specific examples where Galtung addresses real-world conflicts and proposes solutions, the article is an attempt to demonstrate how his editorials serve as practical embodiments of his theories, revealing Galtung's approach to conflict transformation and the contemporary relevance of his ideas. In fact, according to Galtung (2000), conflict work is the art of achieving the impossible, requiring a blend of optimism, heartfelt idealism, and pragmatic realism. Furthermore, this perspective underpins the TRANSCEND method, which transcends merely identifying and punishing the guilt and instead focuses on finding solutions that create a new, appealing reality acceptable to all parties involved in the conflict. Ultimately, Galtung's editorials underscore the necessity for a deeper, more nuanced understanding of conflicts, emphasizing the importance of addressing underlying issues and promoting dialogue and cooperation as pathways to peace. In addition, these editorials aim to demonstrate how peace studies should significantly enhance our understanding by seamlessly integrating predictive and therapeutic insights into their analyses. By doing so, they bridge the gap between theory and practice, addressing both negative peace (the absence of violence) and positive peace (the presence of new projects bringing mutual and equal benefit to all parties involved). Furthermore, through the anticipation of potential conflicts and the envisioning of therapeutic solutions, peace studies can offer a holistic framework for sustainable peacebuilding.

Johan Galtung: trailblazer in Peace Studies

Galtung's extensive body of work, including over 150 books and more than 1,000 articles, forms the bedrock of peace studies. His commitment to peace has earned him numerous accolades, including thirteen honorary doctorates, professorships, and the Right Livelihood Award in 1987. Among his contributions, he penned about 500 editorials for TRANSCEND Media Service (https://www.transcend.org/tms/). These pieces are notable for their insightful analysis and innovative approaches to global conflicts, offering a framework to understand conflict dynamics and the interplay of direct, structural, and cultural violence. Galtung's work emphasizes addressing root contradictions and structural inequalities through non-violent means.

In 1959, he established the Peace Research Institute Oslo (PRIO), a pioneering institution in peace studies, significantly shaping global conflict and peace theories. He also founded several other institutes, the most recent (2011) being the Galtung Institute for Peace Theory and Practice in Grenzach-Wyhlen, Germany, dedicated to advancing peace theory and practice.

Underpinning Galtung's theories are the teachings of four key individuals—among others—who profoundly shaped and inspired his life and thinking.

Firstly, his father, August Andreas Logn Jensen Galtung, a distinguished physician. Growing up with him, Johan Galtung learned to understand peace not merely as the absence of conflict—like health is more than just the absence of illness. Rather, peace is a continuous process of repairing social and political wounds. This upbringing introduced him to thinking in terms of diagnosis, prognosis, and therapy, which became crucial to his theories.

Building on this foundation, Arne Næss taught him the philosophy of deep ecology, emphasizing the respect and protection of all living beings This broadened his vision of peace to include the natural environment.

Similarly, Mahatma Gandhi, the champion of nonviolence, showed to the world the power of *satyagraha* (passive resistance) for achieving social change without violence, a principle that became central to Galtung's theory of positive peace.

Finally, Danilo Dolci, an Italian social activist, influenced him with his commitment to grassroots activism and collective action. Dolci's approach helped shape Galtung's strategies for peace and social justice and his understanding of structural violence.

These mentors collectively defined his integrated vision of peace and established him as one of the most influential voices in peace and conflict resolution.

TRANSCEND International

In 1993, Johan Galtung founded TRANSCEND international, a network dedicated to peace, development and the environment (www.transcend.org). The name, TRANSCEND, stands for "going beyond" or overcoming contradictions. This initiative connected a diverse group of peace practitioners, mediators, journalists, academics, NGOs, UN agencies, government officials, and students, fostering a positive, sustainable peace culture through Galtung's Transcend method of peaceful conflict transformation.

TRANSCEND International focuses on four main fields of engagement (action, education, dissemination, research), which are reflected in its four operational units (TPS, TPU, TUP and TMS, TRI). These branches collectively aim to foster a positive peace culture globally:

- Action: Implementing practical peace initiatives and conflict transformation projects through the TRANSCEND Peace Service (TPS), which provides mediation, conciliation, and peace-building services.

- Education/Training (TPU): Providing educational programs and training sessions to promote peace and conflict resolution skills via the TRANSCEND Peace University (TPU), which offers online courses and training, and the Galtung Institute, which offers onsite courses.

- Dissemination (TUP and TMS): Spreading knowledge and raising awareness about peace and conflict through various media and publications. This is done by the TRANSCEND University Press (TUP), which publishes books on peace, development, and environment, and the TRANSCEND Media Service (TMS), a Peace Journalism resource.

Research (TRI, now Galtung Institute): Conducting research to develop theories and practices related to peace and conflict transformation through the TRANSCEND Research Institute (TRI), now Galtung Institute, which publishes research papers and booklets available for free download.

In this article, we will focus on TRANSCEND media Service (TMS).

TRANSCEND Media Service (TMS)

Established in 2008 and directed by Antonio da Silva Rosa, TRANSCEND Media Service fulfills the first three objectives, serving as a platform for Transcend members to share their peace-oriented journalism. At its core, peace journalism reports from multiple truths and angles, focusing on finding inspiring, positive solutions and making editorial decisions that encourage society to value nonviolent conflict resolution. In the "Peace Journalist Perspective" section, Johan Galtung's welcome note emphasizes a solution-focused approach, uncovering the conflicts driving widespread direct and structural violence.

Galtung for TMS: a unique approach to editorial work

Since March 3, 2008, Johan Galtung has published 570 editorials on the TRANSCEND Media Service (TMS) website. Each editorial serves as a methodological discourse, applying his theories to contemporary geopolitics, international relations and various other contemporary issues.

Galtung's work—whether books, essays, or articles—is known for its detailed and systematic breakdown of complex ideas into points and subpoints, often interconnected with acronyms and diagrams. This complexity, while sometimes challenging for the reader, aims to clarify his concepts. His editorials are no exception.

Conciseness, sometimes to the extreme, characterizes these editorials. While this style may lack elegance, it ensures clarity in analysis and proposed

solutions. Familiarity with Galtung's frameworks and terminology is crucial to fully appreciating his editorials, as his writings reflect a worldview of analogies, causality, and multi-level distinctions: micro (interpersonal interactions), meso (group dynamics), macro (state relations), and mega (interactions between regions and civilizations).

Furthermore, from a more strictly semantic point of view, Galtung frequently introduced new concepts and terms, such as the well-known "positive peace," "negative peace," "structural violence," but also the lesser known "paxogens" (elements that strengthen peace), and "bellogens" (elements that enhance violence), to deepen understanding of reality.

In editorial no. 500, *Goodbye, see you later*, published on September 25, 2017, Galtung explains how the editorials were conceived:

«Five hundred times have I had the challenge of exploring what the UN wisely calls a "situation"–unlike me, avoiding the word "crisis". Five hundred times have I tried to follow what I absorbed from when I was 2 years old at dining tables listening to my physician father and nurse mother […] the program implicit in the three magic words diagnosis-prognosis-therapy. DPT. Five hundred analyses of something problematic to put it mildly; five hundred efforts to forecast, foresee what will happen if we do nothing, and five hundred efforts to end creatively with a proposal».

In essence, most editorials include a diagnosis (analysis), prognosis (future prediction), and therapy (concrete proposal). Also, recurring themes emerge, providing a framework to understand the principles shaping Galtung's analyses, prognoses, and therapies, offering deeper insights into the complexities and nuances of the topics at hand.

To summarize, Johan Galtung has crafted a unique conceptual toolkit for the empirical, critical, and constructive study of conflicts and peace, indispensable for understanding his editorials. These editorials, in turn, demonstrate the practical applicability of his theories.

While the editorials do not always explicitly mention his theories, they inherently embody and reflect Galtung's theoretical frameworks through their analysis and proposed solutions. Thus, without a grounding in his theoretical concepts, one might miss the implicit references the author often takes for granted.

Key concepts at a glance

The book *Johan Galtung: Pioneer in Peace Research* (Galtung, Fisher, 2013) highlights several key ideas in peace and conflict studies introduced by Galtung, solidifying his reputation as the founding father of the discipline. While a comprehensive overview of all his theories is beyond our scope, we aim to

provide a summary that inspires further exploration. Using his conceptual toolkit, Galtung analyzes contemporary conflicts and proposes solutions that embody his peace and conflict resolution theories. This section provides a theoretical overview, including excerpts from his editorials to demonstrate the practical application of his concepts.

Three forms of violence

Johan Galtung's view on violence is integral to his understanding of peace. His theories, shaped significantly in his 1969 work *Violence, Peace, and Peace Research*, emphasized the importance of defining violence to explore how peace can be achieved. In his framework, violence is any force that hinders individuals from reaching their physical and mental potential, spanning from economic inequalities to wars and ideological pressures to threats. Galtung distinguishes between physical and psychological violence, categorizing violence into three types: direct, structural, and cultural.

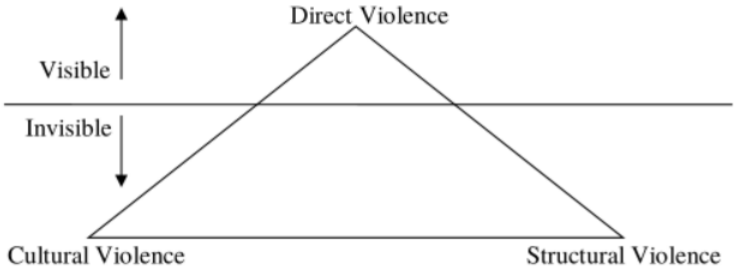


Figure 1. Source: Galtung, 1990 p. 295

Direct violence includes physical acts like killing or assault. Structural violence refers to systemic inequalities that prevent basic needs from being met, such as discrimination or poverty. Cultural violence involves societal norms and beliefs that justify direct and structural violence. It is fueled by cultural forms promoting emotions like anger, fear, and hatred, spreading misunderstandings or lack of understanding between parties.

While the concept of direct violence is fairly intuitive, the concepts of structural and cultural violence warrant further exploration.

Indeed, these concepts broaden the understanding of violence, showing that perpetrators are not always individuals but can be structures encompassing economic and social factors, or cultures reflecting dominant social norms that render violence "natural," "justifiable," or tolerable.

Notably, structural violence is particularly significant, as it describes how social systems cause inequalities and suffering, originating from political systems, processes, and institutions fulfilling needs related to identity and security.

It does not directly cause physical violence, nor is it caused by intentional harmful actions. Instead, it is perpetuated by continuous neglect, making it even more subtle and dangerous.

« Structural violence comes in three varieties:

- political structural violence: depriving people of freedom, like in frozen autocracies[…];
- economic structural violence: depriving people of the basic somatic needs at the bottom of the world economic system, dying at the tune of 100 000 per day of food and healing deficits;
- cultural structural violence: depriving people of their own culture, dying spiritually; at the tune of? We do not know[1]».

Galtung introduced the concept of "cultural violence" to highlight how norms and ideologies legitimize direct and structural violence (Galtung, 1990) He emphasizes that true peace requires eliminating all forms of violence. These forms of violence (including the direct one) are deeply intertwined and mutually reinforcing. Structural and cultural violence are the roots of hidden conflicts, becoming visible only when manifested as direct violence. Conflict is a dynamic process where structural, cultural, and direct violence interact and influence one another (Galtung, 2004b). Therefore, achieving peace requires a comprehensive understanding and resolution of all three forms.

Analyzing social structures

It's crucial to note that structural violence appears in many forms beyond just vertical hierarchies. Anarchy, characterized by loneliness, insults the human need for social connection. Polyarchy, with its overwhelming vertical and horizontal interactions, infringes on the need for solitude. Even equiarchy, which aims for horizontal and equitable interactions, can be problematic by limiting engagement to small groups. These dynamics highlight widespread issues and conflicts, both internal and external, with no perfect solutions.

In the editorial *Structural Violence Re-Explored*, Galtung clarifies the meaning of structural violence, offering a deeper exploration of social structures:

> «Structural violence is violence in itself–neither a sufficient nor a necessary cause of direct violence–not sustained by intended acts of commission, but by endless acts of omission. More insidious. And it takes many forms, beyond vertical hierarchy. There is also anarchy with loneliness insulting the human need for togetherness through interaction. And there is polyarchy, too much interaction, both vertical and horizontal, insulting the need for some solitude. Even purely horizontal, equitable, interaction, dubbed "equiarchy", may be violent by limiting interaction to small groups. Problems everywhere, conflicts within and without; no perfect solutions».

1 Rethinking conflict- the cultural approach. This editorial was published posthumously on TMS on August 12, 2024. It is an adaptation of a paper prepared for the Intercultural Dialogue and Conflict Prevention Project, Council of Europe, 2002.

Analyzing social structures allows us to understand the roots of conflicts and find nonviolent solutions. Particularly, to comprehend the meso level, where structures come into play, different models are necessary. Thus, Galtung uses geometric shapes like a pyramid and a circle to represent the system's structures. In the circle, all positions are equal; in the pyramid, there is a hierarchy with high and low positions. We can refer to the vertical structure of the pyramid as alpha and the horizontal structure of the circle as beta. In the alpha structure, saving connections comes at the cost of verticality; in the beta structure, horizontality is achieved at the expense of extensive connecting work. These two structures create a dilemma, which can be explored using a tetralemma, as both structures can exhibit strengths and weaknesses (Galtung, 2013):

- Alpha weak, beta strong: Equiarchy, small-scale society.
- Alpha strong, beta strong: Polyarchy, traditional society.
- Alpha strong, beta weak: Hierarchy, modern society.
- Alpha weak, beta weak: Anarchy, postmodern society.

Every society possesses all four structures, but the center of gravity changes over time (Galtung, Fisher 2013, p.152).

Studying social structures helps identify and transform the conditions that perpetuate violence and injustice. Understanding social structures is essential for developing effective intervention strategies that address not only the symptoms but also the root causes of conflicts constructively and non-violently.

This means that societal systems and structures should be reformed to ensure fairness and equality, thereby eliminating direct and indirect harm coming from societal structures that perpetuate inequality and injustice replacing structural violence with fairness, equality, development, and cultural coexistence (Galtung, 1969).

> «Underlying violence is contra-diction, incompatibility, conflict; solving, transforming that conflict is crucial for violence reduction. Underlying peace is "con-diction" which I have defined as conviviality and as compatibility of goals; creating con-diction (as opposed to contra-diction) is crucial for building ever more peace […] (Galtung, 2015a)»

How do we apply this reasoning to contemporary societies?

If we cannot define what peaceful societies should be like, at least we can say what they should not be like.

In true Galtungian style, we can identify a formula for peaceful societies which he outlines in the editorial *Peaceful societies - where are they?*

Peaceful societies should:

> «1. [have] no recent track record of inter-societal direct violence;
> not [be] a party to structural violence as an exploiter or exploited;
> not having a national culture justifying war more than peace»

To conclude, Galtung notes:

> «Where are now the peaceful societies? Where the inter-societal structure is egalitarian: the Nordic, EU, ASEAN countries, much of Latin America and Africa. And the belligerent societies? Where it is inegalitarian or where a society wants it to be with itself on top».

Rank disequilibrium and rank discordance

The analysis of belligerent societies, characterized by inegalitarian structures or aspirations to dominate, leads us directly to two key concepts: rank disequilibrium and rank discordance. These concepts help us understand the dynamics of power and conflicts that arise not only within social structures but also in geopolitical frameworks. They highlight the tensions caused by misalignments and imbalances in hierarchies, and conflicts within social and geopolitical structures. Indeed, "rank" encompasses the broader concept of disparities in status or power, which can lead to conflict. These imbalances create tension, as lower-ranked entities strive to improve their status while higher-ranked ones seek to maintain their dominance.

More in depth:

Rank disequilibrium refers to situations where there is an uneven distribution of status, power, or resources within a system. This can create tensions and conflicts, as the imbalance leads to dissatisfaction and competition among different groups or entities.

Rank discordance describes a lack of alignment or harmony between various statuses or roles that an individual or group may hold. For example, someone might have a high professional status but low social status, leading to internal and external conflicts.

Galtung uses these concepts to highlight the underlying tensions in societies and geopolitical frameworks, showing how misalignments and imbalances contribute to conflict and hinder peace.

The editorial *The Octagon: Rank, Disequilibrium, Discordance and War Theory* (2020) provides a framework for understanding how structural inequalities contribute to ongoing conflicts and offers insights into potential pathways for achieving peace. Particularly, it explores the interplay between different forms of rank and their impact on societal and geopolitical conflicts.

Galtung introduces the concept of the "Octagon", a model that examines eight different poles of rank: Spacetime Index (STI), Population, GDP, and Military Spending.

He groups these poles into four dimensions: ascribed attributes (like gender and race) and achieved attributes (like economic and military power)

By analyzing these ranks, Galtung aims to understand the sources of conflict and the potential for peace.

The editorial emphasizes that rank disequilibrium and rank discordance are key factors in understanding conflicts.

«We are now comparing two profiles with each other, not one profile with itself. If one pole is higher than the other on all, no worry; if one is lower than the other on all no worry either, there is nothing to do about it. The double worry comes when higher on some dimension(s) and lower on other(s)– maybe Other will try to catch up and pass where it is low, and that is exactly what Other worries about how to do. USA worries lest China tries to outdo the USA economically and militarily; China about how to do it. And China worries lest the USA tries to outdo them in territory dominated economically and/or militarily by treaties and alliances; USA about how to do it. The focus is on crossing profiles (Galtung, 2020)».

When comparing two profiles or entities, such as the USA and China, there's no major concern if one consistently ranks higher or lower across all aspects. The real challenge arises when one excels in certain areas but falls short in others, prompting each to improve their weaker points. For example, the USA is concerned about China's economic and military advancements, while China focuses on achieving these goals. Concurrently, China worries about the USA expanding its influence through treaties and alliances, and the USA develops strategies to counter this. This dynamic creates a complex interplay of competition and concern, driven by their differing strengths and aspirations.

Diagnosis- prognosis- therapy

In Galtung's conflict analysis and peace research, the concepts of diagnosis, prognosis, and therapy are essential. He introduced a conflict analysis grounded in medical principles.

Peace, much like health, is not a one-time event but a continuous process. Conflict is compared to a disease: the core problem lies in unresolved, often hidden, issues, with violence being merely a symptom. Similar to health, this process entails diagnosis, identifying the root causes; prognosis, predicting how the conflict might develop without intervention; and therapy, suggesting solutions to resolve it. An innovative aspect of this approach is the emphasis on past therapy, a retrospective analysis to understand what could have been done in the past to avoid or limit the conflict, and who among the actors involved could have acted differently.

The editorial titled *September 11, 2001: Diagnosis, Prognosis, Therapy* published on Transcend Media Service on September 11, 2016, unlike the others, is very long and detailed. It discusses the concepts of diagnosis, prognosis, and therapy in the context of the September 11 attacks and their aftermath.

Within the section focused on therapy, a pivotal question arises:

> «What would be the concrete circumstances under which another course of action by one side could have produced basic change in the other?»

This question must be considered for all parties involved and the responses constitutes a major part of a peace worker's efforts. In fact, it calls for a deep understanding of the context and the parties involved, along with their goals, it presupposes an understanding of similar events that can inspire nonviolent solutions while also demanding creativity.

In this editorial Galtung imagines a Gandhian response to the events of September 11, 2001, coming from the «Osama [Bin Laden] side». He suggests that instead of violent actions, a coordinated, nonviolent global demonstration could have been organized. This would have involved surrounding embassies, presenting facts about global injustices, and promoting dialogue. Additionally, a worldwide boycott of socially and ecologically irresponsible corporations could have been initiated, combined with actions to support an economy focused on basic needs. Such actions could have had a significant long-term impact and saved many lives.

The ABC Triangle

The ABC Triangle by Johan Galtung is a simple yet powerful model for analyzing the causes and effects of conflict. It breaks down conflict into three interconnected components (Galtung, 2013, p.24):

Attitudes involve the perceptions and emotions of the parties involved. It includes 'enemy images' (negative perceptions of the other party) and 'friend images' (positive perceptions of one's own group). These attitudes can fuel the conflict by creating a sense of opposition and hostility. Negative attitudes, such as hatred, resentment, and distrust, can be transformed by developing empathy.

Behaviour refers to the actions taken by the parties, which can be either violent or nonviolent, and verbal or physical. Behaviour is often a manifestation of the underlying attitudes and can escalate or de-escalate the conflict; it can shift from violent to nonviolent through the work of peace mediators.

Contradictions are the underlying issues or incompatible goals that are at the heart of the conflict. Contradictions can arise from differences in interests, values, or needs, and they create conditions for conflict to emerge. But they can be overcome through creativity and the pursuit of common or mutually beneficial goals.

By analyzing conflict through these three dimensions, we can better understand its dynamics and work towards resolving it more effectively.

When talking about conflicts, it is not always clear what exactly is being discussed.

«And exactly with the term conflict, how to think about conflict, let alone solving it. […] The way the C-word [from the ABC triangle] is used indeed matters. I remember from my childhood stories from the Wild West and the white pioneers penetrating the wilderness with three dangers lurking and lurching: wild nature, wild animals, wild savage, "hostile Indians." Read The Journal of John Winthrop[2] […] for stories. Hostile they were, and in addition "they hate us". With that the conflict is defined as Attitude, hatred + Behavior, hostility; A + B. Today conveniently summarized as being "anti-American", or worse: "terrorist". What is missing in the case of early colonist Winthrop? […] The C for contradiction in an ABC-triangle for conflict. The idea of a contradiction over ownership and use of land. Much land and much contradiction. The colonists wanted to own what the "Indians" used as theirs (Galtung, 2008b) ».

The simplistic view of conflicts, as merely involving hatred and hostility, overlooks the underlying contradictions that drive conflicts.

The reference to the early American colonists' conflicts with Native Americans, highlights how the colonists' desire for land ownership created deep contradictions.

The editorial from which this example is drawn (Galtung, 2008b) advocates for dialogue and understanding the contradictions at the heart of conflicts. By addressing these contradictions, Galtung believes it is possible to find innovative solutions and create opportunities for cooperation and peace. He calls for a mature approach to conflict resolution, where the USA and other nations see contradictions not as threats but as opportunities to build something new and positive.

The Transcend Method

Galtung developed the TRANSCEND Method modeled after the medical approach to health, incorporating the stages of Diagnosis, Prognosis, and Therapy.

The *Rethinking Conflict: The Cultural Approach* editorial (Galtung, 2024) reminds us how to use the ABC triangle and illustrates the TRANSCEND method very effectively:

«General formula: first, identify the goals of all parties. Second: distinguish between legitimate and illegitimate goals. Third: bridge, go beyond, transcend the incompatibility among legitimate goals. Like politics: the art of the impossible. Then peacebuilding, violence reduction, and reconciliation; in that order».

2 John Winthrop: 12 times elected governor of Massachusetts Bay Colony. His journal, known as *A Journal of the Transactions and Occurrences in the Settlement of Massachusetts and the Other New England Colonies, from the Year 1630-1644*, is one of the principal sources for the history of the colonization of New England.

Every conflict stems from an inherent incompatibility between the goals of the parties involved. Imagine a scenario where we both want the same thing, but it is impossible for both of us to have it.

This method is structured into three phases for conflict analysis and resolution: mapping; legitimizing, bridging.

First, mapping the conflict(s).

However, understanding a conflict is not just about identifying attitudes and behaviors of the involved parties. It is essential to find the contradiction, the 'C' of the ABC triangle.

A very clear example can be found in the editorial *Syria (Minding the Minds II)* (Galtung, 2016b) where Galtung discusses the complex and tragic situation in Syria. Galtung critiques simplistic solutions like bombing and emphasizes addressing the root causes of conflict. He highlights Syria's dilemma between a minority dictatorship with some tolerance and a majority dictatorship without it, which fostered violence and proxy wars. He also stresses the importance of understanding the core contradictions in conflicts, rather than just focusing on symptoms like hatred and hostility.

He identified seven Syria conflicts:

1. «Minority/majority, democracy/dictatorship, Assad/not Assad in Syria;
2. Sunni/Shia all over, also with "Sunni Islamic State Iraq-Syria ISIS";
3. Syrians/minorities "like Turks and Kurds, Maronites and Christians";
4. Syria/"those who, like USA and Israel, prefer Syria fragmented";
5. Syria/Turkey with "neo-Ottoman expansionist policies";
6. USA-UK-France/Russia-China "determined to avoid another Libya";
7. Violent perpetrators of all kinds/killed-bereaved-potential victims».

Seven conflicts, seven contradictions to address.

Galtung also criticizes the international community's delayed response, noting that significant action was only taken after immense loss of life and displacement. He dramatically observes that without timely intervention, the situation inevitably worsens. Thus, he advocates for a more nuanced approach to conflict resolution, one that involves dialogue and addressing the underlying issues rather than resorting to violence.

So, mapping the parties involved is also crucial.

> «All parties mentioned should be invited or at least consulted publicly. Last time Iran was excluded, defined as the bad one; this time IS(IS), today called Daesh. A process excluding major process parties is doomed in advance (Galtung, 2016b) ».

The TRANSCEND method involves engaging in dialogues with all stakeholders, including sub-groups within these parties, at various levels and direc-

tions, including those often considered "enemies," to understand their goals, concerns, and fears, and to gain their trust.

Galtung stressed the importance of thoroughly and inclusively mapping out all parties involved in a conflict. By avoiding unproductive dualisms, this approach ensures valuable insights for potential solutions can emerge from any participant.

The *Syria* editorial (2013a) first examines the internal actors:

- «*Alawis* (15%): want to remain in power, "for the best of all";
- *Shias in general*: want the same;
- *Sunnis*: want majority rule, their rule, democracy;
- *Jews, Christians, minorities*: want security, fearing Sunni rule;
- *Kurds*: want high level autonomy, some community with other Kurds».

Then, the external actors are considered too. Indeed, they might influence the conflict's transformation, either by aiding or hindering it.

- « *Israel*: wants Syria divided in smaller parts, detached from Iran, status quo for Golan Heights, and a new map for the Middle East;
- *USA*: wants what Israel wants and control over oil, gas, pipelines;
- *UK*: wants what USA wants;
- *France*: co-responsible with the UK for post-Ottoman colonization in the area, wants confirmed friendship France-Syria;
- *Russia*: wants a naval base in the Mediterranean, and an "ally";
- *China*: wants what Russia wants;
- *EU*: wants both what Israel-USA want and what France wants;
- *Iran*: wants Shia power;
- *Iraq*: majority Shia, wants what Iran wants;
- *Lebanon*: wants to know what it wants;
- *Saudi-Arabia*: wants Sunni power;
- *Egypt*: wants to emerge as the conflict-manager;
- *Qatar*: wants the same as Saudi Arabia and Egypt;
- *Gulf States*: want what USA-UK want;
- *The Arab League*: wants no repetition of Libya, tries human rights;
- *Turkey*: wants to assert itself relative to the (Israel-USA) successors to the (France-UK-Italy) successors to the Ottoman Empire, and a buffer zone in Syria.
- *UN*: wants to emerge as the conflict manager».

The second aspect of the TRANSCEND method involves assessing the legitimacy of goals through law, human rights, and basic needs. Legitimacy is based on reciprocity: what we desire from others must be available from us.

The third point bridging concerns the reconciliation of legitimate conflicting goals through creative, empathetic, and non-violent lasting solutions that are acceptable and sustainable for all parties.

It is not coincidence that the essence of the TRANSCEND method is striving to envision solutions.

The Syria editorial critiques the UN's approach, suggesting that eliminating the main instigator to achieve a cease-fire and then negotiating may seem logical but is not always wise. Instead, it proposes starting with a solution that appeals to all parties, emphasizing the difference between being solution-oriented and victory-oriented.

But what should a solution look like in this situation?

> «What comes to mind is a Swiss solution. One Syria, federal, with local autonomy, even down to the village level, with Sunnis, Shias and Kurds having relations to their own across the borders. International peacekeeping, also for the protection of minorities. And non-aligned, which rules out foreign bases and flows of arms, but does not rule out compulsory arbitration for the Golan Heights (and June 1967 in general), with Israeli UN membership at stake».

Here is the proposal of a concrete, creative and constructive solution!

Five conflict outcomes – the fiver-scheme

Every conflict, according to Galtung, has 5 possible outcomes which he outlines as follows:

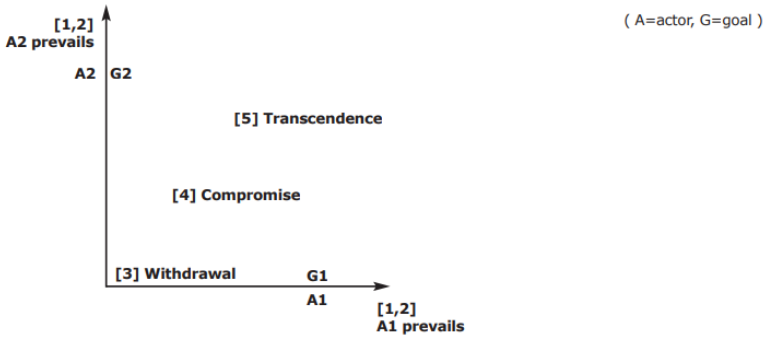


Figure 2. The fiver- scheme illustrates the five basic outcomes of a conflict. Source: Galtung 2000 pag. 9

1. Victory/Defeat. A1 takes all leaving A2 with nothing. While this is often seen as a last resort and not ideal, it can sometimes be a temporary solution until a more sustainable and peaceful resolution is found.
2. Defeat/Victory. A2 ends up with everything. A1 gets nothing. It is the opposite result of the first point.
3. Withdrawal: neither party takes anything. Sometimes, the best solution is for the conflicting parties to separate and pursue their goals independently. This can involve physical separation or simply agreeing to disagree and not interfere with each other's pursuits. It can also be called "negative transcendence".
4. Compromise: everyone takes something. Both parties give up something to reach a mutually acceptable solution. This is often seen as a middle-ground approach where neither party gets everything they want, but both get enough to be satisfied, at least for a certain time.
5. Transcendence: This involves finding a new perspective that goes beyond the current conflict, creating a solution that satisfies the deeper needs of all parties involved. It often requires thinking outside the box and redefining the goals of the conflicting parties

A useful example to understand how to apply the *fiver-scheme* to reality is the conflict between Ecuador and Peru, mentioned in this editorial:

«An example: Ecuador and Peru have a conflict over a zone in the Andes. To obtain [1] or [2] a war is a classical instrument. To obtain [3], dividing by drawing a border, international law or war can be used (border=cease-fire line). [4] could be to do nothing (which they had done for a large part of 54 years), or to give the zone to the indigenous or an intergovernmental organization, like the UN, the OEA. And [5] could be a "binational zone with natural park" (as proposed by this author, the outcome in 1998)».

There is another editorial, *Freedom of Expression = freedom to insult* (Galtung, 2012b), that clearly explains the five-solution scheme, and due to its brevity, I would like to quote it in its entirety also to offer a glimpse into the author's editorials stylistic nuances.

Freedom of Expression = Freedom to Insult?

There are two key human rights values in this confrontation:

- *freedom of expression*–basic, but not the only value in the world;
- *freedom from insult and respect for the sacred*–basic, but not alone.

Conflicts between two values generally have five outcomes:

[1] *The freedom of expression prevails* over freedom from insult-hurt-harm and respect for what is sacred to others: *this happens right now*; the US-made anti-Islamic YouTube video, and the *Charlie Hebdo* article.

Comment: Unacceptable; but does not justify violence to humans and property. Nonviolent reactions against governments protecting individuals against libel, and Judaism-Christianity but not Islam, with forms of boycott till they change, and international conferences, are called for. The problem is not what governments do, but what they have *not* done; not acts of commission, but their acts of omission.

[2] *The freedom from insult and respect for the sacred prevails*, with silence whenever a religion is invoked, like by Islamic dictatorships.

Comment: Unacceptable; making it possible to hide the political under a cloak of the sacred as islamophobia, as being "anti-Islam".

[3] *Neither* expression*, nor* respect, but also non-verbal violence, like prejudice (attitudinal) and discrimination (behavioral).

Comment: Unacceptable; we need freedom of expression for that!

[4] *Compromise: moderate freedom of expression for moderate insults*.

Comment: No solution to anything, but very frequently found.

[5] *Both* freedom of expression *and* respect for the sacred. But how?

Comment: By drawing a line between the secular-political and the sacred-religious (like between the public and the private person); with freedom of expression for the former, and respect for the latter. Neither trampling on the sacred nor hiding the political from scrutiny, essential for the rule of law, human rights and democracy. The video combines insult-hurt-harm with no hidden politics. Unacceptable.

Positive and negative peace

The remedy for violence, obviously, is peace. But what peace?

Peace is a highly valued concept and should be understood both precisely and ambitiously.

In his seminal 1964 study, *What is Peace Research*?, Johan Galtung defines negative peace as the absence of direct violence, and positive peace as the absence of structural violence. Over time, Galtung's conceptualizations of negative and positive peace, as well as his understanding of violence, evolved and became more nuanced. Notably, in this initial effort to define peace, he did not fully articulate the implications of positive peace.

The concept of negative peace refers to a state of peace defined by the "absence of something" rather than the presence of positive interactions or cooperation, like a couple that has separated or divorced. The term "passive co-existence" effectively captures the essence of negative peace, as it implies a situation where peace is maintained through non-engagement rather than reconciliation and active collaboration.

Positive Peace – What Is That? (2015a) is the editorial which highlights the importance of understanding peace not just as the absence of violence but as the presence of justice, equity, and positive relationships.

Negative peace is defined as the absence of direct violence, such as killing and wounding, and attitudinal elements like hatred. While important, negative peace is only the first step. It is akin to "passive coexistence," where entities avoid conflict without necessarily engaging positively with each other.

On the contrary, positive peace involves more proactive and constructive interactions, where something beneficial flows between parties. Galtung identifies five levels of positive peace:

- Equity: Cooperation for mutual benefit, akin to friendship.
- Harmony: Sharing joys and sorrows, high empathy, akin to love.
- Organization of Equity-Harmony: Institutionalization and solidification of cooperation, akin to transcendence.
- Fusion: Total peace, a sui generis state of complete harmony.
- Afterlife: The legacy of peace and harmony passed on to future generations, or spiritual peace (Mutual Assured Bliss- MAB).

Conversely, he identifies five levels of violence:

- Violence: Direct harm to others, marked by polarization and dominance.
- Hatred: Joy at others' suffering and sorrow at their joy.
- Organization of Violence-Hatred: Institutionalized violence, or war.
- Fusion: Total war, a sui generis state of absolute conflict.
- Afterlife: The legacy of violence and conflict passed on, or spiritual torment (Mutual Assured Destruction- MAD).

Galtung emphasizes that underlying both peace and violence are contradictions. Resolving these contradictions is crucial for reducing violence and building positive peace.

He also notes that while institutionalization can sometimes drain the vitality from friendship and love, it is often necessary for sustaining peace. Finally, he introduces a peace formula that uses equity and harmony to transition from war to peace, suggesting that idealism and professionalism must go hand in hand on this complex, non-linear journey.

The peace formula

In one of his most recent works, *A Theory of Peace: Building Direct, Structural, and Cultural Peace* (2012a), Galtung developed what he himself has called the "peace formula" That synthesizes all his theories into a mathematical formula. This theoretical-practical tool is designed to analyze the complexity and systemic dimensions of conflicts and to offer a clear definition of peace. The formula is not only an analytical tool but also a practical one, as it aims to guide strategies for implementing a just, harmonious, and lasting peace

$$\text{Peace} = \frac{\text{Equity} \times \text{Harmony}}{\text{Trauma} \times \text{Conflict}}$$

More precisely:

$$\text{Peace} = \frac{\text{Equity} \times \text{Harmony}}{\text{Trauma} \times \text{Conflict}} = \frac{\text{Positive peace}}{\text{Threats of violence}} = \frac{\text{Behaviour x Attitude}}{\text{Past x Present}}$$

«The TRANSCEND peace formula focuses the attention on four tasks: Cooperation, togetherness, trauma conciliation and conflict solution. Moving on, from a narrow focus on security, on capability = weapons; positively, constructively, buoyed by optimism because it is feasible (Galtung, 2015b) ».

This formula combines both positive and negative peace «the negative peace of conciling traumas and solving conflicts; the positive peace of cooperation

for mutual and equal benefit-equity-and harmony based on empathy (Galtung,2016c) ».

The four factors of the formula serve as indicators that measure the progress of peace in practice.

- *Equity (E*): equity, justice, equal opportunities
- *Harmony (H):* cooperation and mutual understanding
- *Trauma (T):* emotional or psychological suffering caused by conflict or past violence
- *Conflict (C):* incompatible goals pursued by different actors

In the *East Asia: Four Formulas for Peace* editorial (Galtung, 2016c), Johan Galtung argues that East Asia needs a new strategy based on the peace formula, which involves achieving negative peace through trauma reconciliation and conflict resolution, and positive peace through cooperation for mutual benefit, equity, and empathy. He outlines unresolved historical issues between Japan and various countries including the USA, Russia, Korea, and China, suggesting solutions like joint ownership of contested islands and revenue sharing.

Galtung calls for the establishment of a six-member North- East Asian Community, similar to the European Community and ASEAN, to facilitate dialogue and reduce tensions. He emphasizes *defensive defense* strategies and greater independence for Japan and South Korea from US influence. Drawing from Switzerland's neutral stance, he advocates for non-offensive, non-provocative defenses.

He highlights the need for Japan and South Korea to gain autonomy to initiate peaceful relations with North Korea. Galtung stresses the importance of local decision-making and referendums, warning against small elites making foreign policy decisions.

Ultimately, the key concept is the need for a new approach to peace in East Asia, moving beyond traditional methods of deterrence and arms races.

Galtung emphasizes the importance of conflict transformation and positive peace, which involves addressing the underlying causes of conflict and promoting cooperation and mutual benefit among nations

He proposes four tasks in the light of the peace formula:

- Negative peace: Conciling traumas and solving conflicts
- Positive peace: Building relationships based on equity and harmony
- Conflict transformation: Addressing the root causes of conflicts to prevent their recurrence
- Cooperation: Encouraging regional cooperation and integration to create a more peaceful and stable East Asia

Ultimately, Galtung calls for a shift towards nonviolent conflict resolution, deeper understanding among nations, and moving away from US-led intervention to achieve lasting peace in the region.

From editorials to theory

Up to this point, we have explored how the theory is expressed in editorials. Now, we aim to illustrate the reverse process: tracing the theory back from the editorials.

This method can be valuable because it deepens and sharpens readers' comprehension. It aids in identifying and understanding the theoretical principles that underpin editorial arguments. It equips readers to analyze and critically evaluate content, recognizing theoretical foundations and their impact on interpreting analyzed conflicts. Additionally, it shows how theory translates into practice, allowing the application of these concepts to other analyses. This process enriches understanding, delving into the complex dynamics behind conflicts and proposed solutions. Ultimately, it makes readers more adept at navigating the perspectives in the editorials.

"Peace Studies: Ten Basic Points"

Among the most frequently recurring editorials are, obviously, those related to peace mediation and conflict studies. Choosing a representative one is very difficult, but we believe that *Peace Studies: Ten Basic Points* (Galtung,2014a) serves the purpose well.

The editorial appeared on TMS on May 26, 2014, and is the transcription of a speech given by Johan Galtung at the Department of Foreign Policy Studies, University of Malmö, Sweden. Galtung was often invited to speak at various academic settings and international conferences, therefore, it is not unusual to find transcriptions of some of these speeches among his editorials.

Peace Studies: Ten Basic Points can be considered a comprehensive summary of his theories on peace. Firstly, it illustrates his methodology, which models peace studies on medical studies, and introduces his 'mantra': diagnosis, prognosis, therapy. Additionally, it succinctly explains the difference between positive and negative peace, distinguishes the three types of violence, and outlines the four levels of conflict transformation: micro, meso, macro, and mega.

Also, the peace formula -initially expressed in the usual mathematical terms- is then masterfully summarized in four major peace tasks: building equity, educating for harmony, reconciling trauma and solving conflict. These points are then explicitly stated and applied to a concrete case: «the relation of the Jewish nation–with the immense suffering–to the rest of the world».

PEACE=	DIAGNOSIS	PROGNOSIS	THERAPY
Reducing violence Like *shoa*	discordance Jews high on ECON CULT(*)	hatred violence genocide	Concordance Lift Germans up on ECON CULT
reducing hatred, like anti-Semitism	prejudice : Jews Dominate world economy	Hatred	disconfirm prejudice
securing Israel with Jewish attributes	conquest occupation colonialism expansion	delegitimize BDS US withdrawal regime change	1 recognise Palestine 2 two states 6 six states MEC (**) 20 OSCWA (***)

Figure 3. Source: *Peace Studies: Ten Basic Points* (Galtung, 2014a)

For those unfamiliar with the theoretical framework we previously discussed, this scheme may prove indecipherable.

First, one must understand the historical context of pre-World War II Europe. But the example can also be applied to the present day in any society where the same ingredients of conflict are found. This is why it is so important to identify them.

Let's examine the diagram vertically under the section labeled 'peace'.

Peace is achieved through the diminishment of violent behaviors (direct violence, like *Shoa*) and attitudes (hatred, like anti-semitism), But there is also a reference to the contradiction, namely the source of the conflict: the need to feel secure, which must be solved. Obviously, the allusion is to the ABC triangle.

Now, let us read the diagram horizontally.

What does the diagnosis illustrate? Based on the theory of rank discordance, it tells us that where there is a minority occupying leadership positions in the economic and cultural sectors and a majority controlling the political-military powers (structural violence), there lies the social recipe for disaster, for example, a civil war.

What will happen if there are no interventions? (Negative prognosis). It is easy to predict: there will be an escalation of hatred and violence leading to genocide.

There are essentially two prognoses in this process: one without intervention and one with therapy. It's the difference between doing nothing and taking actions.

What concrete steps should be taken to prevent this (therapy)? If the issue stems from rank discordance that generates structural violence, then our efforts must focus there. Measures should be implemented to transition from rank discordance to rank concordance, elevating Germans in cultural and economic spheres, and Jews in political and military domains.

However, this only addresses the 'B' in the ABC triangle, which pertains to behavior—the visible tip of the iceberg. To truly resolve the conflict, one must delve deeper and examine the other two aspects as well.

The attitudinal aspect (A) of the triangle pertains to the unseen part of the iceberg, namely, the perceptions and emotions of the involved parties, for example prejudices. In this instance, the prejudice, as depicted in the diagram, is: Jews dominate the world economy. In addressing this issue, we must work on two fronts. Firstly, by fostering an inclusive culture that actively dismantles prejudice. Secondly, those accused should avoid reinforcing such prejudices through their actions or statements.

This means promoting harmony and empathy as recommended by the peace formula. Furthermore, ending direct, cultural or structural violence alone is insufficient, as it only achieves negative peace. We must strive for positive peace, envisioning a new reality where initiatives foster mutual and equitable benefits for all parties involved.

To attain positive peace, we must address perhaps the thorniest aspect: how to ensure that Israel feels secure? The 'C' of the triangle, the contradiction, which can be tackled with creativity and non-violence.

Therapeutic interventions can help eliminate the root causes of violence, thereby fostering positive peace through creating a new reality, a common project for mutual and equal benefit. This peace-building process could be structured around the principles of 1-2-6-20, potentially involving the establishment of Israeli cantons in the West Bank and Palestinian cantons in Northwest Israel, areas significantly impacted by the *Naqba*. This would be a new reality.

In addition to it, the formation of a Middle-East Community (MEC), akin to the European Community established on January 1, 1958, could include Israel and its five Arab neighbors. This community would aim to enhance regional cooperation, security and stability. Furthermore, the Organization for Security and Cooperation in West Asia (OSCWA) could be modeled after the OSCE, extending its membership to neighboring countries and their neighbors, thereby promoting broader regional security and cooperation. Here we are with a new reality!

Conclusions

Johan Galtung's work in peace research remains invaluable. Through his editorials for TRANSCEND Media Service, he has masterfully intertwined academic theories with practical applications, offering concrete solutions for conflict resolution. This article has explored how Galtung applies his theories to real-world cases, demonstrating their relevance and effectiveness.

In Chapter Three, a detailed examination of Galtung's theories is conducted, focusing particularly on how these theories are articulated in his editorials. In Chapter Four, the process is reversed: the article demonstrates how to trace theoretical concepts back starting from the editorials, emphasizing the coherence and depth of Galtung's thoughts. This dual perspective from theoretical analysis to practical application and vice versa, allows a full appreciation of Galtung's ideas, uncovering a method rich in insights and innovations, capable of transforming conflicts through dialogue and understanding underlying contradictions. His editorials serve as both academic tools and practical guides for addressing contemporary conflicts.

Ultimately, Galtung's theories provide a roadmap for building lasting positive peace, founded on a deep understanding of conflict dynamics and a commitment to non-violent transformation. In his 500th editorial, *Goodbye, see you later,* Galtung emphasizes the importance of generating solutions rather than focusing solely on conflict casualties and winners. «Hundreds, thousands of times have I heard: "What to do about it [a conflict]? No idea". Produce those ideas [!]» He urges us to ask, not "How many were killed today?" and "Who is winning?" rather "What is this conflict about?" and "What are the possible solutions?"

His insights remain a beacon of hope and a model of commitment for all those working towards a more peaceful world.

Bibliography

Galtung, J. (1964). *What is peace research*? Journal of Peace Research, 1(1), 1–4. https://doi.org/10.1177/002234336400100101

Galtung, J. (1969). *Violence, Peace and Peace Research*. Journal of Peace Research, 6(3), 167–191. https://www.prio.org/publications/2141

Galtung, J. (1990). *Cultural Violence*. Journal of Peace Research, 27(3), 291–305. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022343390027003005

Galtung, J. (2000). *Conflict Transformation by Peaceful Means (The TRANSCEND Method) - Participants' and Trainers' Manual.* United Nations Disaster Management Training Programme, Geneva.

Galtung, J. (2004a). *Violence, war, and their impact: On visible and invisible effects of violence*. Forum for Intercultural Philosophy, 5, 12–32.

Galtung, J. (2004b). *Transcend & Transform*. London, Boulder CO: PLUTO, Paradigm.

Galtung, J. (2008a). *50 Years: 100 Peace & Conflict Perspectives*. Transcend University Press.

Galtung, J. (2008b). *Thinking conflict*. https://www.transcend.org/tms/2008/04/thinking-conflict/

Galtung, J. (2012a). *A Theory of Peace. Building direct, structural and cultural peace*. Oslo: Transcend University Press.

Galtung, J. (2012b). *Freedom of Expression = Freedom to Insult?* https://www.transcend.org/tms/2012/10/freedom-of-expression-freedom-to-insult/

Galtung, J. (2013a). *Syria.* https://www.transcend.org/tms/2013/04/syria-2/

Fischer, D. (2013b). *A brief history of Transcend*. https://www.transcend.org/history/

Galtung, J., & Fischer, D. (2013). *Johan Galtung: Pioneer in Peace Research*. Springer Science.

Galtung, J. (2014a). *Peace Studies: Ten Basic Points*. https://www.transcend.org/tms/2014/05/peace-studies-ten-basic-points/

Galtung, J. (2014b). *Structural violence re-explored*. https://www.transcend.org/tms/2014/07/structural-violence-re-explored/

Galtung, J. (2015a). *Positive Peace- what is that?* https://www.transcend.org/tms/2015/01/positive-peace-what-is-that/

Galtung, J. (2015b). *From Security to Peace: A Paradigm Shift*. https://www.transcend.org/tms/2015/07/from-security-to-peace-a-paradigm-shift/

Galtung, J. (2016a). *September 11, 2001: Diagnosis, Prognosis, Therapy*. https://www.transcend.org/tms/2016/09/september-11-2001-diagnosis-prognosis-therapy/

Galtung, J. (2016b). *Syria (Minding the Minds II)*. https://www.transcend.org/tms/2016/01/syria-minding-the-minds-ii/

Galtung, J. (2016c). *East Asia: Four Formulas for Peace*. https://www.transcend.org/tms/2016/06/east-asia-four-formulas-for-peace/

Galtung, J. (2017a). *Good-Bye, See You Later.* https://www.transcend.org/tms/2017/09/good-bye-see-you-later/

Galtung, J. (2017b). *Peaceful societies - where are they?* https://www.transcend.org/tms/2017/07/peaceful-societies-where-are-they-2/

Galtung, J. (2020). *The Octagon: Rank, Disequilibrium, Discordance and War Theory.* https://www.transcend.org/tms/2020/09/the-octagon-rank-disequilibrium-discordance-and-war-theory/

Galtung, J. (2024). *Rethinking conflict- the cultural approach*. https://www.transcend.org/tms/2024/08/rethinking-conflict-the-cultural-approach/

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

Artículos Originales

Por qué el conflicto. Cara a cara entre Simmel y Galtung: convergencias y disputas

Why conflict. Face to face between Simmel and Galtung: convergences and quarrels

Información

Fechas:
Recibido: 12/07/2024
Aceptado: 04/10/2024
Publicado: 31/12/2024

Correspondencia:
tiziano.telleschi@cisp.unipi.it

Conflicto de intereses:
En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:
Ninguna.

Autorías

Tiziano Telleschi[1] 0009-0000-6013-595X

[1]Interdisciplinary Center "Sciences for Peace", University of Pisa, Italia.

Cómo citar este trabajo
Telleschi, T. (2024). Por qué el conflicto. Cara a cara entre Simmel y Galtung: convergencias y disputas. *Revista de Cultura de Paz, 8*,239–267. https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.220

4.0 BY-NC-SA

RESUMEN

Introducción: El artículo pretende una nueva conceptualización de conflicto comparando las posturas de sus pioneros, Georg Simmel y Johan Galtung. Tras ambos hemos aprendido que la paz está relacionada con la violencia y que esta última es un conflicto no gobernado. Y el conflicto, por su naturaleza fisiológica e inextirpable, es a la vez destructivo-y-constructivo, cualidades que forman una unidad nunca inseparable en la que una exalta su función en ejercicio junto con la otra. Por ello la Paz depende de cómo entendemos la "unidad contradictoria" del conflicto. En adelante, el conflicto no es la expresión de una antítesis irreconciliable entre agentes distintos, sino el anuncio de la *posibilidad* que los oponentes se perciben como complementarios (dentro la misma unidad) de modo que los intereses separados y conflictivos se transformen en objetivos comunes de clase superior (la paz, la convivencia social). El "poder de los opuestos" es el punto de inflexión de los Estudios para la Paz: no existe una paz ni absoluta ni pura. Implica hacer hincapié en la necesidad de tolerar y gobernar el conflicto y la discordia, entender que para alcanzar la paz positiva es posible aceptar una cuota de violencia liviana (noviolencia negativa) y sacrificar una cuota del bien en vista de conseguir valores deseados más altos.

Método: La metodología utilizada es un análisis comparativo del concepto de conflicto en Simmel y Galtung y de las respectivas concepciones del ser humano y de la vida asociada, la de Simmel instalada en la cultura occidental (Kant, Hegel) y la de Galtung en la oriental (budismo japonés y taoísmo chino).

Resultados: La nueva perspectiva abre el camino a la búsqueda de las "leyes" generales de la estabilidad y cambio de la vida cotidiana y la sociedad en su conjunto. Hipotiza una Tercera Vía, también llamada Paz positiva hibrida, que se afinca en *humanizar* el conflicto, en el sentido de conjeturar *qué tipo de conflicto entre valores* deberíamos fomentar para conseguir la paz y generar una sociedad alternativa posible.

Palabras clave: *conflicto, dialéctica, Red de conflictos, Método Transcend, Paz positiva hibrida*.

ABSTRACT

Introduction: The article aims at a new conceptualization of conflict by comparing the positions of its pioneers, Georg Simmel and Johan Galtung. After both we have learned that violence is an ungoverned conflict. And conflict, by its physiological and inextirpable nature, is both destructive-and-constructive, qualities that form a never-inseparable unity in which one exalts its function in exercise along with the other. Peace therefore depends on how we understand this "contradictory unity". Henceforth, conflict is not the expression of an irreconcilable antithesis between different agents, but the announcement of the *possibility* that opponents perceive each other as complementary (within the unity), so that separate and conflicting interests are transformed into common goals of a higher order (peace, social coexistence). The "power of opposites" is the turning point of Peace Studies: there is neither absolute nor pure peace. It implies emphasizing the need to tolerate and govern conflict and discord, that in order to achieve positive peace it is possible to accept a quota of light violence (negative noviolence) and sacrifice a quota of good in view of achieving higher desired values.

Method: The methodology used is a comparative analysis of the concept of conflict in Simmel and Galtung and of respective conceptions of the human being and of the associated life, Simmel's installed in Western culture (Kant, Hegel) and Galtung's in Eastern culture (Japanese Buddhism and Chinese Taoism).

Results: The new perspective opens the way to the search for the general "laws" of stability and change in everyday life and society as a whole. It hypothesizes a Third Way, also called Hybrid Positive Peace, which is based on *humanizing* conflict, in the sense of conjecturing *what kind of conflict between values* we should foster in order to achieve peace and generate an alternative society possibly.

Keywords: *Conflict, Dialectics, Conflict Network, Transcend Method, Hybrid Positive Peace*.

Premisa

La palabra conflicto ha evocado durante mucho tiempo imágenes desagradables en nuestras culturas, refiriéndose al enfrentamiento, a la presencia de un enemigo e inevitablemente a la violencia incluso confundiéndola con la guerra (pero la guerra es otra cosa, es el borde extremo de un conflicto). El conflicto es un fenómeno natural, intrínseco al ser humano y una de las categorías centrales de la vida individual y colectiva. Hablar de conflicto, por tanto, es abordar un fenómeno universal que implícitamente se da por conocido. Sin embargo, en cuanto se escarba bajo la superficie de las definiciones de clase, surgen cuestiones de gran relevancia que afectan directamente las herramientas de los Estudios para la Paz y las «leyes» generales de la construcción y/o desintegración de sociedad.

Dualidad del conflicto y dialéctica

La dialéctica es la forma natural de funcionamiento del conocimiento. En la tradición filosófica y teológica del pensamiento occidental el método dialéctico está siempre presente, pero se utiliza con un conocimiento incompleto como en cambio planteó Platón en el *Fedro* (1997) con la metáfora del carro alado. El alma, representada como un carro alado, tiene una estructura dual, tirada con intenciones y fuerzas opuestas por dos caballos, uno blanco, dócil y bueno, y otro negro, desenfrenado y malvado. El carro está conducido por un auriga: la función del auriga (la razón) es la de armonizar los opuestos. De ahí hemos aprendido que el método dialéctico es un proceso cognoscitivo en movimiento, es el arte del diálogo que se mueve relacionando tesis opuestas para luego ser superadas paso a paso hasta llegar a una meta superior de comprensión del objeto. Hay tres momentos: conocimiento del objeto (tesis), conocimiento y comparación de intereses y razones en oposición (antítesis), síntesis o conciliación entre lo mejor que está contenido en la tesis y lo mejor de la antítesis. Tanto un conflicto entre ideas como entre ejércitos, el proceso oscila entre dos concepciones rivales del *devenir*.

La primera se da en el caso en que se piensa que el *devenir* del proceso oposicional tiene un término *ad quem* definido (la Idea del Bien de Platón, la salvación sobrenatural del cristianismo, la sociedad sin clases de Marx), que acaba con el "tercer momento" de la dialéctica, la síntesis. De modo que cuando el proceso ha llegado a ese término juzgado ideal o adecuado, se interrumpe la confrontación/disputa (entre puntos de vista, planes, intereses o fuerzas).

Es esta, la síntesis, la fase en la que los elementos contradictorios se disuelven y las partes se unen en una nueva unidad. Pero también es el terreno fértil para que la asimetría de posición de poder realice todos sus efectos funestos. Por un lado, la síntesis en la nueva unidad hará que las partes se

conectan, pero en esta operación ayudará que la más fuerte domine a la otra con el resultado de que la más débil sólo podrá ceder porciones de su propia identidad o incorporar algo de la otra y asimilarse. En los casos de resistencia a la absorción, del *devenir* que no llega a la síntesis permanece activo el antagonismo destinado a polarizar la propia "verdad". Las partes se afrentarán como *posiciones opuestas*, el encaramiento dialéctico evolucionará hacia un enfrentamiento, incluso violento, legitimándolo. Para esta versión de la dialéctica, la conciliación de los opuestos no conduce a la igualdad, por el contrario consolida las desigualdades de poder, acabando por justificar el uso de la violencia o las armas en el caso de que la parte que no ceda a la incorporación se guíe por fines no negociables y/o la otra por un alto interés estratégico. El método dialéctico de esta versión siempre estará armado de omnipotencia y tendencialmente del lado de la violencia y la guerra porque les permite justificar el acto agresivo y darle un halo de valor.

Si, por el contrario, la intervención pacificadora lleva a las partes en conflicto a percibirse en un *devenir* continuo, abierto, que no contempla la culminación del proceso dialéctico, entonces la disputa/conflicto evita deslizarse hacia un choque radical, se desenvuelve entre *posiciones opuestas-y-complementarias* en el que cada una reconoce a la otra “algo válido”, por minúsculo que sea. Significa que el objeto del conflicto es a la vez también el vínculo que une las partes, que una y otra están unidas por un marco de referencia común aunque basado en premisas opuestas. Una vez resaltado lo común, la resolución de conflictos se orienta a individuar lo que es único e irrepetible, a la búsqueda de compatibilidades más que a señalar sólo las diferencias, la unidad más que la separación. Esto lleva a que se descubre el lazo que conecta las diversidades en contraste, o sea se busque el punto de “verdad” contenida en el pensamiento del adversario para fecundar, posiblemente, con aquella el suyo propio. Guitton expresa maravillosamente el mismo concepto con referencia a la guerra: «la guerra sólo se hace para conducir a una unidad superior, a una paz más duradera», por lo que la victoria no debe apuntar «la destrucción del adversario, sino a la integración de las dos realidades opuestas en una esfera en la que cada una pueda encontrarse más a sí misma que cuando sólo era ella misma» (1969/2019, pp. 134-5; traducción mía).

El "poder de los opuestos" es un punto de inflexión en la investigación para la paz, destinado a importantes avances que encontramos impulsados por las certeras reflexiones de dos autores aparentemente distantes, Georg Simmel y Johan Galtung.

Georg Simmel: la *Red de conflictos* y la lógica de la Paz

Con Georg Simmel tenemos la primera contribución de amplio espectro sobre el tema del conflicto que se extiende de la filosofía a la teoría social y política. En «*Intuición de la vida*» (Simmel, 2007 [1918]), su última obra donde se aclara toda su labor científica, la lógica que regla las relaciones entre los individuos y preside la tensión conflictiva gira en torno a los conceptos de *Vida* y *Forma*. El pivote de la *Vida (das Leben)*, en su filo-sociología vital-formista, radica en un principio incondicionado del que procede toda manifestación de la actividad humana. En su estadio originario, la *Vida* es un flujo indefinido de energía sin límites, una totalidad que no puede ser apresada, sólo puede manifestarse al convertirse en algo de diferente naturaleza, determinada y nunca definitiva, que inequívocamente siempre está ubicada fuera de sí, siempre diferente de la *Vida* que por ese mismo motivo para realizarse sólo puede verterse y objetivarse en su opuesto, la *Forma*: el lenguaje, las imágenes, el arte, la moda, la ciencia, la religión, las instituciones, los roles, los rituales, etc., no son más que la *Forma*, el medio esencial, para que la *Vida* llegue a existir. La referencia es al heraclídeo *panta rei*, "todo fluye":

> Heráclito es el primer pensador que nos presenta la esencia del mundo existente como poseedora de movimiento; toda materia existe sólo en sus evoluciones […] el antagonismo es para Heráclito la base de todas las cosas, tiene el hondo sentimiento de la tensión recíproca entre las cosas, del carácter decisivo del sí y del no, en cuyas formas se realiza el proceso universal (Simmel, 2006, pp. 84, 86).

Heráclito es quien postuló que el ser humano no permanece estático sino que se realiza en un devenir producido por el conflicto entre opuestos (devenir como relación de oposición y reconciliación de opuestos). Sin embargo, a diferencia del filósofo griego, para Simmel el proceso vital sigue un doble movimiento: fluye de manera continua-y-se rigidiza en una *Forma,* un contenido definido y concreto que lo contiene. La *Vida*, como la voluntad de poder de Nietzsche (*Willen zurMacht*), siempre tiene deseo de superarse, de trascenderse a través de la destrucción de los límites formales que se da para sí misma, para después continuar más allá de ellos y dar luego, según un proceso generativo-incremental interno, a siempre más y nuevas *Formas* o contenidos de experiencia (*Mehr-Leben:* «más-vida»). Pero sucede que estas formas objetivas, se estandarizan, adquieren una lógica autónoma, y se independizan de la *Vida* de la que surgen, oprimiéndola y chocando con ella. El dualismo oposicional entre el principio de *Vida* y el de *Forma* genera una «acción de reciprocidad» o «efecto de reciprocidad» (*Wechselwirkung*), que empuja al individuo en una coacción continua para realizarse como individuo singular en un proceso de transformación del «más-vida» en el «más que-vida» (*Mehr-als-Leben*). En este tenor, el conflicto tiene lugar en nuestro interior

antes de que se produzca fuera de nosotros en los contenidos sociales y culturales.

En palabras icónicas de Simmel:

> [...] el conflicto es la escuela en la que se forma el Yo: cuanto más uniforme queramos moldear el Yo, más conflictivo será (2010, p. 843).

El conflicto es inerradicable porque representa el modo peculiar por el que la *Vida* no puede sino expresarse: la *Vida* fluye, evoluciona, se enriquece o perece del encuentro de tendencias opuestas. Para la *Vitaltheorie*, el ser humano es ambivalente, tiende a permanecer aprisionado en una forma cultural cerrada, que él mismo ha creado por la necesidad de existir, mientras que, por otra parte, tiende a superar esta limitación buscando un lugar distintivo propio en el mundo, experimentando así un continuo proceso contradictorio de apertura y cierre.

La grandeza de Simmel reside en haber colocado en todo su alcance, convirtiéndola en la fuerza motriz de sus propias reflexiones y de la historia, la noción de que partes contrastantes se encuentran en co-pertenencia (*Zusammengehoringkeit*) en la misma *unidad* o «asociación» (*Vergesellshaufung*) genéticamente contradictoria. No existe una jerarquía natural entre partes en contraste, sino una oposición entre partes complementarias que compiten entre sí dentro de la misma unidad.

Tampoco las partes están en una simple relación, sino que es el despliegue del principio de «relación recíproca» el que establece esas partes, de modo que las partes que formarán la unidad salen a la luz cuando entre ellas surge un conflicto, antes la unidad estaba latente y a menudo era desconocida para las mismas partes ahora en conflicto. En sustancia: las partes nacen *en* y *del* conflicto, la una es la interfaz de la otra, no tiene pleno sentido si no a través de su opuesto.

La dualidad oposicional –denominada «dualismo fluido» (*fließender dualism:* Simmel, 2010) –que se despliega *por Wechselwirkung* da lugar a una «síntesis disyuntiva» en la que los aspectos contradictorios no se eluden, no se funden en una unidad homogeneizadora. Las partes siguen siendo dispares y su relación opuesta permanece siempre abierta, de modo que en virtud de su interacción reciproca *en devenir* cada parte maximiza su respectiva potencialidad (sobre el rol dialéctico del conflicto en Simmel, véase Schermer y Jary, 2013, p. 5).

Es esta la dialéctica que se reconoce sin síntesis, la dialéctica no reconciliadora. Es la lógica de la apertura a lo nuevo, de la conexión de lo heterogéneo, la lógica por la que las partes enfrentadas mantienen irrevocablemente el núcleo de sus "diferencias" y no la lógica por la que, en virtud del "tercer momento" dialéctico de conciliación entre opuestos, los caracteres de uno se adaptan al otro y se desdibujan para conformarse al uno.

Aplicados a la sociología, los conceptos de *en devenir* y *reciprocidad* apuntan a la investigación de todos los fenómenos de vinculación social, incluso los más íntimos, evidentes e imperceptibles. Estas relaciones se entrecruzan, se superponen, se interrumpen o se intensifican en un proceso multidimensional indefinido y conflictivo, la *red de conflictos*. Que las partes sean interfaces entre sí significa que el polo negativo (el "diferente", el mal, el excluido, el Otro) que se antoja molesto o destructivo, es positivo, aporta, complementa, ejerce su función (Simmel, 2010, Nota 4) El negativo juega un papel reservado únicamente para él, el de dialogar con lo positivo y formar juntos una unidad ya que los movimientos convergentes de la unidad social están inseparablemente entrelazados con los divergentes (*ídem*, p. 18) Aplicado a la sociología, el concepto apunta a explicar que un grupo exclusivamente centrípeto y armónico, una pura y sencilla "reunión", no sólo no existe en los hechos sino que no encarnaría ningún autentico proceso vital (*ibidem*).

Significa que para que cualquier sociedad perdure debe incluir en su estatuto cultural una cuota mínima de conflicto irreprimible, lo que demuestra que la paz no equivale a la armonía ni a la ausencia de conflicto. Lejos de presentarse como patológico o disfuncional, el conflicto es un proceso positivo de la vida social, une dividiendo y separa uniendo. Al mismo tiempo, es permanente, fisiológico, constitutivo del ser humano y de toda su objetivación, y por ello no ha de ser ni sanado ni superado.

> Es un prejuicio filisteo pensar que todos los conflictos existen para ser resueltos (Simmel, 2011 [1918], p. 69)

Lo que Simmel atestigua no es la expulsión preventiva de uno a expensas del otro, sino la cohabitación en una tensión constante de armonía y desarmonía, bien y mal, sociación y asociación. Como me gusta decir: «making the one-and-the-other co-essential in the *becoming* of a genetically contradictory unity» (Telleschi, 2018, p. 5).

Por el contrario, si consideríamos la unidad (convivencia) como un compuesto de partes no recíprocamente relacionadas entre sí, entonces se estaría avalando un principio lógico que no llevaría al resultado deseado. No se puede actuar sobre uno sin que algo cambie en el otro, tal y como funciona un Partido Doble. En este caso, se puede aumentar los Ingresos de la columna del Tener (más dinero) para igualarlos con los mayores Gastos del Dar que se quedan estables o, viceversa, disminuir los Gastos (menos salarios o inversión en tecnología) para igualarlos con los menores Ingresos. En ambos casos, se alcanzaría un resultado contable equilibrado aunque la empresa será económicamente débil. En las relaciones humanas y sociales esto no es posible. Aquí sucede que aumentando únicamente los Ingresos (recursos positivos: más empatía, cooperación, servicios asistenciales, derechos etc.) o disminuyendo solo el Pasivo (medios negativos: menos agresividad, poder, armamentos etc.) no se obtiene un Presupuesto Total sano [(«una vida más

rica y plena», según la cuidadosa explicación de Simmel (2010/1908, p. 20)], a saber no se obtiene más cohesión, más paz. Hay que actuar simultáneamente en los dos polos.

Del principio de dualidad primigenia se decanta que lo común no está dado de antemano, sino *en devenir*, no es algo que, primero, es dividido por otra cosa y que, después, a través de esfuerzos y mediaciones, es reconstituido. Como si dijéramos que, al final, el mal tendrá que reunirse con el bien porque el ser humano posee un fondo único, común y bueno, que sólo necesita ser redescubierto (aquí está el origen de la reivindicación del concepto medieval de *bellum justum* como de la idea de purificación y redención o emancipación ideal). Si lo común (la paz) fuera primordial - pero la investigación empírica en biología evolutiva refuta la hipótesis[1] - bastaría con que las partes en conflicto acordaran normas para conciliar los contrastes. Pero esto no basta, porque esas mismas reglas para ser elaboradas requieren la *preexistencia* de un fondo superior de sentido, la sociedad, que es a la vez matriz y producto del conjunto de códigos y reglas. Es decir, los individuos singulares son imposibilitados de interactuar sobre la base de tantos códigos individuales. Por eso mismo, la paz no se genera por un contrato o pacto previo que los individuos suscriben para alcanzar metas y objetivos comunes, aunque éste a su vez establezca obligaciones para las partes contratantes, sino que la paz surge tras la percepción intuitiva de que algo *previo* y sobreordenado nos une a nosotros mismos y a los demás en torno a metas vinculantes: la sociedad es primigenia con respecto a la paz, la paz es un fin elevado que deriva de una elección moral que se construye conviviendo.

Esto implica que no hay "leyes" para construir la paz, sino hermenéuticas, interpretaciones de la relación con Alter y diseños de una convivencia siempre cambiante, en el sentido de una *sociedad posible*, en devenir.

> Se aplica aquí el supuesto típicamente simmeliano de que al hombre no le es dado saber cuál es la verdad absoluta, de ahí la clara afirmación de que la paz absoluta continua siendo el secreto divino (Simmel, 2011 [1918], p. 330)

La paz es inalcanzable en su plenitud. Al hombre - ahora Simmel se refiere al genio o el artista - se le concede la posibilidad de alcanzar temporalmente la paz (absoluta) cuando re-suelve, es decir, disuelve la distancia entre él y las proyecciones objetivas, dando lugar a una relación llena de sentido, autentica. Simmel no niega que la paz exista, existe en términos de un *momento* del proceso conflictivo, reconoce la tarea del hombre de buscarla, de acercarse lo más posible a ella sin por ello alcanzarla plenamente. Lo que se le da al hombre es inventar estrategias para contribuir a una convivencia social (la

1 Dos estudiosos de la biopolítica, han abordado la cuestión de la influencia de los factores biológicos (genéticos y otros) en el comportamiento político, señalando que la gran mayoría de las sociedades humanas del Paleolítico temprano vivían en jerarquías de dominación, desigualdad y falta de armonía (Somit y Peterson, 1997; véase también Pinker, 2012).

paz) siempre edificable y reconstruible en base a ideales nuevos o renovados.

Una alteración o desequilibrio en la relación no conduce necesariamente a un conflicto abierto, porque el propio conflicto posee frenos y mecanismos internos de autolimitación. Simmel no explica esto en profundidad, sino que, con su propio procedimiento analógico, aporta un testimonio histórico-político particular, el sistema social hindú, con el que abre el camino a consideraciones generales. El sistema Hindú,

> no descansa sólo en la jerarquía de las castas sino, también, en su mutua repulsión (Simmel, 2010, p. 20)

La repulsión no impide la aparición de distinciones de oposición entre las castas, sí permite a cada una soportar a la otra y contener el conflicto; al mismo tiempo, da a cada grupo un sentido de límites e identidad. El testimonio sugiere que la limitación del dualismo conflictivo para que no precipite en violencia y destrucción no sólo se produce desde el exterior, en nombre de la salvaguardia del entramado social, sino que también procede del interior, en nombre de la preservación del principio mismo de la discordia. La razón radica, dice Simmel, en los mecanismos de especie que hace que parece inevitable el reconocer

> un instinto de lucha *a priori*… una pulsión formal de hostilidad, simétrica a la pulsión di simpatía (*ídem*, pp. 29, 31)

En el hombre cohabita un instinto agresivo-destructivo junto con un instinto agresivo-asociativo. Los etólogos llaman a este último adversividad (*adversivity*). Por ello se entiende la capacidad (no sólo humana) de autoafirmación, capaz de superar al otro como adversario en una competición y no de aniquilarlo como enemigo. Esta capacidad natural se manifiesta en todos los comportamientos asertivos, como los «debates» y los «juegos», en el transcurso de los cuales cada uno quiere sacar lo mejor del otro, pero dentro de unas reglas y «jugadas» acordadas y con el único propósito de afirmar la rectitud de las propias opiniones y puntos de vista. La adversividad de los etólogos produce fines afiliativos. En un plano más general, combatir y al mismo tiempo contener la discordia significa que

> la sociedad necesita un combinado de armonía y disonancia, de asociación y lucha, de simpatía y antipatía para definir su forma (*ídem* p. 19)

Estas palabras proporcionan otra clave interpretativa del conflicto. Las sociedades, para mantenerse, han desarrollado a lo largo de la trayectoria evolutivo-histórica una racionalidad no violenta basada en una «modesta cantidad de conflicto» o intolerancia: con el fin de preservar una tasa relativamente «suficiente» de paz o integración social en la que la exaltación de la integración-reconciliación se sustituye en parte por la conciencia del valor positivo

del conflicto y la preservación de las diferencias[2]. Una sociedad sin conflictos significaría también que los seres humanos han sido seleccionados de forma natural para perseguir objetivos utilizando únicamente medios pacíficos, es decir, que el instinto de matar a sus semejantes es ajeno a su naturaleza, hipótesis que la biología evolutiva ha demostrado falsa[3].

En la transición del conflicto a la paz, Simmel advierte que

> La paz no surge directamente del conflicto […] Cuando el antagonismo acaba en virtud de la desaparición del objeto del conflicto […] moviliza las fuerzas individuales disponibles, obra como un punto de cristalización entorno al cual las fuerzas se ordenan de mayor o menor distancia […] a veces vemos aparecer un proceso turbulento e irracional […] suele ocurrir que reaparezcan viejas y olvidadas rencillas (*ídem*, pp. 82, 84, 85)

Consciente de la necesidad de un análisis sociológico de las formas en que termina un conflicto, Simmel plantea una hoja de ruta de la transicionalidad.

El primer elemento en el que centra su atención es la diagnosis de la particular estructura psíquica de las víctimas y los victimarios, la capacidad de soportar la densidad del conflicto y la disponibilidad a poner fin o menos al antagonismo.

En el caso de una mentalidad unitaria o cerrada dentro del perímetro del propio punto de vista, los horrores y desastres del pasado dejan una huella de tal forma que,

> el alma ha sufrido una modificación irreversible de su ser, comparable no a una herida cicatrizada, sino a la amputación de un miembro (*ídem*, p. 90)

Las energías cristalizan en la gravedad del conflicto, toda la mentalidad se aplasta en el polo negativo de la dualidad conflictiva, haciéndose refractaria a la búsqueda de elementos asociativos e intentando recomponer la relación. El compromiso marca un punto de equilibrio, el medio para apaciguar al menos en parte el conflicto. Lleva a los contendientes al intercambio de algunos bienes materiales o simbólicos e induce así un distanciamiento psicológico del conflicto en su plenitud. Al renunciar a algo pero recibir otra cosa, cada uno tiene una recompensa o compensación, el conflicto se desahoga y se impide que persista obstinadamente.

En cambio, en el caso de una mentalidad diferenciada, la carga psicológica está contenida y, por así decirlo, aislada. Esta tipología contiene en sí misma

2 El concepto de «cantidades moderadas de intolerancia» encuentra una aplicación fructífera en el análisis de los fenómenos de conflicto intercultural y religioso. Visiones discordantes sobre la vida y el mundo constituyen un resorte precioso para una sociedad y la cultura, insuflan en ellas la levadura del nuevo: ellas quieren una «moderada» cantidad de discordia para hacer lo mejor (Telleschi, 2017)

3 Investigadores españoles se centraron en un tipo particular de episodio de violencia, el que conduce a la muerte de al menos un individuo, la llamada «violencia letal». Esta investigación reunió en una potente investigación datos biológicos de mil especies diferentes de mamíferos, que representan el 80% del total de familias, y datos biológicos e históricos de la especie humana. El resultado mostró que, al principio de su evolución cultural, el ser humano era seis veces más violento que el mamífero medio, y que la «violencia letal» intraespecífica de los cazadores-recolectores que se unían en grupos aumentaba hasta un 30%. En nuestra época, en cambio, la tasa de violencia mortal de los seres humanos es bastante baja, unas 200 veces inferior a la de nuestros antepasados paleolíticos (Gómez et al., 13 de octubre de 2016).

elementos asociativos que aspiran a la concordia junto con elementos disociativos, por lo que consigue mantener una cierta distancia hacia los efectos nocivos que el conflicto ha generado. Prevale la concepción dual del conflicto, un acto de la «voluntad» podrá intervenir para que la ruptura se recomponga sobre una nueva base. La reconciliación es viable, tendrá que trabajar en ambos polos: la violencia (al desaprenderla) y el tejido relacional (al refrescar los sentimientos agregativos).

Simmel invoca ahora la memoria del pasado y la introduce bajo una doble perspectiva. La primera remite a una memoria crítica («no conviene olvidar demasiado deprisa»: *ídem,* p. 89), destinada a prever un perdón negociado/condicional de modo que se mantenga viva la responsabilidad de los horrores perpetrados y se apaguen rivalidades, resentimientos y odios enterrados desde hace mucho tiempo. Mientras que el perdón siempre es de esperar a nivel personal, la reconciliación se refiere a la comunidad, por ello presupone una relación de simetría entre las partes, una correspondencia entre lo que ocurre a lo negativo y a lo positivo. Va aquí otro elemento más de la transicionalidad. Capacitando tanto a las víctimas como a los victimarios, por consiguiente se imponen castigos a los victimarios tras actos públicos de reparación y se proporcionan compensaciones a las víctimas (jurídicas, morales, materiales). Los primeros, confesos, no quedan impunes, los otros aceptan el acuerdo de un mínimo posible de amnistía.

La otra cara de la memoria se refiere a la naturaleza del pasado. La reconciliación aumenta el grado de su eficaz si las partes ahora en negociación han compartido, en un tiempo anterior a las actuales fracturas, un cuanto de hábitos, creencias y valores. Si

> *ab initio* were part of the same community [*ab initio* eran parte de la misma comunidad (Coser, 1956, p. 156, Note 22).

Significa que en el caso de posconflicto la reconstrucción de lo común se persigue siguiendo el criterio de compartir la memoria terapéutica del pasado. Si en cambio las partes no sienten haber compartido un pasado común, entonces el espíritu conciliador hallará menos conexiones, será carente o desvirtuado.

Todos los anteriores que componen el modelo simmeliano de reconciliación en el posconflicto se integran en una filosofía social basada en cómo se crea en el sujeto ese objeto particular que es el mundo de los demás. Esta elección, que Simmel marca magistralmente en «el imagen del Otro» (Simmel, 2010, p. 91), constituye el *a priori* de la experiencia en base a que se estructura toda relación social, toda idea de paz (y violencia, indiferencia, prevaricación, guerra y también transicionalidad). Dado que en las interacciones recíprocas el individuo se enfrenta al hecho de la presencia de alguien, debe dotarse de una imagen *(Bild)* clara y constante del Tú con el que está en interacción; luego debe comprender la representación que el Otro tiene de

él mismo. Finalmente debe adquirir una imagen de su propia posición en la estructura objetiva de la sociedad (referida a las expectativas, roles sociales y valores). El tipo de *imagen del Otro* producida en las interacciones (como amigo, enemigo, adversario, interlocutor, semejante o diferente, que se exalta o disminuye en la relación entre el Yo y el Tú, entre el individuo y las instituciones o el entorno, entre el grupo interno y el grupo externo), se organiza y legitima mediante un pacto normativo siguiente del que, luego, descenderán reglas y códigos determinados. La construcción de la *imagen del Otro* está en el corazón de la no violencia. La no violencia afecta la mirada del otro y, en consecuencia, su actitud, y el Alter in Ego, haciendo que el nivel general de violencia disminuya.

De manera que si en lo concreto de las interacciones – ejemplar en cualquier post-conflicto ya sea familiar, organizativo, grupal, institucional o de guerra - cambia la percepción del Otro, va cambiando el entramado de las interacciones (la sociedad) junto con la idea de paz, reconciliación y las estrategias para alcanzarla.

Es importante subrayar que esta misma elección moral del *imagen del Otro* se encuentra en los experimentos de transición a la paz conocidos como *justicia restaurativa*. La justicia restaurativa se distingue por atribuir, por primera vez en la historia, un papel fundador de la cohesión social a la relación con el Otro, sea cual sea: el Otro como comunidad en su conjunto o el Otro como actores diferenciados (las víctimas, los victimarios, los militares, los guerrilleros y los cuerpos paramilitares, las instituciones, incluido en primer lugar el Estado) sea cual sea el papel que cada uno haya desempeñado en el acto violento. Llama a los distintos Otros a construir colectivamente una nueva relación con el pasado y a edificar sobre la plataforma de esta memoria un imaginario de convivencia por venir, marcado por la confianza en un pacto a largo plazo.

Galtung: el *Método Transcend* y la lógica de la contradicción

La relevancia de Johan Galtung fue sin duda decisiva para toda la investigación sobre la Paz, de la que generalmente se le reconoce como padre fundador. Hoy sabemos todo sobre su laboriosidad científica combinada con una inquebrantable pasión cívica durante más de seis décadas. Su discurso sobre la realidad se niega a encerrarse en una escuela y sigue su propio camino, siempre capaz de renovarse sin ceder nunca a la tentación de las conversiones fáciles. Galtung -cualquiera que haya tenido la suerte de escucharle le recordará- admite que el camino de vida y estudio que le condujo a la Investigación para la Paz fue tan dispar como impermeable, y que se guió por el principio de que una teoría debe responder a las preguntas que plantean los contextos concretos de la vida.

Esta es la razón principal por la que en Investigación para la Paz está por definición contaminada por varias aproximaciones. Galtung se niega a deducir la paz exclusivamente de la teoría, e incluso su trasfondo sociológico actúa en servicio de una inspiración espiritualista vinculada a las religiones orientales. De hecho, encontramos que la inspiración de Gandhi para la noviolencia juega un papel importante, de la mano del budismo japonés y el taoísmo chino por su profunda espiritualidad y concepción del ser humano. Tal eclecticismo sigue un método que razona a partir de la observación de lo particular empírico para luego elevarse, por ingeniosas intuiciones por inferencia, a lo general y abstracto y, de rebote, vuelve a explicar lo determinado y concreto. Un estilo intelectual que hace uso de análisis comparativos y una acertada contextualización histórico-cultural, es lo que él representa por el triángulo datos-teorías-valores.

En virtud de estas íntimas conexiones y retroalimentaciones, Galtung investiga la *realidad empírica* en busca de ideas útiles para la construcción de una *realidad potencial* que puede/podría existir en el futuro y presumiblemente mejor. El objetivo no es solo llegar a una teoría que contenga indicaciones prácticas, sino sobre todo a una teoría que proporcione razones para creer que estas propuestas, si se las implementan, podrían conducir en el futuro al valor-fin elegido: cambiar la realidad, crear una *nueva*. Los valores (ya sean paz, salud o bienestar) constituyen el puente que conecta y orienta los tres factores:

> En la ciencias de la paz (al igual que los datos en las ciencias sociales en general, deben ser recogidos de forma valida y fiable, procesados y analizados), los valores tienen un papel especial, si no único (Galtung, 2003, p. 36)

Galtung llama *ciencia orientada* (*focused* o *oriented discipline*) a este enfoque trilateral al que se ha mantenido fiel desde los primeros años de investigación en la Columbia University (Galtung 1975, pp. 152-155). Demuestra en varias ocasiones que conoce el marco metodológico de Weber, pero se desvía de él en un punto fundamental. Weber distingue entre *juicio de valor* y *relación al valor*: las ciencias histórico-sociales no pueden establecer la validez de los valores, pero pueden decir si la elección de determinados medios es adecuada o contrastante para implementar un determinado valor, y llama esto criterio *avaloratividad* (Weber, 1958). Galtung también busca un acercamiento al criterio de *avaloratividad*. Su propuesta es que la *Peace research* puede superar los juicios de valor trabajando con diferentes investigadores con distintas orígenes, formaciones y puntos de vista. Una solución alejada del principio de interdisciplinariedad que proclama en varias ocasiones pero con la que evidentemente pretende no enredarse en la maraña del debate filosófico sobre la investigación libre del valor. En consonancia con la concepción de la ciencia como *ciencia orientada*, no le interesa definir qué son los valores, en concreto *qué* es la paz, sino *cómo* crear una realidad *potencialmente* preferida. Es evidente como esta conceptualización es vaga, pero

lo que busca Galtung es fijar algunas ideas básicas, como en una guía, sin entrar en explicaciones complejas ya que cree que el investigador es responsable de decir lo que *no es* pero que *puede ser*. Toda su vasta labor como mediador quedará siempre en el perímetro de la convicción expresada casi al comienzo de su compromiso científico de que,

> La paz parece ser un *concepto paraguas*, una expresión general de los deseos humanos, de lo que es bueno, lo que en última instancia se persigue (Galtung, 1967, Introducción, *la cursiva es nuestra)*

Galtung se hace portador de una instancia de cambio ético-constructivo encaminada a la formación consciente del *devenir* en un marco de creciente sensibilidad por lo humanamente realizable. Nos dice que la paz es un sueño, no imagina una sociedad armónica y libre de conflictos, sino que en ese equilibrio conflictivo temporal es posible un mundo mejor, con el mínimo de injusticias y violencias (ver también Lederach, 1984, p. 45).

> No hay paz eterna. Y *nunca habrá* (Galtung, 2012, Introducción; cursivas del autor)

Para destilar la originalidad de este rico mestizaje continuo, es apropiado reconstruir en síntesis los pasajes lógicos de como las ideas han tomado forma en su biografía humana e intelectual[4].

Como estudiante de la Universidad de Oslo, Galtung se sintió fascinado por las Matemáticas y la Física. En 1952, se matriculó también en Sociología para seguir su vocación política y se licenció en ambos campos en 1955. Como sociólogo, en sus inicios en el Departamento de Sociología de la Universidad de Columbia como *Assistant Professor*, en 1957, Galtung aprecia la síntesis pluralista del estructural-funcionalismo de Robert K. Merton, influido a su vez por el método empírico-estadístico por Paul K. Lazarsfeld. En esos años Merton abandonó la búsqueda de una teoría omnimoda - entonces en boga gracias a la obra de Talcott Parsons - que pretendiera explicar qué une y estabiliza a la sociedad, para dedicarse en cambio a lo que él define como «teorías de rango medio», basado en funciones «latentes» y «manifiestas» y un conjunto limitado de «alternativas funcionales» o «equivalentes», capaces de desviar del *statu quo* (Merton, 1949, rev. 1968). Merton se da cuenta con el cambio social, pero descuida los aspectos coercitivos del poder y la importancia de los objetivos contrapuestos que persiguen los individuos. En esencia, los cambios provocados por el conflicto acaban interpretándose como cambios de asentamiento en la sociedad. Galtung en cambio, en su enfoque estructural-funcional –que en 1969, definirá como *radical* (Galtung, 1977) - lo que le llamó la atención fueron las condiciones opresivas y las contradicciones de y en la estructura social (véase el ensayo basado en las conferencias pronunciadas en la Columbia University en el Invierno 1958: Galtung, 1967a).

4 Las raíces del galtungismo se rastrean aquí a través de las palabras del propio Galtung expresadas en entrevistas (Galtung y Degortes, 2016; Galtung y Ikeda, 1995) y en los volúmenes a él dedicados (Venturi, 2013), así como a través de sus obras.

Aquí es posible ver la huella de Emile Durkheim en cuanto al «peso» atribuido a la libertad individual (1967). Se acercó a estos métodos de estudio, diría el propio Galtung, sin ser consciente de que se guiaba por las percepciones que obtuvo de las lecturas intensivas de varios autores, incluido Gandhi y el hinduismo, durante su encarcelamiento de seis meses en la prisión de Oslo impuesta como servicio alternativo por negarse a realizar el servicio militar.

En efecto, como matemático no se conforma con la causalidad asimétrica de la lógica aristotélico-cartesiana que destierra las contradicciones del pensamiento y del proceso deductivo [A no puede ser B al mismo tiempo] y que, siguiendo este procedimiento, cree llegar a una etapa final de equilibrio, la Verdad. Como observador de fenómenos empíricos, de hecho, a Galtung la realidad le parece demasiado compleja y nunca libre de aspectos contradictorios para ser reflejada adecuadamente por un sistema de pensamiento no contradictorio como las matemáticas[5]. Para el pensamiento matemático no existe una cadena causal con una causa inicial, no organiza una serie de fenómenos según una causalidad lineal (un antes y un posterior después) sino que busca explorar todas las relaciones existentes. A lo largo de los tres años en la *Columbia*, donde llega, como dicho, tras seis meses de prisión en Oslo por desobediencia civil al servicio militar, las ideas del joven Galtung maduran, la sociología y las matemáticas se encuentran en una tesis: las disonancias y conflictos deben considerarse parte de la relación, no hay que dejarlos de lado ni eliminarlos, hay bien en lo malo, según un proverbio chino, de lo contrario, obligarían a la realidad a un equilibrio que él juzga equivalente a una camisa de fuerza. Incluidas en la tesis también chispas del budismo-taoísmo, que ardeban bajo las cenizas de las lecturas en el cárcel y de la enseñanza de su primer maestro, Arne Naess[6] –del que será coautor de un libro sobre Gandhi.

En esos mismos años en la *Columbia* conoce a Martin Buber, antiguo alumno de Simmel y luego editor de su *Die Religion* (Simmel, 1906), como así autor de un libro sobre el Taoísmo (1910) y de la más conocida *Filosofía dialógica*. Y se acerca a la obra de Pitirim Sorokin, uno de los pioneros de la *Peace Research*, de quien aprende la pasión por la macro-historia y el análisis de civilizaciones[7]. A Galtung también le gusta la distinción que hace Sorokin entre cultura *ideacional* (que se basa en conceptos, en ideas) y cultura *sensate* (basada en la intuición a través de los sentidos), flanqueada por la cultura *idealista*, que las cruza. A esta metodología se inspira para un trabajo sociológico en Sicilia, donde fue acogido por Danilo Dolci, el Gandhi italiano en el enero 1956, y luego fue invitado a sus seminarios a mediados de los años 60.

5 Como dirá años después en el coloquio-entrevista con Ikeda (Galtung e Ikeda, 2003), y reiterará en la entrevista a Degortes (Galtung y Degortes, 2016, pp. 21-22).

6 Arne Dejkke Eide Naesse, profesor de Sociología en la Universidad de Oslo, ha trabajado sobre el pluralismo de la ciencia, la ecología (*deep ecology*, en su términos) y la no violencia utilizando en particular los escritos de Gandhi y Spinoza. Galtung y Naess (1955) es el volumen fruto de su colaboración.

7 Galtung, en *Parents of the Field* <http://scar.gmu.edu/parents, Agosto 2012> menciona *Social and Cultural Dynamics* (1957) de Sorokin como un texto del que siempre se ha inspirado.

El estudio se centra en las causas y fuerzas que guían las transiciones de las sociedades tradicionales a las sociedades *modernas* (sobre el tema publicó un artículo y unos años más tarde un libro: Galtung, 1971). La experiencia siciliana, debido a su profunda amistad con Danilo Dolci, suele ser ignorada aunque fue relevante en la maduración intelectual de Galtung, quien extrajo reflexiones sobre modelos de desarrollo a partir de aquellas experiencias de investigación que desembocaron, en los años 70 y 80, en el desarrollo endógeno con los conceptos de necesidades básicas (*basic needs*) y autosuficiencia (*self-reliance*).

Entran en la caja de herramientas unos conceptos: las funciones no pueden derivarse del propio sistema (Galtung, 1959b); el individuo singular es capaz de influir en la estructura social; la interdisciplinariedad no es tanto la expansión de las intersecciones entre disciplinas como la creación de un enfoque inclusivo que mire a nuevas metas/valores. Más allá de esto, entra la idea que el conflicto entre expectativas diferentes es permanente, ejerce una presión para que el individuo y la sociedad sean más novadores:

> Para conocer la paz tenemos que conocer el conflicto y saber cómo pueden transformarse los conflictos, tanto de manera no violenta como de manera creativa (Galtung, 2003 [1996], p.31)

El punto de inflexión innovador del ecléctico Galtung, que imprime un coágulo aún mayor de sus múltiples intereses hacia la paz, se produce a finales de los años sesenta, con la introducción del concepto de violencia estructural (Galtung, 1969) y con la que ajuste el de Paz Positiva cuando Galtung está en la India, en el *Gandhian Institute* de Varanasi, para escribir un segundo libro sobre Gandhi. Allá conoce a Fumiko Nishimura, su futura esposa, con quien compartirá muchas reflexiones sobre el Budismo y Taoísmo. En ese período hindú, diríamos con Nietzsche, Galtung se convirtió en él mismo.

El concepto de violencia estructural Galtung lo intuye inicialmente gracias a la investigación de Danilo Dolci sobre Palermo, donde rastrea las causas de la injusticia social en las estructuras de la sociedad. Tomará forma observando cómo funciona la gramática, en particular la japonesa y la china (Galtung y Degortes, 2016, pp. 45-48). En esos lenguajes nota la ausencia del sujeto, estando formada la construcción de la frase por Predicado y Objeto: hay un Predicado, una acción que produce efectos sobre un Objeto, pero no hay quien actúe. Un acto de violencia como la discriminación racial, la explotación o la injusticia social tiene detrás de sí un No-Sujeto inmaterial que está por encima de los individuos individuales porque es la violencia del sistema, una fuerza objetiva e indirecta y por tanto la más insidiosa. Desde el 1969 Galtung la llama violencia estructural porque es inducida por instituciones (jurídicas, sociales, económicas) o por la estructura social ya sea que esté formada por grupos de seres humanos (sociedades) o grupos de sociedades (alianzas entre organizaciones, regiones o países). Un tipo de violencia

que no necesita de un actor para ser ejecutada porque es producida por la propia organización social, ni necesita actos de comisión intencional sino actos de omisión continuos que generan profundas desigualdades e injusticias y que se traducen en fenómenos de apartheid, discriminación racial, subyugación de la población, acceso desigual a la educación, condiciones de vida degradantes, pobreza, maltrato infantil y mortalidad. Si, por el contrario, el acto violento tiene naturaleza física, mental o moral, entonces esta es violencia directa.

Detrás de la violencia estructural se esconde la violencia cultural. De naturaleza simbólica, pero con poder de decisión, actúa sobre la mente a través de todas las formas de pensamiento (lenguaje, ideología, religión, ciencia, derecho, medios de comunicación, educación). Interviene primero sobre la cultura, la política, la economía para verter, en cascada, sobre los individuos como violencia directa. Una violencia, la cultural, que desde externa se vuelve interna, cuyo fin es simple: al inculcar lo que está bien o mal, normaliza actos violentos así que suscita una débil o ausente reacción de repugnancia combinada con apatía social. Una visión cultural que incrusta la violencia en la naturaleza de las cosas justifica y hace que las estructuras violentas sean tan aceptables como la violencia directa. Aquí Galtung parece acercarse a la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu. Sin embargo no logra identificar los sutiles pero férreos mecanismos de dominio que la historia, los mitos y la tradición se reflejan en la socialización, lo que llevaría a la violencia simbólica en forma de coerción «sin constricción física» (Bourdieu, 1995). De modo que no saca provecha del sutil análisis bourdeuiana que podría proporcionar más y sofisticad medios para subvertir la lógica de la dominación, aunque Galtung concibe que el conflicto y el poder van siempre de brazo al ser ambos inextinguibles pero negociables[8]. Lo que más se le reprocha es no haber dado una definición de lo que es la violencia, a la que él mismo no sabe que reconocer ser «oscura» (Galtung, 1969, p.167).

La propuesta de definir la paz en relación con la violencia tripartita y no por la guerra, que es el gran mérito de Galtung (T. K. Weber, 2004), ha suscitado otras críticas más. Boulding, uno para todos, sostiene que ese concepto omnicomprensivo de la violencia pasa por alto los mecanismos perversos y los efectos no deseados

> by which social systems go from bad to worse rather than from bad to better […] The analysis of these processes is the key to successful intervention in human betterment (Boulding, 1977, p. 84).

Galtung sale de este punto crítico recurriendo a la autoridad de Gandhi. El esquema triangular (violencia directa, estructural y cultural) habrá que haber contrastado mentalmente con una estrategia de paz igualmente triangular

8 Galtung concluye su confrontación con Bourdieu con la pregunta: «¿Dónde está la imagen de un mejor mundo social que se derivaría de sus conceptos dando un sentido de un empujón constructivo hacia algo más? (Galtung, 2010, p. 247).

que deriva de dos axiomas del gandhismo, *unidad de vida* y *unidad de medios y fines*. El primero es ecuménico, incluye el respeto por la sacralidad de toda vida y de todos los seres (humanos y no humanos, de todas las categorías y clases sociales). El segundo, la unidad de medios y fines, encuentra confirmación en la dimensión sincrónica, en virtud de la cual la paz cultural actúa simultáneamente en los tres vértices del triángulo. Pero no presume que el cambio en uno provoca automáticamente cambios también en los otros dos: la mediación interviene sobre la violencia estructural, por medio de relaciones simbólicas y equitativas entre los diferentes partes, y sobre la violencia directa, por medio de actos de cooperación, empatía y altruismo. Galtung destaca que el arquetipo de este triángulo fatal que se vuelve virtuoso corresponde a la rueda budista (donde los elementos de pensamiento, palabra y acción suelen estar al mismo nivel de prioridad) y es una alternativa al diacronismo típico de la pirámide cristiana que se apoya en un solo gran escalón que se supone debe desencadenar la fuerza motriz de los demás (por ejemplo, la fe contra las obras) (Galtung, 2000 [1996], pp. 377-8; 1988, cap. 1.1, p. 25 y siguientes).

Las premisas para la definición del concepto de Paz Positiva fueron preparadas por un trabajo sobre la desegregación racial al que fue llamado en Charlottesville, Virginia, en 1958[9]. Del impacto con el carácter dramático del fenómeno, Galtung entendió que cualquier lucha para acabar con la segregación racial sólo podía ser noviolenta (de tipo negativo), pero que al mismo tiempo las relaciones de cooperación entre las razas blanca y negra tuvo que desarrollarse a través de herramientas positivas (integración positiva) (Galtung y Degortes, 2016, p. 52). A partir de ahí Galtung empieza a centrarse aún más en lo «bueno que está en lo malo», que ya había captado, y a concebir una idea que vincula lo positivo con lo negativo. La idea se esbozó en 1964 (en el primer número del recién nacido *Journal of Peace Research*, I, 1) y se convirtió en un proyecto durante la estancia India en 1969 y, después de algunos ajustes, se completó en los años siguientes.

La definición que comúnmente se atribuye a la paz positiva es ausencia de fenómenos de violencia estructural y presencia de equidad y empatía (para Galtung justicia social es intrínseca a la ausencia de violencia estructural). El proyecto se puede resumir en la tesis: Paz con medios pacíficos (*peace by peacefull means*), con el que invierte las aproximaciones tradicionales sobre la paz: del estudio de la violencia al estudio de la paz, de la paz por medios violentos a la paz por medios pacíficos. En su objetivo más alto, la paz positiva entiende alcanzar la paz con acciones noviolentas como empatía, cooperación, servicios de bienestar, derechos, empoderamiento, participación

9 Galtung cuenta (Galtung & Degortes, 2016, pp. 65-66) que la idea de paz positiva distinta de la paz negativa se inspiró fuertemente en el vínculo emocional con el concepto de salud, que le llegó no solo de su padre médico, pero también de conversaciones con Maria Jahoda, esposa de Paul Lazarsfeld. De la salud solo se estudian los aspectos negativos, disfunciones y patologías, descuidando por completo la salud positiva y las desviaciones positivas. Este cuestionamiento pendiente comenzó a afianzarse en el trabajo en Charlottesville y, como se mencionó anteriormente, tomó forma conceptual en Varanasi.

política, cooperación, acuerdos internacionales, etc., a saber sin matanzas ni heridos con armas, sin agresiones físicas o morales, sin expresiones de odio (el triángulo virtuoso de la paz: directa, estructural y cultural). Si la paz se logra por esos últimos medios, eso es paz negativa.

La Paz Negativa se concentra en eliminar la guerra-violencia por intensificar el conflicto, entiende que la respuesta a los actos de violencia sea tratada por la fuerza de los medios legitimados, la guerra incluso: así pues, es definida una paz en negativo ya que llega a la ausencia de violencia expresa pero alcanzada a través medios violentos. Es generalmente distinguida en paz negativa directa, por la cual se entiende eliminar, o cuanto menos reducir todo tipo de violencia directa, trátese de violencia a gran escala (entre estados, o dentro de ellos), o bien de violencia colectiva o personal como la violencia de género. Con paz negativa estructural se desea eliminar/reducir la violencia estructural en sus tres variedades: política, económica y social. Y con la paz negativa cultural se desea eliminar/reducir aspectos de la violencia cultural (Galtung, 1990).

El foco más importante no reside en la diferencia entre paz estructural y paz positiva, sino en la relación indivisible que Galtung introduce entre la paz positiva y la paz negativa. Parecerían ser dos fenomenologías opuestas e irreconciliables. Pero no para Galtung. Sigue el método dialéctico taoísta, que en su opinión inspiró la dialéctica hegeliana. En sus manos el método dialéctico taoísta se convierte en epistemología y el centro del *Método Transcend*. La epistemología taoísta, según él (Galtung, 2003) brinda una interpretación más avanzada, ve la violencia en la paz y la paz en la violencia: la paz y la violencia no son dicotómicas, sino dos caras de una misma unidad, yin en yang en yin, y así sucesivamente. El resultado es un proceso en espiral con un equilibrio inestable que no tiene un estado final, un triunfo definitivo de la paz (el bien) sobre la violencia (el mal) y viceversa. Ambas, paz positiva y paz negativa, son mutuamente opuestas, en contradicción, pero en el taoísmo contradicción significa realidad o sea normalidad y cuando se agota la energía de una contradicción surge la siguiente: el bien y el mal están en un *continuum*, en un estado de equilibrio que es una armonía inestable, dada por el balance y no por la prevalencia de uno sobre el otro. La lógica del Tao es diferente a la occidental que se basa en la ley de causa y efecto según la cual algo sucede ahora porque algo más sucedió entonces, según una sucesión lineal. El Tao razona verticalmente, desde lo que va del pasado al futuro pasando por el presente, desde lo que está en un lugar ahora hasta lo que está en otro lugar ahora. No existe el inicio y la fin de los fenómenos humanos y físicos ni las causas por las que algo sucede ahora. Se pregunta: ¿cuál es el significado de las cosas que suceden juntas en este momento? Tao, que significa «el camino» es la respuesta: el significado es el camino por el que se procede, en el que se encuentra la realidad, y en este proceso puede haber algún punto de equilibrio, pero no estable. Nada es permanente

en esta perspectiva filosófica. En otras palabras, en la epistemología taoísta las dualidades opuestas cobran vida:

Porque, el ser y el no-ser se engendran mutuamente. Lo fácil y lo difícil se complementan. Lo largo y lo corto se forman el uno de otro. Lo alto y lo bajo se aproximan. El sonido y el tono armonizan entre sí. El antes y el después se suceden recíprocamente. (Lao Tse, s.f., cap. 2)

El mal surge como no-bien, y cada entidad vive en conexión con su opuesto. La epistemología taoísta se refiere a la forma de pensar: concibe los fenómenos como un todo holístico, en términos procedimentales. Es la llamada «génesis interdependiente», para la cual nada existe por sí mismo (impermanencia), todo fenómeno - incluidos nosotros - debe ser pensado en un proceso, es decir, no como un punto a partir del cual los demás proceden linealmente con un antecedente y un después, pero como un nudo cuyos hilos surgen, se tensan o se deshacen según un dinamismo contradictorio de evolución e involución, agregación y desintegración, nacimiento y muerte.

Desde el hinduismo chino, Galtung toma con fervor la ética de la reciprocidad, para la cual cuidar al otro es cuidarse a uno mismo, lo que no significa egoísmo, sino autocontrol y disciplina interior, y sólo así uno se pone en condiciones de cuidar de los demás de forma adecuada y duradera. Estos dos procesos se denominan diálogo interior (meditación) y diálogo exterior (mejor, mutuo). La meditación es una experiencia que atañe a la propia mente, la transformación de la conciencia: la transformación del sujeto que ve su relación con el mundo y por tanto del mundo que está visto. Más que algo que uno entiende, es algo en que uno *vuelve ser*. Transformando la propia visión del mundo, uno se transforma junto con su mundo con el que está en relación (aquí, en este mundo transfigurado por mi conciencia está la felicidad, el acontecimiento salvador)[10]. Galtung hace suyos los pilares del pensamiento dialéctico del Tao también en fuerza de la comparación con el hinduismo, el budismo, el cristianismo, el judaísmo, el islam. Sin embargo esta elección, refleja Galtung, no debe conducir a un salto dogmático del pensamiento aristotélico al pensamiento budista-taoísta, lo mejor es ver ambos como formas de pensamiento.

Las piedras angulares de esta reflexión polifacética son: relación, holismo, diálogo interior, diálogo exterior, reciprocidad, cooperación, que Galtung estima como valores para el desarrollo de una educación para la paz:

> En la ciencias de la paz […] los valores tienen un papel especial, si no único (Galtung, 2003, p. 36)

10 El concepto de concientización le llega a Galtung de Paulo Freire, a quien conoció en un seminario sobre educación para la paz, coordinado por Danilo Dolci en Sicilia, en Borgo di Trapetto, en febrero de 1976. Lo encontramos como un elemento clave en el triángulo DPT-Diagnóstico, Pronóstico-Terapia. Con este esquema las situaciones de violencia sólo pueden revertirse si tomamos conciencia de estar atrapados en un contexto de incompatibilidad u opresión (Diagnóstico). Para salir de él con soluciones concretas y noviolentas, es requisito indispensable que se realice un adecuado análisis (Pronóstico) de todos los elementos del conflicto y una correcta cura (Terapia) de la estrategia a emplear.

En virtud de estos pilares, el *Método Transcend* ve que la paz finaliza cuando a la aplicación de medios pacíficos se acompaña la disminución de la violencia, o mejor, cuando se utilizan medios de signo opuesto de forma complementaria. Este importante principio Galtung lo fija con un cuasi-eslogan: debilitamiento de factores bellogénicos o noviolencia negativa («by weakening pathogens-strenghening sanogens factors») junto a refuerzo de factores pazógenos (Galtung & Degortes, 2016, p. 71). Los factores sanógenos son los medios pacíficos, de noviolencia positiva. Entre los medios de la noviolencia negativa, se destacan: políticas de desarme, diplomacia persuasiva, justicia restaurativa, acciones de disociación noviolenta del opresor (no cooperación, boicots, desobediencia civil, etc.), demostraciones de resistencia silenciosa. En contra a lo que se cree, Galtung entiende la Paz como intrínsecamente ambivalente, en el sentido de un sistema dinámico de oposiciones que se alimenta del uso complementario de medios positivos como incentivos para aumentar la paz y medios negativos para obligar al bien:

La paz finaliza cuando la obra de mediación noviolenta escapa a la tiranía del número 2, la dicotomía con sólo dos posibilidades (Galtung, 2019, p. 134)

En sustancia, Paz positiva y Paz negativa son

> only two sides of the same nonviolent coin […] the core of the Galtungism is a *sincronicity* of two processes (Galtung & Degortes, 2016, p. 54, 14)

> sólo dos caras de la misma moneda noviolenta […] el núcleo del galtungismo es una *sincronicidad* de dos procesos (Galtung y Degortes, 2016, p. 54;, 1, las cursiva es nuestras)

Para explicar cómo llegar a una solución noviolenta del conflicto mediante una estrategia adecuada, Galtung recurre a una técnica, el triángulo A-B-C: el conflicto es visto como la intersección de tres elementos. Las tres letras significan *Attitudes*, *Behaviour*, *Contradiction* (respectivamente esfera interna perteneciente a disposiciones o sentimientos; comportamiento o lo relacionado con la acción práctica; contradicción), donde la C o contradicción significa conflicto, demuestra la incompatibilidad de objetivos que emergen en una relación. A través de esta construcción triádica, Galtung permite analizar cada tipo de conflicto asociado a un tipo diferente de violencia. Tiene dos propósitos: por un lado, mantener separados los tres aspectos que, según Galtung, a menudo se confunden y superponen con la tendencia adicional a centrarse en la dimensión empírica y manifiesta del conflicto (B) agregando A y C como niveles latentes, teóricos y deducidos. Por otro lado, puede indicar procesos de escalada o desescalada.

La ruptura de una relación parte de C, la contradicción inherente a todo conflicto, pero también A o B pueden generar C, de modo que las posibles combinaciones que conectan a las partes en conflicto se convierten en seis: A–>B–>A o A–>B–>C y así sucesivamente. Una herramienta, no una teoría o un modelo, sino uno útil en la caja de herramientas mental. Por ejemplo, la

violencia directa entra en el conflicto desde el ángulo B, pero al mismo tiempo el comportamiento (B) también puede ser constructivo y crear una dinámica de conflicto positiva. La violencia cultural entra desde la esfera interna, psíquica (A) o surge de la incompatibilidad de objetivos (C), porque somos socializados y educados para ella en los contextos culturales de pertenencia, los que determinan determinadas formas de actuar y legitiman como acciones normales que en cambio son violentos. Sabemos que es la más difícil de erradicar. Como resultado, el triángulo deja claro que la intervención noviolenta nunca debe centrarse en una sola dimensión, sino que al mismo tiempo debe asegurarse de captar el aspecto psicológico (A), el conductual (B), así como las incompatibilidades relacionales subyacentes en juego (C).

Al asociar la violencia sin sujeto al subconsciente colectivo de Jung, de nuevo intuitivamente Galtung llega al concepto de cultura profunda, como núcleo incompresible de las ideas básicas de una cultura derivada de la destilación de mitos ancestrales y del recorrido diacrónico de los acontecimientos humanos. Estas ideas desembocan en el sentido común de la vida, la concepción de lo divino, la idea de la naturaleza o del hombre como igual o como enemigo, ideas que dejan sus huellas en los principios transcritos en el derecho y en la moral hasta las diversas obras de civilización (organización estatal, arquitectura, estética, alimentación...): constituye el trasfondo de los valores innegociables, e incluso de los valores negativos que, *mutatis mutandis*, son los mismos que constituyen la resistencia a un poder de asimilación o el equipaje invisible que ejemplarmente el migrante lleva consigo.

En una era en la que las grandes narrativas están desacreditadas, con la definición híbrida de Paz (Paz Positiva entrelazada con la Paz Negativa) combinada con la de la violencia tripartita (directa, estructural, cultural-simbólica), Galtung traslada el análisis sobre las causas exteriores del conflicto a la sociedad proponiendo un *Gran Récit* que incluye al individuo, la sociedad, el cosmos y el planeta en un enfoque global y multicultural. Este enfoque, luego adoptado por la mayoría de los investigadores, llevó a la expansión de la agenda de la *Peace research,* añadiendo a sus temas tradicionales otros nuevos como las desigualdades globales Norte-Sur y los problemas medioambientales. La atención va a la explotación económica, política y social y las necesidades humanas básicas. La negación de las necesidades conduce a la violencia, la pobreza, la opresión y una degradación del sentido de la vida, fenómenos que niegan los valores que hacen que valga la pena vivir la existencia. Aquí la paz y el desarrollo se convierten en dos caras de la misma moneda[11]: desarrollo como construcción de la capacidad y transformación de conflictos (Galtung, 2000). Galtung aborda el tema con un enfoque habitual para él: no dar por sentado la epistemología y los modelos científicos pre-procesados, sino anclar la teoría a la práctica y ambas a las condiciones

11 Centrándose en el desarrollo, Galtung se distancia definitivamente de las posiciones (ideológicas) de los partidarios de los Estudios estratégicos. A partir de ahora, su método sociológico se sitúa al lado del constructivismo.

del contexto. Su enfoque descarta explicaciones economicistas y recupera algunas dimensiones del desarrollo vinculadas a aspectos sociales y culturales, ecológicos en el sentido más amplio, que hasta ese momento el «reduccionismo económico», propio de las teorías de la modernización, había descuidado por completo, favoreciendo ahora una orientación planificadora e interdisciplinar. Concibe el desarrollo como un proceso endógeno, de autodesarrollo, alcanzable a través de proyectos focalizados en contextos locales singulares, armonizable con las características fundamentales del ser humano (*basic needs*). La idea central versa en promover en las poblaciones autóctonas la toma de conciencia de sus propias fortalezas y capacidades (*self-reliance*) en grado de generar mejoras en el ámbito socio-económico y político valores como la seguridad, el bienestar, la libertad, la identidad y la protección del medio ambiente (Galtung, 1977). Esta idea de desarrollo obliga a preguntarnos qué tipo de crecimiento debe ser y en qué condiciones es válido a nivel ecológico, social y humano (Galtung, 2000, cap. 3).

De haber definido el conflicto como permanente y la semilla de la paz, Galtung propone una metodología de mediacón para que el conflicto no degenere en violencia.

El primer punto del *Método Transcend* atañe cómo leer el conflicto. Este es un punto clave, porque enseña a estar en el conflicto, a sostener la intención de mantener la relación, aunque sea un compromiso agotador y problemático. Por lo tanto tiene que ver con el concepto de sustentabilidad (personal o grupal), con la capacidad de tolerar y vivir situaciones de conflicto de manera comprensible, de cómo salir del conflicto con mayor satisfacción mutua o trascendencia positiva[12]. No propone que uno busque una victoria, una renuncia o un compromiso al 50/50, sino que se cree una nueva realidad más allá de los objetivos explícitos o latentes que expresan los contendientes en contraste.

Acorde a este *Método*, la prevención del conflicto no tiene sentido («*el conflicto no se previene, se lleva a cabo*»), porque el conflicto no se puede superar definitivamente, sino solo transformar. Cuando la transformación es aceptada, y además sostenible, entonces podemos hablar de *resolución*: el conflicto *se transciende*, a saber, es resuelto cuando la transformación tiende a dar paso a vínculos no solo no violentos, sino más cohesionados que al comienzo de la relación.

Hay varias formas de incidir en el conflicto y buscar la paz. Galtung hace una subdivisión útil con fines didácticos en función del tamaño de las partes (conflicto micro, meso, macro, mega), mientras que en el nivel cognoscitivo invita a tener en cuenta que

> No hay conflictos de mayor o menor nivel. Todos los conflictos nacen iguales [...] Todos los conflictos son iguales [...] (Galtung, 2019, p.19, Prefacio)

12 Entre los muchos autores que detrás de la aportación de Galtung se han dedicado al desarrollo de técnicas de mediación, cabe destacar: Fisher y Ury, 2004 [1981]; Novara, 2003; Patfoort (2004).

La indicación se refiere al tema de (re)tejer lazos o volver a atar otros nuevos. Objetivo que dibuja las distintas tareas del Mediador:

–*Gestión de conflictos*: cuando los intereses en conflicto aparecen comprobables, cuando se cree que ese conflicto tiene un principio y un fin (por ej. conflicto de competencia comunicativa, de pareja, sindical, organizativo, deportivo, fiscal, etc.). Aquí el Mediador facilita relaciones de tipo *bonding*[13], pragmáticas, de clase cooperadora pero intransitiva que no aspiran a cambios llamativos. Intenta limitar las desigualdades o contener la violencia dejando sustancialmente intacto el desequilibrio de poder entre las partes. Por ej., en las relaciones entre migrantes y servicios públicos y privados el mediador ayuda al migrante a tramitar expedientes administrativos o le proporciona competencias comunicativas. Es una mediación de tipo compensatorio porque sustituye a un (supuesto) déficit de habilidades culturales del migrante: mediación lingüística, mediación civil, arbitraje fiscal o jurídico. El *Peacekeeping* entra en esta tipología como contención de conflicto violento comprobable.

–*Transformación:* cuando las condiciones objetivas y subjetivas van a evolucionar hacia formas nuevas y todavía más sostenibles de conflicto y convivencia[14]. Sus técnicas son la empatía, la comunicación, el diálogo y el cuidado, que se fundamentan en los presupuestos de la ética discursiva (Martínez Guzmán, 2005). Patrocina relaciones transitivas a la que le es especular un empeño cívico que mira al empoderamiento de la parte menos fuerte y al des-empoderamiento de la situación tal que se abre una negociación a nivel de decisiones. Interviene sobre relaciones de tipo *bonding* transformándolas en relaciones de tipo *bridging,* a saber en relaciones sociales horizontales que expresan la práctica de comunicación-participación entre sujetos disímiles (entre grupos de diverso origen cultural, entre redes de recursos). Aquí encontramos las acciones de *Peacemaking*.

–*Resolución*: atesora las técnicas anteriores y las dirige a un fin superior. Cuando se desea que el conflicto una vez transformado no vuelva bajo otra forma, sino que construye lazos verticales, de tipo *linking*, que aporten un beneficio más allá del buscado por las partes involucradas, un beneficio que recae también en otros actores, extendiéndose incluso a la comunidad. Aquí el Mediador tiene la tarea de incidir en las causas estructurales del conflicto, tratando de erradicar asimetrías, desigualdades y activar una moral de reciprocidad, favoreciendo la transición del poder al poder circular. Es ésta la etapa más alta, la de *peacebuilding*, allá donde se juegan los proyectos de paz y convivencia para una sociedad futura. La realización de esta etapa ideal requiere, acorde a Galtung, que el Mediador posee una considerable autoridad moral sensible-sensibilizada a la paz, capaz no sólo de hacer funcionar los

13 La trilogía de los lazos *bonding*, *bridging* y *linking* remonta a Woolcock y Narayan (2011).
14 Para Fisas (1998, p. 233) «transformar el conflicto significa trascender los objetivos de las partes en conflicto, definiendo otros objetivos, agitándolo y no dejándolo reposar, no acomodándose a los discursos inmovilistas».

complejos sistemas jurídicos, productivos y administrativos, sino sobre todo de reconocer las demandas de los movimientos sociales pacifistas. Juntos tienen la fuerza de presionar los protagonistas de la política para contagiar al resto de la sociedad difundiendo el carisma superior de la paz.

Este programa político, sin embargo, sufre de una inspiración iluminista. Se basa en la idea, primero, que la población posee un cierto grado de homogeneidad cultural y al menos un nivel mínimo de educación a través del cual se pueda transmitir y aceptar la cultura de paz. También requiere que la población haya reconocido como "justo" ese sistema social y político, en el sentido que le haya dado su libre *consenso previo* para conseguir *esos* determinados valores de paz. Sin embargo, esta obligación deontológica pone al investigador (y al educador, al activista) por la paz en contradicción con la necesidad de evitar cualquier juicio de valor incluso involuntario. Dilema que Galtung no resuelve. Es debido a esta incertidumbre que prioriza las condiciones necesarias para la paz con respecto a la definición de la idea misma de paz.

Del análisis retrospectivo a la visión prospectiva

De lo anterior se deduce que Galtung no es el descendiente directo de Simmel. Pese a ello, sorprendentemente, por caminos contrarios y con profundidad teórica diferente, muestran convergencias discretas e incluso secretas alcanzando unos conceptos no sólo semejantes, sino frecuentemente similares que llegan a cierto grado de hallazgos compatible. Lo que interesa subrayar es que las aportaciones de ambos nos han dejado un noble legado. Al enseñar que el concepto de paz contiene en sí mismo el de conflicto, Simmel y Galtung han introducido en los Estudios para la Paz un nuevo paradigma noviolento que será la escuela de una numerosa multitud de investigadores[15]. Para ambos, el conflicto nunca es la expresión de una antítesis irreconciliable entre intereses diferentes, sino el anuncio de la posibilidad de una nueva mediación respecto a la antítesis presente. Precisamente por ello, los dos adalides reconocen un papel positivo al conflicto como motor interno de la sociedad tanto de "pegamento" como de "disolvente". Esto implica que hay que reconocer que la paz (la sociedad) no es pacífica, toda su forma se alimenta de conflictos latentes o manifiestos, de concordia y discordia[16]. En sus manos, el conflicto es la semilla que crea el consenso en torno a un objetivo común de clase superior (la paz, el tejido social). Nos dicen que conflicto y consenso van de la mano.

15 Entre otros, señalo la *paz intercultural* de Linda Groff (2008), la *paz transpersonal* por Fernández (2001), las *paces transracionales* por Dietrich (2012). Desde el contexto español, Jiménez Bautista con su teoría, la *Paz Neutra* (Jiménez, 2018), apoyándose también en Georg Simmel, se acerca más que otros a la *Paz positiva hibrida* aquí propuesta.

16 A pesar de que la "red de conflicto" forma parte del aparato epistemológico de las ciencias sociales, Simmel no figura como autor de referencia en los Estudios de Paz. Paralelamente, el Método Transcend para la paz de Galtung queda fuera de los manuales de sociología.

A Simmel no le interesa la relación vertical que puede establecerse entre el polo negativo y el polo positivo, entre el dominado y el dominante. Para él, la sociedad es el resultado de relaciones conflictivas, pero siempre susceptibles de recomposición global. Del mismo modo, a Galtung no le interesa la relación *ad escludendum* entre la paz negativa y la paz positiva. Ambos nos llevan a deslumbrar la que hemos llamado una *paz positiva hibrida*. Para ellos, la elección del tipo de paz depende del método dialéctico que se adopta, en particular depende de la concepción del *devenir* y del valor que se le da a la antítesis-conflicto. A saber, el tipo de Paz o la escalada del conflicto en violencia dependen del considerar Paz y violencia, concordia y discordia, como entretejidas o separadas. En sustancia, en sus concepciones la acción recíproca que une polos opuestos pero complementarios es el eje sobre el que gira a 360 grados la dinámica de la Paz/convivencia. La analogía con el Partido Doble recuerda bien a qué conduce considerar los opuestos como independientes uno del otro: el Activo Total (la Paz/convivencia) no aumentaría si sólo se actuara sobre una sola columna dejando la otra inmóvil. Significa que si nos detenemos en la idea de que la violencia y la discordia se pueden atajar pensando que el ser humano está dispuesto – siempre - a cooperar y por ende prefiere los medios positivos y aborrece los actos violentos, entonces la construcción de un "mundo posible" sólo puede resultar una utopía irrealizable y disolverse bajo los golpes de la realidad. Dicho de otra forma, el cruce de Paz y violencia implica hacer hincapié en la necesidad de tolerar la discordia y trabajar *a través* del conflicto. Por tanto, es posible aceptar una cuota de violencia liviana (noviolencia negativa) y sacrificar una cuota del bien en vista de conseguir valores deseados de más alto nivel. Esto nos aprende que Simmel y Galtung teorizan el principio de la justicia restaurativa, la propuesta jurídica que legítima una violencia liviana en la búsqueda de la paz.

Esta combinación de conceptos, que en la huella de Galtung y Simmel he llamado *Paz positiva hibrida* o Tercera vía, puse a prueba en el análisis de la capacidad de la noviolencia para evitar que un conflicto, ejemplarmente el ruso-ucraniano, derive en una guerra (Telleschi, 2023). Algunas notas al margen.

La no violencia trabaja sobre la dialéctica de los opuestos. Dada la opacidad de las múltiples causas del deslizamiento del conflicto hacia la violencia destructiva, el método noviolento trabaja para anticipar el desbordamiento y la amplitud del propio conflicto, en el sentido de que demuestra una mayor eficacia a la hora de abordar un conflicto latente, ya se produzca cuando las relaciones entre las partes empiezan a mostrar sus primeras fibrilaciones o cuando las relaciones se encuentran en la fase posterior al conflicto, generalmente cargada de animosidad confusa.

La noviolencia tiene la tarea de anticipar el uso y el entrelazamiento óptimos de medios positivos y negativos en el presente, antes de que estalle el con-

flicto, y en el futuro, una vez que haya cesado la violencia. Esta estrategia de prevención de la violencia se esfuerza por construir, en la medida de lo posible, expectativas de futuro compartidas.

Como pocos, Galtung y Simmel enseñan que investigar la paz significa al mismo tiempo establecer las coordenadas de un discurso sobre las reglas de convivencia y de poder que presiden las relaciones entre los individuos en sociedad. El fin último de ambos es, pues, íntimamente ético-político. Tal pensamiento tiene reservada una fecunda semilla para regar: dar como prioridad la *humanización* del conflicto acorde al principio que no se debe haber paz o conflicto, sino *qué tipo de conflicto más humano deberíamos fomentar para perseguir determinados valores en vista de una sociedad alternativa* posible.

Referencias bibliográficas

Boulding, K. E. (1977). Twelve friendly quarrels with Johan Galtung. *Journal of Peace Research*, *14*(1), 75–86, https://doi.org/10.1177/002234337701400105

Bourdieu, P. (1995). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press

Buber, M. (1910). *Die Lehre vom Tao*.

Castillejo, A. (2017). *La ilusión de la justicia transicional. Perspectivas críticas desde el sur global.* Universidad de los Andes.

Coser, L. (1956). *The functions of social conflict*. The Free Press.

Dietrich, W. (2012). *Interpretations of peace in history and culture.* Palgrave Macmillan.

Durkheim, E. (1967). *De la division du travail social.* Puf.

Fernandez Herrería, A. (2001). "Paz imperfecta y enfoque transpersonal". En Muñoz, F.A. (ed.). *La Paz imperfecta.* Universidad de Granada, 95-121

Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Icaria.

Fisher, R. & Ury, W. (1981). *Getting to YES. Negotiating an Agreement Without Giving In*. Penguin Book

Galtung, J. & Naess, A., (1955). *Gandhis Politiske Etik*. Hohan Grundt Tanum.

Galtung, J. (1959a). *Sociology 49*, course held at *Columbia University* available at the PRIO Archive.

Galtung, J. (1959b). *An Outline on Structural-Functional Theory Applied to the Analysis of Social Change*. Not published, Columbia University, Department of Sociology.

Galtung, J. (1967). *Theories of Peace. A synthetic Approach to Peace Thinking*. IPRI, September.

Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*, *6*(3), 167-191

Galtung, J. (1971). *Members of two worlds. A development study of three villages in western Sicily*. Columbia UP.

Galtung, J. (1975). Peace Education Action, *Essays in Peace Research*, vol. I.

Galtung, J. (1977). "Human Needs as the Focus of Social Science", in *Chair on Conflict and Peace Research*, Paper n. 51.

Galtung, J. (1977-1978). *Essays in Methodology: Methodology and Ideology*. vol, I, III, Ejlers

Galtung, J. (1990). Cultural violence, *Journal of Peace Research*, *27*, (3). (Aug), 291-315.

Galtung, J. (2000). *Conflict transformation by peaceful means: The Transcend method*. United Nations Disaster Management Training Programme (DMTP).https://www.transcend.org/pctrcluj2004/TRANSCEND_manual.pdf

Galtung, J. (2013). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz

Galtung, J. (2010). *A Theory of Conflict. Overcoming Direct Violence*. Transcend UP

Galtung, J. (2012). *A Theory of Peace. Building Direct Structural Cultural Peace*. Transcend UP

Galtung, J. (2019). *Trascender y transformar*: *Una introducción al trabajo de conflictos* (3.a ed.). Montiel y Soriano.

Galtung, J. & Ikeda, D. (1995). *Choose Peace*. Pluto Press

Galtung, J. & Degortes, E. (2016). *Discovering Galtung. Johan Galtung explains the roots of Galtungism in a dialogue with Erika Degortes*. Centro Gandhi.

Galtung, J. (2017). *The Art of Peace. Global Peace Studies 101: Theory & Practice*. Transcend UP

Groff, L. (2008). Contributions of Different Cultural-Religious Traditions to Different Aspects of Peace, *Future takes*, 7, 1 [En línea] http://www.futuretakes.org/docs/Volume%207%20no%201/v7n1_article8.pdf

Guitton, J. (2017). *La pensée et la guerre*. Desclée de Brouwer

Jiménez Bautista, F. (2018). Pensar el conflicto: Lecturas de Georges Simmel para una Paz neutra. *Scienza e Pace/Science and Peace*, *9*(1), 255-278 (fasc. monográfico *From conflict to peace. On the way of Georg Simmel*, Guest editor T. Telleschi).

Lederach, J.P. (1984). P*reparing for peace. Conflict transformation across cultures*. Syracuse UP.

Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces*. Desclée de Brouwer.

Merton, R. K. (1949/1968). *Social Theory and Social Structure*. Free Press.

Novara, D. *(2003). Pedagogía del "Saber Escuchar"*. Narcea

Patfooort, P. (2004). *Se defendre sans attaquer. La puissance de la nonviolence*. Jeugd & Vrede.

Pinker, S. (2012). *Los angeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. Paidós.

Platón (1997). Fedro. En *Diálogos*, vol. III (trad. por E. Lledó). Gredos.

Schermer, H, & Jary, D. (2013). *Form and Dialectic in Georg Simmel's Sociology. A New Interpretation*. Palgrave MacMillan.

Simmel, G. (1906). *Die religion*, edited by M. Buber, Rutten und Loening.

Simmel, G. (2006) «Del ser y del devenir». En *Problemas fundamentales de la filosofía.* Escuela de Plata, 63-102

Simmel, G. (1907/2020). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Gedisa

Simmel, G. (2010). Ethik und die Probleme der modernen Kultur, in *Kolleghefte und Mitschriften*, Gesamtausgabe, 21, Suhrkamp, 805-84

Simmel, G. (1908 [2010]). *El Conflicto. Sociología del antagonismo*. Sequitur.

Simmel, G. (1918/2007). *Intuición de la vida, Cuatro capítulos de Metafísica*. Nova.

Simmel, G. (1918/2011). *El conflicto de la cultura moderna.* Universidad Nacional de Córdoba.

Somit, A. y Peterson, S. A. (1997). *Darwinism, Dominance and Democracy. The Biological Basis of Authoritarianism*. Praeger.

Sorokin, P. (1957). *Social and Cultural Dynamics*. Extending Horizons Books.

Telleschi, T. (2017). Educación en valores para una convivencia intercultural menos conflictivas: perspectivas morales y religiosas, *Revista de Paz y Conflictos*, *10*(2), 41-63

Telleschi, T. (2018). Conflict and Peace: Misconceptions and the "Third way". *Scienza e Pace/Science and Peace*, *9*(1), 1-32 (Monograph Issue: *From Conflict to Peace. On the Way of Georg Simmel*, Guest Editor T. Telleschi)

Telleschi, T. (2023). La Paz positiva imperfecta: malentendidos, ambivalencia hacia la guerra, alternativas noviolentas, *Revista de Cultura de Paz*, *6*, 1-21

Tse, Lao. (2000). *Tao Te King.* Virtualbooks.

Venturi, B. (2013). *Il demone della pace. Storia, metodologia e prospettive istituzionali della* Peace Research *e del pensiero di Johan Galtung.* Odoya.

Weber, M. (1922/1958). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu.

Weber, T. K. (2004). J. Galtung: Peace Research moves beyond war. In Weber, T. K. (ed.), *Gandhi as disciple and mentor*. Cambridge UP, 203-217.

Woolkock, M. & Narayan, D. (2001). The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcomes, *ISUMA*, *2*(1), 11-17.

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

Original Articles

Peace conceptualizations: From Galtung to Sen and beyond

Conceptualizaciones de la paz: de Galtung a Sen y más allá

Information

Datess:
Received: 22/09/2024
Accepted: 16/11/2024
Published: 31/12/2024

Correspondence:
bartoluc@di.unipi.it

Conflict of interest:
The author declares no conflict of interest.

Funding:
No fundings received.

Authorships

Valentina Bartolucci[1] 0000-0003-4909-9091

[1]Università di Pisa, Italy.

How to cite this article
Bartolucci, V. (2024). Peace conceptualizations: From Galtung to Sen and beyond. *Revista de Cultura de Paz, 8*,268–283. https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.236

4.0 BY-NC-SA

RESUMEN

El debate académico internacional sobre la «paz» se ha articulado de diferentes maneras, pero inicialmente y durante mucho tiempo se centró en una idea de paz que se consideraba esencialmente como la ausencia de guerra (paz «negativa»). En el campo de los estudios sobre la paz, la atención se ha desplazado gradualmente hacia una conceptualización más amplia de la paz, conocida como paz «positiva». La noción de paz «positiva» de Galtung, a pesar de sus buenas intenciones, es bastante problemática. En este artículo, analizo primero las contribuciones seminales de Galtung sobre la conceptualización de la paz, subrayando sus deficiencias. Partiendo de una reconceptualización de la paz como un proceso asintótico de «construcción de», es decir, una tensión hacia un horizonte que podemos imaginar pero nunca alcanzar plenamente, propongo luego un replanteamiento del conflicto fuera de las lógicas de contención, eliminación o transformación.

Palabras clave: La paz de Galtung; libertad; reconceptualización de la paz; complejidad.

ABSTRACT

The international academic debate on "peace" has been articulated in different ways, but initially and for a long time remained focused on an idea of peace that was essentially seen as the absence of war ("negative" peace). In the field of Peace Studies, attention has gradually shifted to a broader conceptualization of peace, known as "positive" peace. Galtung's notion of 'positive' peace, despite its good intentions, is in fact quite problematic. In this article, I first analyze Galtung's seminal contributions on the conceptualization of peace, underlying its shortcomings. Drawing on a re-conceptualization of peace as an asymptotic process of "construction of", that is, a tension towards a horizon which we can imagine but never fully achieve, I then propose a rethinking of conflict, outside the logics of containment, elimination or transformation.

Keywords: Galtung' peace; re-conceptualizing peace; conflict; complexity.

Introduction

Traditionally, in mainstream international studies on the topic, peace is defined as the "absence of war" (Diehl, 2016; Gleditsch, Nordkavelle & Strand, 2014). In International Relations, peace is primarily understood as the absence of full-scale war in interstate relations and as the outcome of a policy (Waltz, 1979). According to this conception, war gives way to peace when the international system offers nothing to prevent it. Richmond (2006, pp. 367-8) notes that:

> moving beyond a negative peace has generally been presumed to be over-ambitious and implausible given the assumed inherency of violence in human nature, society, and the international system. As a consequence, a "negative peace" has come to dominate the academic literature and to be the most immediately recognisable concept reflecting the situation in various conflict zones around the world. […]. This means that peace is often characterised as a negative peace, with a positive peace logically following on from this at a far later date.

The concept of "democratic peace", seen as depending on the absence of a *bona fide* war between two democracies, has also been extensively explored (Russett & Oneal, 2001). According to Rasmussen (2003, p. 8), "the notion of democratic peace is the contemporary incarnation of the Western style of peace. Democratic peace theory defines peace as the absence of war and explains war's absence in terms of the peaceful ways of democracies". Even those who are critical of the "democratic peace" conception tend to concentrate more on the absence of war that on broader conceptualizations of peace (Gibler, 2012; Schneider & Gleditsch, 2010).

According to the liberal tradition, peace results from the pursuit of other policies, such as international institutions or free trade.[1] The assumption here is that the management of war must be achieved *before* the institutions of peace can eventually operate. It follows that,

> Making peace in the international system has mainly been conceptualized as Western activity derived from war, from grand peace conferences, and more recently, the sophisticated contemporary institutionalization of key norm and governance processes associated with the liberal peace (Richmond, 2005, p. 2).

The concept of peace has been under constant discussion in Peace Studies (PS) from the very start. In PS, peace is generally understood as being something richer and more articulate than the mere absence of war.[2] Yet, even in Peace Research, reflections on broader conceptualizations of peace

1 The underpinning of the "liberal peace" conceptualization can be traced to Kant (1795) "perpetual peace". For more on the concept of "liberal peace" see, among others, Duffield (2001), Richmond (2006); Oneal *et al.* (1996). For a more critical stand see Paris (2004), Richmond (2005); Cooper (2007), Chandler (2000); Zaum (2012). Other scholars maintain, that despite criticalities, the conceptual framework of the "liberal peace" is still the "best option" available (Paris, 2004).

2 See, among others, Galtung (1969, 1985), Richmond (2008), Wallensteen (2015), Diehl (2016), Campbell, Findley & Kikuta (2017), Guarrieri, Drury & Murdie (2017), Joshi & Wallensteen (2018), Goertz (2020). On the different strategies deployed for the conceptualization of peace in the IR and Peace and Conflict Studies literature see Richmond (2006). In this article, "Peace Studies" and "Peace Research" are used interchangeably.

are scarce and relegated to the margins. Indeed, despite the fact that, in the last 50 years, many advocated a broad concept of peace, as encouraged by the definition of "positive peace" as the reversal of structural violence, PS has been primarily concerned with the analysis of "negative peace", that is, the prevention of war and direct large-scale violence:

> Almost all conflict scholars would agree with the statement "peace is not just the absence of war", nevertheless, the peace science community has not acted upon this belief. In empirical as well as theoretical practice, peace is treated as merely the absence of war or militarized disputes (Diehl, Goertz & Gallegos, 2021, p. 606).

After having examined the debate on broader and narrower conceptions of peace and investigated empirical patterns in the first 49 volumes of the *Journal of Peace Research*, with comparisons with the *Journal of Conflict Resolution*, Gleditsch, Nordkavelle & Strand (2014, p. 155) concluded that:

> Although there have been changes over time in the use of terms such as "peace", "war", "violence", and "conflict", there was no "golden age" of peace research which focused more clearly on peace. So, it appears that little as changed from the early days of Peace Research: Negative peace, in the sense of reducing war, has always been the main focus in peace research.

Already in the early 70s, Carroll (1972, p. 593) criticised the fact that the field was dominated by the study of major-power war and paid little attention to broader aspects like injustice, exploitation or oppression. At the end of the 80s, Wallensteen (1988, p. 8) admitted that Peace Research concentrated on the question of (organized) violence. More recently, sharing the same concern, Johansen (2006) urged for a reorientation of Peace Studies.

Brock-Utne & Garbo (2009, p. 3) expressed preoccupation for the growing tendency in PS to focus on security, which could provide an inadvertent excuse for militarization. Even Galtung (2009) has become increasingly critical of the focus on war and violence of what he claimed was his own "creature". Diehl (2016) similarly pointed out that, "Scholarly emphasis remains on war, violence, and negative peace—as demonstrated by references to articles appearing in a leading peace-studies journal and to papers presented at International Studies Association meetings". Mac Ginty & Richmond (2013, p. 768) registered a "tendency to focus on superficial issues and quick fixes or ideological goals with little regard for major structural matters or causes of conflict, or local everyday dynamics of peace". Consequently, peace remains under-conceptualized (Gleditsch, Nordkavelle & Strand, 2014; Mac Ginty, 2006).

The call for more attention to peace does not imply an abandonment of concerns about war and violence but rather doing more research on peace. Re-conceptualizing peace should be seen as the first but necessary step to avoid PS self-marginalization as "a refuge for those good people who habitually support good (but lost) causes" (Neufeld, 1993, p. 171).

In this article, I first analyze Galtung's seminal contributions on the conceptualization of peace, underlying its shortcomings. Drawing on a re-conceptualization of peace as an asymptotic process of "construction of", that is, a tension towards a horizon which we can imagine but never fully achieve, I then propose a rethinking of conflict, outside the logics of containment, elimination or transformation.

Defining peace: Galtung's contributions

Gaddis (1987) used to call the post-World War II period the "Long Peace" because it was the longest period in history without war between superpowers. In *The Better Angels of Our Nature: Why Violence Has Declined*, Steven Pinker (2011) argued that humans are currently living in the most peaceful era in the history of our species, largely because of the decline in violent behavior. In another prominent work on the decline of war, Goldstein (2011) argued that the world is more peaceful because the level of violence, especially that which results in combat deaths, has been steadily decreasing. But are we really living in the most peaceful era in history? The answer to this question depends largely on how we define *peace*.

Peace is an elusive concept. Traditionally, mainstream scholarship on the subject has defined peace as the absence of war. Although this concept is of limited value because it lumps together very different situations, it remains the dominant approach in theory, research, teaching and policy discourse.

According to many, such peace, seen as the antithesis of war, could have been (and many think it is still the case) made possible thanks to increasingly lethal arms. In 1886, for example, Alfred Nobel said to Bertha von Suttner: "My factories may end the war sooner than your congresses. The day when two army corps can destroy each other in a second, would not all civilised nations shrink from war and disband their troops?" (Nobel, 2001, p. 266). In 1941, the US chairman of the Office of Scientific Research and Development, Vannevar Bush, advised Roosevelt that the atomic bomb could be "a decisive instrument capable of winning the war and shaping the peace". If it could be built, he wrote, "it would be a thousand times more powerful than existing explosives, and its use could be decisive" (in Bernstein, 1975, p. 25). In reality, not only does the availability of very lethal weapons not make war impossible or more difficult, but this, in any case, has no effect on the level of violence (structural or otherwise) within societies.

The ongoing conflict in Ukraine, which has now degenerated into open warfare, and the other wars we are witnessing today show that the idea of peace, based solely on the presence or absence of warfare, remains the dominant one. The starting point of this concept is war. Peace, from this point of view, is achieved when war is overcome, with the military defeat of one of the bel-

ligerents, or with an agreement between the conflicting parties, even without reaching the level of violent confrontation. Such a conception of peace does not, of course, imply the rejection of war. It can only limit its use. The assumption remains that war as a means is functional to peace as an end: in this sense, wars are fought to achieve peace.

For scholars interested in the understanding the conditions that generate war and other forms of massive violence, conceptualizing peace as the absence of war makes sense. But for those who want to focus on the conditions that generate or maintain *peace*, such conceptualization does not suffice.[3] Indeed, defining peace in "negative" terms can lead to perverse results for scholarly analysis and policy-making. For example, if we define peace as the "absence of war", we can easily argue that North Korea is "at peace" with South Korea because there is no direct military confrontation. Similarly, we could argue that the situation in Cyprus is "peaceful". States that are no longer involved in direct warfare would also be considered to be "at peace", despite ongoing violence and widespread human rights abuses. Even internally, there are States that could easily fall into the category of "peaceful States", given the relative scarcity of internal violence, but are very poor, experience persistent social polarisation and/or have negative human rights records.

In a similar context, Johan Galtung's much-cited attempt to arrive at an expanded concept of peace is particularly important. According to the Norwegian scholar, the absence of high levels of violent conflict is certainly one component of peace, but it cannot be considered the only one. He thus defines "negative peace" as the absence of war, and "positive peace" as the absence of violence and the integration of human society (Galtung, 1964, p. 2).

In his seminal article of 1969, in response to harsh criticism from within the peace research movement, Galtung redefines "positive peace" as the elimination of "structural violence", distinguishing it from "direct violence" because it emanates from the structure of a social system. He also refers to "positive peace" as "social justice". In his view, "positive peace" would require, among other things, the elimination of political oppression, gender inequality, poverty, hunger, exploitation, and limited access to health care and education.

Galtung chooses to define the concept of peace not in terms of war or conflict, but in terms of violence. A risky operation which, as he himself says, risks being "a clear case of *obscurum per obscurius*" (Galtung, 1969, p. 167). Now, the problem Galtung faces is to define what violence is, and this is what he attempts to do.

Galtung identifies three types of violence: direct violence, both physical and psychological; structural violence; and cultural violence. Violence in general is defined as any action or condition that causes a human being's "actual somatic and mental achievements to be below their potential achievements"

3 For a general discussion on the concept of peace see Richmond (2008).

(Galtung, 1969, p. 168). Holding a person captive, preventing him from having the freedom of movement that would be his potential, is an act of violence and a typical example of direct violence in which there is a subject, the one who perpetuates the violence, and an object, the one who suffers it.

A population with a life expectancy of 40 years in a world capable of guaranteeing life expectancies of the order of 80 years is an example of structural violence. In this case, there is no subject acting consciously to keep the life expectancy of the population low. It is the social, economic and political system that creates the situation of violence. Although many of those who live in and benefit from the system are in some way responsible for the situation, they are responsible in a very indirect and not necessarily conscious way.

Finally, it may happen that those who suffer violence accept it, considering it somehow in the natural order of things. This is, for example, what happens in a strongly patriarchal society in which the subjugation of women is not questioned even by the very women who suffer it. This is an example of "cultural violence" that Galtung defines as "every aspect of a culture that can be used to legitimize violence in a direct or structural form" (Galtung, 1990, p. 291).

Galtung defines violence as any act that causes a human being's "actual somatic and mental achievements to be below their potential achievements" (1969, p. 168). A risky operation that, as he himself states, risks being "a clear case of obscurum per obscurius" (Galtung 1969, p. 167). In fact, the concept of potential achievement remains somewhat undefined. Who establishes what level of achievement can be considered relevant and potentially achievable? There are types of achievements that are achievable, but not so relevant as to make the impediment to achieving them considered violence, and, on the other hand, there are achievements that are part of a person's desires, but that may not be achievable.

Galtung's attempt to define peace starting from violence was met with some perplexity. This vagueness of his definition lead Boulding to affirm that the breadth and generality of Galtung's concept of violence on the one hand makes one lose sight of the mechanisms and dynamics that lead to violence and on the other leads to not grasping

> that there are in society perverse dynamic processes by which social systems go from bad (to worse rather than from bad to better, in spite of the great principle of decision that everybody does what he thinks is best at the time. The analysis of these processes of perverse dynamics is the key to successful intervention in human betterment (Boulding 1977, p. 84).

If it is true that Boulding apparently does not grasp the urgency of that radical social criticism that characterizes Galtung's discourse, it is however beyond doubt that the Norwegian researcher has remained stuck to a static and descriptive conception of reality, not grasping the importance of analyzing the mechanisms that lead social systems to evolve towards situations of greater

or lesser structural violence. Galtung's reconceptualization of peace does not convince Boulding (1977), according to whom his redefined "positive peace" seems to include "any state of affairs that scores high on his scale of goodness", so that "[positive peace] may have very little to do with peace".

Galtung's conceptualization of peace is undoubtedly more nuanced than previous ones, encompassing aspects that go far beyond war and violence to include elements such as justice, equality and development.[4] However, reaching an agreement on its essential components remains problematic. Moreover, although the negative/positive framework of peace is a useful typology, it, nevertheless, tends "to obscure the complexity of patterns of thinking about peace because of its dependence upon a simple binary construction of peace" (Richmond, 2006, p. 386).

As it emerges from the above discussion, to conceptualize peace within the Galtung framework appears to be quite challenging. As pointed out by Svensson: "positive peace" is a "vague, aloof, multifaceted, and elusive" concept (2020, p. 704) that is difficult to operationalize. On the one hand the "negative peace" definition is so narrow that it can lead to perverse outcomes for scholarly analysis and policy making (as shown above), on the other hand, the "positive peace" definition can be so expansive to become useless.

Re-conceptualizing peace as an asymptotic process

Thomas Weber argues that Galtung's greatest contribution to Peace Studies was to state that "the opposite of peace is violence, not war" (2004, p. 205). This insight has enabled a conceptual broadening of peace that has been fundamental but not decisive because of the vagueness of Galtung's definition of violence. It is therefore worth trying to offer a better specification of violence. This can be done by combining Galtung's idea of violence with Amartya Sen's idea of freedom (Bartolucci & Gallo, 2022). This allows us to define violence as any action or condition that prevents people (individuals or groups) from enjoying substantive freedoms or "capacities" to "live the kind of life they value and have reason to value" (Sen 1990). According to Sen (2007, p. 21), it is precisely:

> the expansion of those freedoms that we rightly value [that] not only makes our lives richer and less constrained but also allows us to be more fully social individuals, exercising our wills, interacting with and influencing the world in which we live.

An interesting aspect of the definition of freedom proposed by Sen is its procedural characteristic. Sen does not provide a list of freedoms, but the crite-

4 On the varying conceptions of "positive peace" see Diehl (2016). For attempts towards more multidimensional conceptualizations of peace see Richmond (2005), Mac Ginty (2006). In general terms, peace beyond the absence of war is not properly conceptualized (Davenport, Melander & Regan, 2018; Höglund & Söderberg Kovacs, 2010; Diehl, 2016).

rion for recognizing them, that is, that one gives value to the type of life that these freedoms allow and that one is able to explain the reasons for them. These freedoms, therefore, cannot be arbitrary, but there must be rational arguments to support their value and precisely for this reason, at least in principle, they must be generalizable, that is, recognizable to everyone. This allows us to take into account different cultures, different places and times, different living conditions, but also different tastes and aspirations, both at the individual and collective levels.

Freedoms for Sen can be positive or negative. Positive freedoms or "freedoms of", include:

1. Political and civil freedoms, which, in addition to the freedom to vote, speak and hold opinions, include the ability to lead one's own life and take part in fundamental decisions that affect public life;
2. Economic and social freedoms, that is, the freedom to access those basic goods and services, such as food, housing, education, health, without which the possibility of living life to the full is prevented;
3. Cultural and religious freedoms, that is, the possibility of forming one's own system of religious, philosophical, ethical and cultural beliefs, of expressing them freely and of living in accordance with them.

Negative freedoms or "freedom from", include freedoms from want, poverty, hunger, suffering, disease or premature death and from various forms of insecurity. Sen uses the term "unfreedom" in reference to those situations in which someone is deprived of specific freedoms. Extreme poverty is a case of unfreedom, as is the case of slave labor, still present in some countries, or even the impossibility of finding a job in the absence of a system of social guarantees.

Another concept necessary to complete the definition of freedom is that of equality. In principle, everyone must be guaranteed an equal right to the various forms of freedom. This does not necessarily mean that in every situation everyone should enjoy the same amount of freedom, but that as far as quality is concerned, everyone should be entitled to the same types of freedom.

This definition has the advantage of taking cultural diversity into account. In fact, rather than claiming to draw up lists of freedoms valid in every context, what is provided is a general framework within which each society, and each individual within a given society, is allowed to decide which freedoms are considered to have value, with the only limitation that the individual or society must have reasons for valuing the chosen freedoms, that these reasons are based on arguments of general validity, and finally that, at least in principle, there is within each society for each individual an equal capacity to access these freedoms. This last point, particularly important, excludes, for example, discrimination based on gender, sexual preferences, ethnic differences, religious affiliation or political opinions.

On the basis of these reflections, we could therefore define peace as the freedom for all "to live the kind of life to which they give value and have reason to give value" (Sen, 2007, p. 24). The freedom to live, in other words, "without 'domination' and 'command', which are very different things from 'organization' and 'government'" (Bartolucci & Gallo, 2022, p. 66). Peace is then "fullness of life for all" including the adversary (Bartolucci & Gallo, 2022, 2023) and the non-human.

In this perspective, "peace is achieved when a conflict is overcome while the adversary remains alive!" (Bianchi, 1991, p. 21). Since, as Bianchi (1991, p. 21) argues, "shalom is never a good for individual consumption, but a good promised to the poor, expected by the poor, understood by the poor", peace-shalom is not to be seen as a good for individual consumption, but as a global public good that necessarily implies the existential flourishing of each individual.

Peace is to be seen as a complex (dynamic) process in the making, in which individuals and communities can imagine alternative futures outside the logic of oppression and domination (Bartolucci & Gallo, 2023). Peace as such should not be seen as an item for individual consumption, but rather as a global public good that necessarily implies the existential flourishing of each individual and the upliftment of all.

This implies a radical vision of community life that ensures the full participation of all in decision-making processes for the common good and that values the material and non-material resources of society, outside a logic of oppression and domination. Peace, in this perspective, is not about "winning" the war, defeating the enemy, or completely eradicating violence from the world. It is about looking beyond violence and focusing attention, imagination and concrete efforts on the new society we want to build (Bartolucci & Gallo, 2023).

War is a "state". Peace is a (dynamic) process or a tension towards a goal that may never be fully achieved but must be constantly pursued. Given the highly contingent and endogenous nature of the dynamics of conflict escalation (Korf, 2006), it can progress or regress, passing through periods of violence that can be seen as moments of rupture that disrupt or divert the path that must then be restored. Peace, then, is not simply an "absence of" (violence and war), but rather an asymptotic process of "construction of", that is, a tension towards a horizon that we can imagine but never fully reach, but to which we could tend to get closer and closer (Bartolucci & Gallo, 2022).[5]

In mainstream public discourse on war, means and ends are usually conceptually separated: the means chosen may be more or less effective in achieving the end, but that does not change its substance. But if we look at peace as a process, we see that it unfolds in a complex and interconnected reality whose internal dynamics depend, often unpredictably, on our actions. This

5 On peace as a dynamic process rather than a fixed state see also Söderström & Olivius (2022).

conceptualization implies a radical paradigm shift that places peace at the centre of Peace Studies reflection. This also implies a rethinking of conflict beyond the logics of containment, elimination or transformation.

The "edge of chaos": Rethinking conflict

Having clarified what peace is, the problem remains of how to set the peace-building process in motion. In this regard, it may be useful to recall a concept dear to complexity scholars, that of the "edge of chaos" (Waldrop, 1996). "At the edge of chaos," explains Cohen (1997, p. 69), "the boundaries of change constantly fluctuate between a state of stagnation and the anarchy of endless destruction. It is precisely in this "middle ground" between order and disorder, which can quickly become a place of destruction and death (through fossilisation if there is too much order, or through disintegration if there is too much disorder), that new life can emerge. The "edge of chaos" is a very risky area because of the unpredictability and uncontrollability of the events and subjects found there, but it is also full of unexplored possibilities.

Of course,

> Finding the balance point must be a delicate matter – if a living system drifts too close, it risks falling over into incoherence and dissolution; but if the system moves too far away from the edge, it becomes rigid, frozen, totalitarian. Both conditions lead to extinction. Too much change is a as destructive as too little. Only at the edge of chaos can complex systems flourish. […] And, by implication, extinction is the inevitable result of one or the other strategy – too much change, or too little (Crighton, 2012, pp. 2-3).

It is therefore necessary to learn to live with this complexity, that means, as Amietta (1991) writes:

> the end of 'black or white', of 'you are with me or against me', of 'I am in the truth and you are in the falsehood', of 'angel or demon', of 'damned or chosen' [...]. Which means, in the final analysis, the end of the culture of the *or*, the beginning of the culture of the *and*.

In this area of dynamic equilibrium between processes of creation and destruction, there is conflict, which must not be seen as something to be feared, but as a necessary element to avoid "fossilisation" (the status quo), being careful that it does not degenerate into "destruction" (war). One way of dealing with this complexity is to embrace the conflict creatively, or to go through it, living the present (a present full of the future) in a new way to ensure that new unexplored possibilities can emerge.

The perspective of traversing conflict demands a change of logic that is necessary to live in a new way. It is an "interstitial transformation" that does not challenge existing relations of domination, but rather bypasses them and seeks to empty them from within. The perspective is radically different from that of domination, which seeks to mitigate or, worse, to eliminate conflict,

but also from that of transformation or, to use Galtung's terminology, transcendence.

Conflict, in this new perspective, is not an aberration to be brought back into the norm, nor something potentially positive to be transcended, but the engine of change towards a possibility that has not yet become, the possibility given to us to go beyond, to build the new reality little by little.

An example of this "interstitial transformation" can be found in the beautiful letter that Paul wrote to Philemon between 58 and 60 AD, while the apostle was in prison. In the letter, the apostle speaks of Onesimus, a slave of the rich Philemon, who had escaped from him, probably by robbing him. The slave had arrived in Rome and had somehow met Paul, whom he had told that he had wronged his master. The apostle had spoken to him of the saving grace of Christ, and Onesimus had converted to the Lord.

After meeting Onesimus, Paul writes to Philemon with an unprecedented request: not only does he ask Philemon not to punish his runaway slave, but also to welcome him as a brother. The apostle knows that according to the laws in force, the slave must be returned to his rightful owner, who can do whatever he wants with him, even condemn him to death. At that time, slavery was considered something perfectly normal, and Paul had neither the instruments nor the opportunity to change this state of affairs. In fact, the apostle does not question slavery as such, which was unthinkable at the time, but shifts the focus to a higher level, suggesting an alternative way of relating to one another, thus opening up the possibility of a "new world".

In other words, Paul does not remain "stuck" in the slave-master conflict but breaks the pattern from within by refocusing the issue on a different kind of relationship. The slave remains a slave, but when he is seen as a brother, the situation changes completely. What has just been presented is a typical example of “traversing” a conflict, which involves a change of logic necessary to live in a new way.

At the heart of this new posture towards conflict are: (1) a willingness to challenge predetermined paths by asking a different set of questions; and (2) the capacity to welcome the unexpected.

Two examples will be provided. The first example is about the entrenched border dispute between Ecuador and Peru. The conflict originated in the post-colonial period and led to numerous armed clashes between 1941 and 1995. The "golden paradigm" for all the years of the dispute was the classical one: a territory must necessarily belong to a single State. This binary logic offers only two options: "mine" or "yours". This seemingly intractable conflict was resolved thanks to a subversion of this logic.

In 1995, during a peace conference in Guatemala, Johan Galtung was invited to meet the chief negotiator for the Peruvian side on the border issue be-

tween the two countries. Galtung listened carefully to the negotiator's speech and noticed that the fact that the disputed territory had to belong to only one of the two States was taken for granted. He therefore asked the negotiator if he had considered the idea of transforming this disputed territory into a "bi-national area with a natural park" to be jointly administered by Ecuador and Peru (Galtung & Fischer, 2013, p. 16). The negotiator replied that no one had come up with a similar idea in 30 years of peace negotiations and that he found the proposal interesting but probably *too* creative.

Few years later, surprisingly, both sides accepted the proposal with minor changes. This agreement led to the signing of the Brasilia Peace Agreement on 27 October 1998. The peace agreement reflects the desire to move away from "border obsession" in favour of improving the quality of life of all the populations involved. A new possibility was added to the range of options available to the conflicting parties: "ours".

Let us take another example. It's November 9, 1989. A press conference of the communist leaders of the German Democratic Republic (GDR) is scheduled for that day. A reporter from the Italian news agency ANSA, Riccardo Ehrman, asks the government spokesman, Gunter Schabowski: "My name is Riccardo Ehrman from the Italian news agency ANSA. Mr Schabowski, you mentioned mistakes. Wasn't the draft travel law a serious mistake?" Schabowski is unprepared. He reads the leaflet with the party's instructions and replies: "Private journeys abroad will be permitted through all border crossings without any prior justification". Ehrman asks: "Does this also apply to West Berlin?" "Yes," replied the Party official. "When does this new regulation come into force?" asks a reporter from the West German tabloid *Bild*. "With immediate effect. Immediately," replied Schabowski. One of the GDR's top leaders had just said that Germans could leave East Berlin to join their loved ones in West Berlin. The journalist sent an urgent message to Ansa's headquarters in Rome: "The Wall is gone". Within hours, communist East Germany opened the Berlin Wall and thousands of East Germans streamed across.

Conclusive remarks

It is impossible to articulate a single, fixed definition of peace. However, we can try to overcome the rigid binarism of the "positive peace" - "negative peace" conceptualization by viewing peace not as binary (present or absent), but rather as a continuum. Approaching peace as a continuum allows us to focus on the degree to which peace is present. This perspective can also open up to a different understanding of conflict, outside the logics of containment, elimination or transformation, as a terrain to traverse and to transform, welcoming the unexpected.

References

Amietta, P. L. (1991). *La creatività come necessità: Il nuovo manager tra creazione, complessità e carisma.* Etas.

Bartolucci, V. & G. Gallo (2022). La pace come utopia necessaria. *Scienza e Pace*, 13 (2), pp. 65-86, https://doi.org/10.13131/unipi/q241-ft94.

Bartolucci, V. & G. Gallo (2023). Ripensare la pace. *Scienza e Pace*, 14 (2), pp. 1-24.

Bernstein, B. J. (1975). Roosevelt, Truman, and the Atomic Bomb, 1941-1945: A Reinterpretation. *Political Science Quarterly,* 90(1), pp. 23-69, https://doi.org/10.2307/2148698.

Bianchi, E. e A.A.V.V. (1991), *La Pace: dono e profezia*, Edizioni Quiqajon.

Boulding, K. E. (1977). Twelve friendly quarrels with Johan Galtung. *Journal of Peace Research*, 14(1), pp. 75–86, https://doi.org/10.1177/002234337701400105.

Brock-Utne, B. & G. Garbo (2009). Language is power. In B. Brock-Utne & G. Garbo (eds.) *Language and Power: The Implications of Language for Peace and Development* (pp. 1-31). Mkuki na Nyota.

Campbell, S. P., M. G. Findley & K. Kikuta (2017). An Ontology of Peace: Landscapes of Conflict and Cooperation with Application to Colombia. *International Studies Review,* 19 (1), pp. 92-113, https://doi.org/10.1093/isr/vix005.

Carroll, B. A. (1972). Peace research – Cult of power. *Journal of Conflict Resolution*, 16(4), pp. 585–616, https://doi.org/10.1177/0022002772016004.

Chandler, D. (2000). *Bosnia: Faking Democracy after Dayton*. Pluto.

Cohen, B. (1997). *The edge of chaos. Financial booms, bubbles, crashes and chaos*. Wiley.

Cooper, N. R. (2007). Review Article: On the crisis of the liberal peace. *Conflict, Security and Development,* 7(4), pp. 605–616, https://doi.org/10.1080/14678800701693025.

Crighton, M. I. (2012). *The Lost World*. Ballantine Books.

Davenport, C., E, Melander & P. M. Regan (2018). *The Peace Continuum: What It Is and How to Study It*. Oxford University Press.

Diehl, P. F. (2016). Exploring Peace: Looking Beyond War and Negative Peace. *International Studies Quarterly*, 60, pp. 1–10.

Diehl, P. F., G. Goertz & Y. Gallegos (2021). Peace data: Concept, measurement, patterns, and research agenda. *Conflict Management and Peace Science,* 38(5), pp. 605-624.

Duffield, M. (2001). *Global Governance and the New Wars.* Zed.

Gaddis, J. (1987). *The long peace: Inquiries into the history of the Cold War*. Oxford University Press.

Galtung, J. (1964). An editorial. What is peace research? *Journal of Peace Research,* 1(1), pp. 1–4.

Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Researc*h, 6, pp. 167-191.

Galtung, J. (1985). Twenty-five years of Peace Research: Ten challenges and some responses. *Journal of Peace Research*, 22 (2), pp. 141-158.

Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27, pp. 291-305.

Galtung, J. (2009). (Interview) Johan Galtung – fredsrabulist i femti år [Johan Galtung – Peace agitator for fifty years]. *Perspektiv*, (3), 40–47.

Galtung, J., Fischer, D., & Fischer, D. (2013). *Johan Galtung: Pioneer of peace research* (Vol. 5). Springer.

Gibler, D. (2012). *The Territorial Peace*. Cambridge University Press.

Gleditsch, N. P., J. Nordkavelle & H. Strand (2014). Peace Research—Just the Study of War? *Journal of Peace Research*, 51(2), pp. 145–58.

Goertz, G. (2020). *Social science concepts: A user's guide* (2nd ed.). Princeton University Press.

Goldstein, J. (2011). *Winning the War on War: The Decline of Armed Conflict Worldwide*. Dutton.

Guarrieri, T., R. A. Cooper Drury & A. Murdie (2017). Introduction: Exploring Peace. *International Studies Review*, 19 (1), pp. 1–5.

Höglund, K. & M. Söderberg Kovacs (2010). Beyond the absence of war: The diversity of peace in post-settlement societies. *Review of International Studies* 36(2), pp. 367–390.

Johansen, J. (2006). Peace research needs to reorient. In A. Hunter (ed.), *Peace Studies in the Chinese Century* (pp. 31–38). Ashgate.

Joshi, M. & P. Wallensteen (eds.), (2018). *Understanding quality peace: Peacebuilding after civil war*. Routledge.

Kant, I. (1795). *Perpetual Peace: A Philospphical Essay*. George Allen & Unwin Ltd.

Korf, B. (2006). Cargo Cult Science, Armchair Empiricism, and the Idea of Violent Conflict. *Third World Quarterly*, 27 (3), pp. 459–76.

Mac Ginty, R. (2006). *No War, No Peace: The Rejuvenation of Stalled Peace Processes and Peace Accords, Rethinking Peace and Conflict Studies.* Palgrave Macmillan.

Mac Ginty, R. & O. Richmond (2013). The Local Turn in Peace Building: A Critical Agenda for Peace. *Third World Quarterly*, 34 (5), pp. 763–783.

Neufeld, B. (1993). The Marginalisation of Peace Research in International Relations. *Millennium: Journal of International Studies* 22(2), pp. 165–184.

Nobel, P. (2001). Alfred Bernhard Nobel and the Peace Prize. *International Review of the Red Cross*, 83(842), pp. 259-273.

Oneal, J. R., H. Frances, Z. Maoz & B. Russett (1996). The Liberal Peace: Interdependence, Democracy, and International Conflict, 1950–85. *Journal of Peace Research*, 33(1), pp. 11–28.

Paris, R. (2004). *At War's End: Building Peace after Civil Conflict*. Cambridge University Press.

Pinker, S. (2011). *The Better Angels of Our Nature: Why Violence Has Declined*. Viking.

Rasmussen, M. V. (2003). *The West, Civil Society, and the Construction of Peace*. Palgrave.

Richmond, O. P. (2005). *The Transformation of Peace*. Palgrave.

Richmond, O. P. (2006). Patterns of Peace. *Global Society,* 20(4), pp. 367-394.

Richmond, O. P. (2008). *Peace in International Relations*. Routledge.

Russett, B. & J. Oneal (2001). *Triangulating peace: Democracy, interdependence, and international organizations*. W. W. Norton.

Schneider, G. & N. P. Gleditsch (2010). The Capitalist Peace: The Origins and Prospects of a Liberal Idea. *International Interactions*, 36(2), pp. 107–14.

Sen, A. (1990). *Development as Freedom*. Oxford University Press.

Sen, A. (2007). *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*. W. W. Norton.

Söderström, J. & E. Olivius (2022). Pluralism, temporality, and affect – methodological challenges of making peace researchable. *Conflict, Security, and Development,* 22(5), pp. 411–433.

Svensson, I. (2020). Emancipation and critique in peace and conflict research. *Journal of Global Security Studies*, 5(4), pp. 703–707.

Waldrop, M. M. (1996). *Complessità: Uomini e idee al confine tra ordine e caos.* Instar Libri [original: *Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos*, 1992), Simon & Shuster].

Wallensteen, P. (1988). The origins of peace research. In P. Wallensteen (ed.) *Peace Research: Achievements and Challenges* (p. 7–29). Westview.

Wallensteen, P. (2015). *Quality Peace: Peacebuilding, Victory and World Orde*r. Oxford University Press.

Waltz, K. (1979). *Theory of International Politics*. Addison Wesley.

Weber, T. K. (2004). J. Galtung: Peace Research moves beyond war. In Weber, T. K. (ed.), Gandhi as disciple and mentor (pp. 203-217). Cambridge University Press.

Zaum, D. (2012). Beyond the 'liberal peace'. *Global Governance*, 18.

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

Artículos Originales

Comprender para conocer: desde Johan Galtung a la paz neutra

Understanding to know: from Johan Galtung to neutral peace

Información

Fechas:
Recibido: 22/10/2024
Aceptado: 25/11/2024
Publicado: 31/12/2024

Correspondencia:
Francisco Jiménez Bautista
fjbautis@ugr.es

Conflicto de intereses:
En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:
Ninguna.

Autorías

Francisco Jiménez Bautista[1] 0000-0001-8827-2913

[1]Universidad de Granada, España.

Cómo citar este trabajo
Jiménez Bautista, F. (2024). Comprender para conocer: desde Johan Galtung a la paz neutra. *Revista de Cultura de Paz, 8*,284–306. https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.228

4.0 BY-NC-SA

RESUMEN

Introducción: En este artículo pretendemos comprender la importancia de Johan Galtung en la construcción de distintos conceptos de paz (negativo y positivo) y de violencia (directa, estructural y cultural), y su impronta para crear el concepto de paz neutra. Nuestra pretensión es poner orden en la falta de consenso sobre la dispersión del concepto de paz dentro de la Investigación para la paz (Peace Research) que nos plantea un problema para concretar de forma epistemológica, ontológica y metodológica, además, de las dimensiones sociopolítica y axiológica en los Estudios para la paz. Nuestro objetivo es crear un diálogo interdisciplinar e integrador que pretende sintetizar las definiciones básicas asociadas a la paz y la construcción de Cultura de paz.

Método: La metodología utilizada es un estudio y análisis descriptivo de la evolución de los Estudios para la paz en los más de treinta años que tenemos contacto con la figura y la obra de Johan Galtung.

Resultados: Esta investigación tiene como resultado la construcción de una cartografía sobre la paz que se ha convertido en un mosaico para buscar mecanismos de lucha contra la violencia y la transformación de conflictos que buscan la paz. Hemos definido catorce tipos de paces, que construyen un espacio de paz y nos permite tener la posibilidad de luchar por un mundo más justo y perdurable. Las paces las hemos clasificado en una evolución en distintas generaciones: Primera generación: paz *negativa*, *positiva* y *neutra*; segunda generación: paz *social*, *gaia* e *interior*; tercera generación: paz *multi-inter* y *transcultural*; y cuarta generación: paz *vulnerable*, *sostenible* y *resiliente*. Sin olvidarnos de la *paz híbrida* y la *paz mundo*.

Conclusiones: Destacamos la importancia de Johan Galtung como pionero en los Estudios para la paz. Lo importante es que como sus semillas seguimos construyendo espacios de paz, a través de construir un 'desarmen cultural' e introducir una nueva escala de valores dentro de la sociedad.

Palabras clave: Cartografía de paces, Johan Galtung, paz negativa, paz positiva y paz neutra.

ABSTRACT

Introduction: In this article we intend to understand the importance of Johan Galtung in the construction of different concepts of peace (negative and positive) and violence (direct, structural and cultural), and his immediacy to create the concept of neutral peace. Our intention is to put order in the lack of consensus on the dispersion of the concept of peace within the Peace Research (Peace Research) that poses a problem for us to concrete in an epistemological, ontological and methodological way, in addition, of the sociopolitical and axiology in Studies for Peace. Our objective is to create an interdisciplinary and integrative dialogue that aims to synthesize the basic definitions associated with peace and the construction of Culture of Peace.

Method: The methodology used is a study and descriptive analysis of the evolution of Studies for Peace in the last three years that we have had contact with the figure and work of Johan Galtung.

Results: This investigation results in the construction of a cartography about peace that has become a mosaic to search for mechanisms of struggle against violence and the transformation of conflicts that seek peace. We have defined four types of peace, which build a space of peace and allow us to have the possibility of fighting for a fairer and more durable world. At times we have been classified in an evolution in different generations: First generation: negative, positive and neutral peace; second generation: social, Gaya and inner peace; third generation: multi-inter and transcultural peace; and fourth generation: vulnerable, sustainable and resilient peace. Without forgetting hybrid peace and world peace.

Conclusions: We highlight the importance of Johan Galtung as a pioneer in Studies for Peace. What is important is that as our families we continue to build spaces of peace, through building 'cultural disarmament' and introducing a new scale of values within society.

Keywords: Cartography of paces, Johan Galtung, negative peace, positive peace and neutral peace.

Introducción

Desde la cultura grecolatina hasta nuestros días, el concepto de paz ha estado presente en la sociedad por lo cual es ineludible relacionarnos con los conceptos de conflicto, violencia y guerra. Comprender la paz en el siglo XXI significa construir un imaginario y un camino en el cual nos acompaña los escritos, ideas y conceptos de Johan Galtung. Nosotros somos seguidores de Johan Galtung. Este autor es uno de los pilares más importantes sobre Estudios de la paz, Galtung nos orienta sobre las definiciones y sus prácticas para Educar para la paz y los valores.

Como señala Galtung, la paz es creatividad, no violencia y empatía (Galtung, 1993). También la paz son todas aquellas situaciones dónde se opta por la vía de la no-violencia que constituye y promueve la paz, las estrategias de acción y también las teorías de la paz que deben ser reconceptualizadas constantemente. Para comprender y conocer la paz en profundidad, comencemos a preguntarnos *¿cuál es la Historia de la paz?* La pregunta nos obliga a mirar hacia atrás para poder construir el futuro. Sin pasado no hay futuro ni presente. El camino de la paz pasa por repensar las paces hasta ahora nos han acompañado a lo largo de la historia.

En este articulo trataremos de conectar la paz positiva con la paz neutra (Jiménez, 2014) que nos ayudará a comprender desde dónde venimos y hacia dónde vamos en el desarrollo y evolución del concepto de paz. Dejaremos constancia de que este tipo de debate es fundamental para cualquier investigador de los Estudios de/para la paz tener constancia de las contradicciones que distorsionan o hacen avanzar estos estudios, y sin esas reflexiones no se podrá avanzar en la Investigación para la paz. La paz negativa, positiva y neutra son tres conceptos fundamentales que mestizan e hibridan la percepción de paz, a la vez que la enriquecen. Nuestro objetivo es saber de dónde venimos (mediante la percepción de la paz positiva que se instauró en los años 69 del siglo XX) y hacia dónde vamos (la paz neutra, concepto desarrollado a mediados de los 90) para delinear el futuro de la Estudios para la paz.

En las etapas de los Estudios (de, sobre y para) la paz (Jiménez, 2004; Jiménez Bautista y Jiménez Aguilar, 2014), se traza como se comienza a tomar en consideración las aportaciones de otras culturas. En un cambio ya que anteriormente se creía «en el monomorfismo de la cultura (ya que finalmente se ha comprendido que) todos necesitamos los unos de los otros, y todos somos interdependientes en todos los ámbitos» (Panikkar, 1993, p. 40). Por lo tanto, se cuida que la Investigación para la paz, no caiga en el etnocentrismo, pues en estas etapas, está claro que la única manera de que la humanidad avance hacia la paz hay que dejar de circunscribir los problemas a los límites de los antiguos estados-nación, porque ahora son globales. Ejemplos de ellos serían los problemas de terrorismo, cambio climático, armamentismo, pobreza, etc.

Desde una paz positiva (de los años sesenta a los noventa)

A lo largo de toda la historia de la humanidad y bien entrado el siglo XX, la paz es entendida a partir de lo que *no lo es*, es decir, la *paz negativa* heredada de los romanos, como ausencia de guerra (*absentia belli*). Este concepto ha estado vigente hasta 1959, cuando Johan Galtung fundó el *Instituto Internacional de Investigación para la Paz*, Oslo, Noruega (*Peace Research Institute de Oslo* –PRIO-), como el primer centro de investigación académica del mundo centrado en Estudios de la paz, dónde se plantea la definición de *paz positiva* y *violencia estructural*. En estos años aparece el contraste de paz negativa y paz positiva (Galtung, 1964). Hoy día, la *paz negativa* debe incluir ausencia de malos tratos, violaciones, abusos de la infancia, y matanzas callejeras (violencia directa no organizada).

Johan Galtung en 1960, introdujo la noción de *violencia estructural* y *paz positiva* mencionando que mientras existan injusticias e insatisfacciones de las necesidades humanas básicas por parte de algunos seres humanos, no existe la paz aunque no nos agredamos directamente. La definición positiva de la paz que se inicia en estos años, los Estudios de/para la paz se encuentran con *un dilema*: *por una parte*, la paz positiva enriquece y amplía la agenda de la Investigación para la paz y cooperación al desarrollo; *por otro lado*, en la Investigación para la paz se interpreta que la paz positiva se reduce a la ausencia de violencia estructural, o como muchas veces define el propio Galtung, como paz estructural (Galtung, 1964 y 1969).

Galtung (1964) plantea su paz positiva como integración de la sociedad humana. Esta correlación entre la paz positiva y la creación del concepto de violencia con la distinción entre violencia directa y estructural (Galtung, 1969), llevó a una enumeración del concepto de paz positiva como ausencia de violencia estructural. Por ello, la tarea del trabajador por la paz es la construcción de la justicia social (como distribución igualitaria de recursos y participación igualitaria en la toma de decisiones sobre esta distribución) y el desarrollo en términos de integración y cooperación, para que todos los seres humanos puedan satisfacer sus necesidades básicas más elementales. La injusticia social sería violencia estructural.

En los años sesenta, se crean todo un conjunto de instituciones que reabren las temáticas de la paz. Así, en 1960 aparece el *Stockholm International Peace Research Institute* (SIPRI); se funda por Saul H. Mendlovitz y Richard Falk el *Institute for Word Order* en 1961 que ahora se denomina *World Policy Institute* en Nueva York, donde se publica la revista *Alternatives*; en 1963 el *Peace Research Society*, que actualmente se llama el *Peace Science International Society* de Suecia y la *International Peace Research Association* (IPRA) que surge en un congreso de los cuáqueros en Suiza. Los Cuáqueros de Suiza es una doctrina protestante fundada en Inglaterra en el siglo XVII por George

Fox. Esta doctrina condena el lujo y la violencia y es, un antecedente claro del pacifismo moderno, su pacifismo se plantea como una lucha que se enfrenta sobre todo con las violencias estructurales e institucionales: contra el racismo, la injusticia social y económica, la pena capital y la guerra (Lederach, 2000).

A todo esto hay que añadir, un conjunto de asociaciones nacionales para la paz en Japón, Canadá, entre otros, además, el *Council on Peace Research in History*, contra el asesinato de Kennedy y la participación de Estados Unidos en la guerra de Vietnam. En el año 1964 aparece el *Journal of Peace Research*, que hoy se denomina *Security Dialogue*.

En los años setenta, los Estudios para la paz amplían su campo de trabajo hacia los movimientos sociales por los derechos humanos, las reivindicaciones feministas o las manifestaciones en contra de la guerra de Vietnam. Además, se elabora una autocrítica sobre el papel de los Estudios para la paz. Es importante también mencionar, la descolonización y la crisis del petróleo que privilegió los Estudios sobre el desarrollo en el Tercer Mundo, la pobreza, la desigualdad y la desnutrición. Los problemas de la objetividad de la ciencia y la promoción de los valores crearon nuevos centros y revistas científicas.

Algunos centros para considerar son: el Peace Research Lab (Saint Louis, Mo, USA) fundado por Theodore F. Lentz en 1945 y desde 1976 se llama Lentz International Peace Research Award. El *Peace Research Institute of Oslo* (PRIO, Noruega, 1959), en el que participa Johan Galtung. En 1959, debemos añadir algunos centros más como el *Richardson Peace Research Centre en Lancaster* (Inglaterra), o la presencia de Alan y Hanna Newcombe en el *Peace Research Institute de Dundas* (Cánada) que profundiza la definición negativa de paz. Señalar el *Polemological Institute,* Groningen, Holanda, 1962, (que después fundará el *Journal of Peace Research*); el *Canadian Peace Research Institute* (Ontario, Canadá, 1963); el *Stockholm Internacional Peace Research Institute* (SIPRI, Suecia, 1966).

En los próximos años, la sensibilización sobre la necesidad de investigar la paz se vio apoyada por nuevos centros, manifiestos (Russell-Einstein), organizaciones como la *Internacional Peace Research Association*, (IPRA, 1964 y para Europa, el EUPRA o el movimiento científico Pugwash) y diversas publicaciones al respecto. Estos centros de investigación trabajan en el contexto de la unidad de los principios de investigación, educación y acción. En el ámbito de América de Norte: el COPRED (*Consortium on Peace Research, Education and Development*), que colabora con el IPRA, donde fomenta, entre otros temas, el desarrollo de la Educación para la paz (EpP).

El IPRA se fundó en 1973, la comisión PEC (*Peace Education Comisión*), donde tratarían de impulsar todo lo relacionado con la EpP: publicaciones, desarrollo de materiales, organizaciones de actividades, facilitación de la cooperación internacional entre educadores, investigadores y activistas por la paz

que promueven experiencias de aprendizaje, pedagogías democráticas y críticas. En este mismo año se creó los Programas y *Cátedra de Peace Studies* en la Universidad de Bradford, Inglaterra.

La lista es muy extensa. Respecto a Revistas de más o menos relevancia internacional tenemos las siguientes: *Journal of Conflict Resolution*; *Journal of Peace research*, más tarde, *Bulletin of Peace Proposals* y ahora *Security Dialogue*; *Peace and Exchange*; *Alternatives*; *Defense & Disarmaments News*; *Internacional Peace Research Newsletter*; *Peace Research*; *Peace Research Abstraes Journal*; *Peace Research Reviews*; *Pugwash Newsletter*; *SIPRI Yearbook*; *UNESCO Yearbook of Peace and Conflict*. En 1973, se instituye la Asociación de Estudios de la Paz en Japón, *Caucus for a New Political Science* asi como la *Asian Peace Research Association* y el Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz que se crean en 1974.

Durante este periodo se inicia la interacción *paz* y *desarrollo*. Adam Curle concibe la paz positiva unido al desarrollo basado en la igualdad y la reciprocidad. Define la paz como «[…] la situación característica por un nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia» (Curle, 1974, p. 182).

Por su parte, los años ochenta están más ligados a los movimientos sociales, especialmente, a las organizaciones que combaten la carrera de armamento nuclear: *Physicians for Social Responsibility, International Physicians for the Prevention of Nuclear War, Artists for Social Responsibility, Educators for Social Responsibility, United Campuses Against Nuclear War, Center for Teaching of International Relations* de la Universidad de Denver, entre otras.

Nosotros seguimos la obra teórica de Johan Galtung. A partir de los años 80, este amplía el concepto de paz positiva con aspectos culturales y cosmologías orientales, y como una forma de avanzar desplaza su centro de atención desde la relación paz-violencia al conflicto (Galtung, 1985). En adelante, Galtung define la paz como se despliega los conflictos de forma empatía, no violencia y creatividad (Galtung, 1993, p. 15-45); y el desarrollo como la construcción de la capacidad de transformar los conflictos a través del *Método Transcend* (Galtung, 2000; Jiménez, 2016).



Figura I. Paz positiva en proceso. Fuente: Elaboración propia en base a Galtung (1964, 1969, 1985, 1993).

Galtung (1969) concibe la paz positiva no sólo como ausencia de violencia estructural, sino también en términos de presencia de cooperación noviolenta e igualitaria, como señala Lederach, «[…] la presencia de una interacción e interrelación positiva y dinámica» (Lederach, 2000, p. 32). Johan Galtung concibe la paz como un proceso, «una dinámica constante» (Lederach, 2000, p. 33), en el que se persigue lograr un nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia social. Lo que nos lleva a incidir que la paz positiva es un proceso dinámico.

Siguiendo la década de los ochenta, en 1984 se crea la revista *Nuclear Times*; en 1989 la *Peace Review* y la *The Peace Studies Association* (PSA). Entre 1986 a 1987 algunas investigadoras feministas de la paz como Betty Reardon y Birgit Brock-Utne, establecen la perspectiva de género en la Investigación para la paz, completando el trabajo iniciado por Elise Boulding quien amplia la distinción entre paz positiva y paz negativa introduciendo los análisis de la violencia a escala micro como la violencia de género o doméstica contra las mujeres y los niños (Boulding, 2000).

Johan Galtung suele mencionar que el resumen del gandhismo es: *la unidad de la vida y la unidad de los medios y fines*. «El primero emana 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» (Galtung, 2003, p. 21). La conclusión de Gandhi sobre estos dos axiomas era el respeto a lo sagrado de toda la vida (de ahí su vegetarianismo) y la aceptación del precepto de «cuida los medios y los fines y ellos cuidarán de sí mismos» (Galtung, 2003, p. 22). Un ejemplo de esto, suele ser el arquetipo: *la rueda budista*, donde los elementos de pensamiento, palabra y acción tienden a estar al mismo nivel de prioridad, no una pirámide cristiana que hace más hincapié en unos que en otros (por ejemplo, la fe frente a los hechos).

Como señala el Dalai Lama, «la no violencia tiene dos directrices: si puedes, ayuda y sirve a los seres; si no puedes, al menos no les perjudiques» (Lama, 2001, p. 51). *Pero ¿por qué es tan importante la noviolencia (ahimsa)?* En la relación sistémica la *ahimsa* o no-violencia no sólo es no perjudicar a los demás, también es un acto de compasión. Como acota Gandhi, un *no*, cuando es dicho sin miedo, puede ser mejor y más importante que un *sí* expresado solamente para agradar o, lo que es peor, para evitar problemas. Nosotros en esto asumimos el pensamiento crítico y la verdad, que nos llevará a formar un Trabajador de la paz como un ser humano inquebrantable por la paz.

Hacia una paz neutra (desde los años noventa a la actualidad)

Desde los sesenta a finales de los ochenta. Johan Galtung dejó una estructura de pensamiento y muchas instituciones a nivel mundial comenzaron a pensar en clave de paz.

Mi experiencia personal con el profesor Johan Galtung se produce en 1988, en una conferencia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada, España. Este primer encuentro se produce en un vacío de los Estudios para la paz dentro de la Universidad de Granada y la presencia del profesor Johan Galtung comenzó a replantear por un conjunto de profesores y alumnos la posibilidad de realizar estudios de Investigación para la paz. Acto seguido se puso en marcha el Seminario sobre los Estudios para la paz y los Conflictos de la Universidad de Granada en 1988, pionero dentro del mundo universitario a nivel español. Este centro sería el eje principal para conseguir el Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada desde 1996.

Desde finales de los ochenta (1989, con la caída del Muro de Berlín), la *paz positiva* se ha convertido en el concepto aceptado por toda la Investigación para la paz. En 1990 el profesor Johan Galtung planteó el concepto de violencia cultural (Galtung, 1990). Este nuevo concepto replanteó la posibilidad de construir las tres dimensiones de la violencia (llamado triángulo de la violencia): la violencia directa que puede ser comprendida en relación con la naturaleza (física, verbal y psicológica). La violencia estructural que es la posición más arriba o más abajo en una jerarquía de explotación –represión- alienación, para preservar el orden jerárquico (político y económico) o para destruirlo. La violencia cultural es la justificación cultural de la violencia directa y estructural.

Estamos en la tercera fase de la Investigación para la paz, para una paz cultural, para nosotros paz neutra. Es una fase de hibridación o amalgama con muchos enfoques en materia de investigación que convendría examinar destacamos la polémica de los profesores del Instituto de la paz y los conflictos de la Universidad de Granada, llamada la Escuela de Granada, España, en temas de Investigación para la paz y los conflictos, los profesores Francisco Jiménez Bautista con su concepto de *paz neutra* y Francisco A. Muñoz con su concepto de *paz imperfecta*. A ellos, debemos añadir el concepto de paz cultural de Johan Galtung, con tres conceptos que mestizan el concepto de paz, lo enriquecen y crean un debate que nos puede ayudar a entender hacia dónde va la paz, como pone de manifiesto el Cuadro I.

VIOLENCIAS	PACES
- Violencia directa	- Paz negativa (Johan Galtung)
- Violencia estructural	- Paz positiva (Johan Galtung) - Paz imperfecta (Francisco A. Muñoz)
- Violencia cultural	- Paz cultural (Johan Galtung) - Paz neutra (Francisco Jiménez)

Cuadro I. Cuadro de las violencias y las paces. Elaboracíon propia a partir de: Jiménez, 2009a, 2009b.

Estos conceptos de paces (imperfecta, neutra y cultural) constituye una nueva forma de elaborar y construir la categoría de paz y sus conceptos a finales del siglo XX, y es donde los debates comienzan a tener sentido en la construcción de una paz que nos permita construir un mundo más justo y perdurable.

a) *La paz imperfecta*, nosotros no negamos el trabajo científico del concepto de paz imperfecta de Francisco A. Muñoz (2001), pero no encontramos lo suficientemente riguroso en su rol analítico, desarrollando su teoría sin la concatenación de conocimientos académicos previos, lo que vuelve a la falta de reconocimiento de las labores previas de autores como Simmel, Geertz, Bourdieu y Galtung. Profundizar esta idea cuando menciona que al emplear el término «imperfecto» para referirse a un tipo de paz diferente a la positiva o negativa, entra en una semiótica muy difusa y multiforme, evitando la exactitud de su estudio (Jiménez, 2018 y 2021; Tiziano, 2018).

b) *La paz neutra*, creada por Francisco Jiménez Bautista, nos señala que es una «paz aséptica, libre de prejuicios ideológicos» (Jiménez, 2014, p. 35), en un mundo que se sabe lleno de sesgos, prejuicios y discriminaciones. La paz neutra, en nuestra opinión, es precisamente esa tendencia a plantear metodologías de intervención que puedan cambiar, de forma efectiva, la realidad. El diálogo, la lengua, el habla, todo ello ubicado dentro de una metodología general de Investigación-Acción Participante, son elementos que analiza y destaca la paz neutra, como piedra angular de la transformación de las violencias culturales y simbólicas, en pro de la consecución de un mundo más habitable, pacífico y, como no, neutral.

c) La *paz cultural* o *cultura de paz* de Johan Galtung, en un marco conceptual de Investigación para la paz, se habla comúnmente de Cultura de paz para referirse a lo opuesto de violencia cultural. Galtung por su parte prefiere usar el término paz cultural que expresa una dimensión más inductiva de la construcción de paz desde la cultura. Por lo tanto, no es una Cultura de paz, con conceptos, valores y métodos elaborados por algunos especialistas que se tienen que aplicar en cualquier lugar del mundo. Mientras que la idea de paz cultural es la paz que nacería desde abajo, y es una realidad, que, tiende a hacer frente a la violencia cultural.

Johan Galtung suele utilizar, frente al concepto de violencia cultural, la noción de cultura de paz o paz cultural. Sin embargo, creemos que la Cultura de paz se encuentra en todas las paces, y hay que verla como un instrumento

que se puede utilizar para enfrentar las distintas violencias. Sin olvidar, que rompe la lógica de paz negativa, paz positiva… ¿quizás una paz neutra? que se venía desarrollando dentro de la Investigación para la paz, en el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, España.

Si entendemos la violencia cultural que está relacionada con todos los aspectos del ámbito simbólico (religión, cultura, lengua, arte, ciencia, etc.) que se pueden emplear para justificar o legitimar las violencias estructurales o directas. *¿Por qué no una paz religiosa?* O mejor aún, una paz lingüística o una paz científica. Quitamos la abstracción de lo negativo y positivo y nos vamos a la cultura. Cómo profesional de la antropología, ni los antropólogos tenemos claro que es la cultura.[1]

Dirá, Johan Galtung,

> «[…] la paz positiva cultural sustituirá la legitimación de la violencia por la legitimación de la paz; en la religión, el derecho y la ideología; en el lenguaje, en el arte y las ciencias, en las escuelas, universidades y medios de comunicación; construyendo una cultura de paz positiva». (Galtung, 2003, p. 58)

Johan Galtung es un «laico» y como tal, en el sentido ideológico y político, está laicidad a veces lo lleva a planteamientos demasiados distantes de las corrientes tradicionales y suele romper dicha tradición haciendo de él muchas veces un excéntrico. Igualmente, esto lo lleva muchas veces a formular una especie de «resúmenes arbitrarios», es decir, recoge lo que necesita sobre las religiones o sobre las teorías antropológicas de la evolución, de las cuales sólo recoge aquello que le sirve para construir su propia teoría (Jiménez, 2009a, p. 40-42; 2009b, p. 162-164).

Por último, Johan Galtung se centra mucho en el análisis de los conceptos de paz, teniendo como punto de partida el concepto de poder, pero su discurso a veces político y teórico le hace olvidar la dimensión del poder de la gente. Considera el multiculturalismo pero a veces las ve sólo como tradiciones no como procesos sociales. Son los procesos macro, los que le interesa (macrohistoria, civilizaciones, etc.). Esto muchas veces puede ser una ventaja a la hora de explicar procesos, pero se convierte en un dilema al mantener una visión del bosque sacrificando la comprensión del árbol. Ya en 1977 Boulding realizó sus veinte querellas amistosas (Boulding, 1977).

Cómo se observa en la Figura II, consideramos que la identidad de la paz está definida por la interacción de tres categorías complementarias orientadas a expresar la multidimensionalidad de la paz. Estos conceptos que no categorías, se pueden sintetizar de la siguiente forma:

1 Cuando nos habla de «aspectos del ámbito simbólico», no es consciente de la importancia del materialismo frente al idealismo. Además, nosotros echamos en falta la figura de Pierre Bourdieu y su concepto de «violencia simbólica». (Bourdieu y Passeron, 1977)



Figura II. Multidimensionalidad de la paz. Nota: Galtung, 2003; Jiménez, 2011.

- La *paz negativa (directa)* consistía en bondad verbal y física, el bien para el cuerpo, la mente y el espíritu del Yo y el *Otro*; dirigida a todas las necesidades básicas, *supervivencia*, *bienestar*, *libertad* e *identidad*. El amor es el compendio de todo ello: una unión de cuerpos, mentes y espíritus.

- La *paz positiva (estructural)* sustituirá represión por libertad, equidad por explotación, y los reforzará con diálogo en lugar de penetración, integración en lugar de segmentación, solidaridad en lugar de fragmentación y participación en lugar de marginación. Podrían ser necesarias grandes estructuras verticales (alfa), pero las pequeñas estructuras horizontales (beta) son más hermosas (evitan una estructuración excesiva). Esto vale también para la *paz interior*: la tarea es lograr la armonía del cuerpo, la mente y el espíritu. La clave es el diálogo interno y externo con uno mismo.

- Nosotros pensamos que la *paz neutra* busca en neutralizar las distintas formas de violencia (cultural y simbólica) que legitiman la paz; pensamos en la religión, la cultura, el derecho y las ideologías; en el lenguaje, en el arte y las ciencias; en las escuelas, universidades y medios de comunicación; construyendo una Cultura de paz que nos lleve a la paz mundo. Igualmente, si miramos al espacio interior del Yo, esto significa abrirse a diversas inclinaciones y aptitudes sin reprimirlas.

¿Qué es la paz?

Cuando Johan Galtung nos mandó un documento para su publicación en el Seminario sobre los Estudios para la paz y los conflictos (fundado en 1988), dicho texto se denominaba: «Los fundamentos de los estudios sobre la paz» (Galtung, 1993, p. 15-45). Este documento debería ser de obligada lectura para todo el que pretende dedicarse a la Investigación para la paz. En dicho documento definía la paz como «como la capacidad de manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad».

Nosotros que seguimos la obra teórica de Johan Galtung (1993), cuando nos dice que la paz se puede expresar con la siguiente fórmula:

Paz = Empatía + No violencia + Creatividad

En paralelo a esa fórmula nosotros (Jiménez, 1997) desarrollamos el concepto de paz *como todas aquellas situaciones donde se opta por la no-violencia*. No hay que olvidar que la no-violencia es un compromiso con la verdad y con la transformación que produce un cambio. En síntesis, construyendo la paz como la suma de

Paz = No violencia + No-violencia + Noviolencia

Relacionamos los distintos conceptos de No violencia, No-violencia y Noviolencia con su correlación con la violencia (directa, estructural y cultural) que se resume en el Cuadro II, y definimos de la siguiente forma:

- *No violencia* con oposición a la *violencia directa*, es decir, *relaciones sin violencia*. La «no violencia» puede ser una situación en la que se consigue que dejen de existir formas de violencia directa, generando unas relaciones humanas «*sin* violencia» (*Oposición a la violencia*).

- *No-violencia* con oposición a la *violencia estructural*, es decir, resistencia sin armas y los métodos y técnicas pacíficas a toda la lucha y las injusticias sociales, del sistema, instituciones, etc. La «no-violencia» viene del inglés *non-violence*, concepto que se traslada al lenguaje como una realidad social (económica, política y cultural), además de histórica, como por ejemplo, la lucha sin armas de Gandhi. Representa una forma de resistencia aparentemente nueva, en la que se renuncia al uso de la violencia para resolver conflictos (*Metodología de la resistencia*).

- *Noviolencia* con oposición a la *violencia cultural*, es decir, *hacer una filosofía para la paz*. La «noviolencia», como una sola palabra, es obra de Aldo Capitini, que la concibe al traducir la *ahimsa* (acción sin violencia) y *Satyagraha*[2] (firmeza en la verdad) gandhiana con ese vocablo. La «noviolencia» no era simplemente la negación de la violencia o una forma de resistencia, sino que incorpora también el desarrollo de una filosofía, de un programa constructivo de tipo social (económico, político y cultural), además de ético, humanista y espiritual de las relaciones humanas conflictivas (*Filosofía alternativa*) (Jiménez, 2009a, pp. 141-190). Es decir, al ser la noviolencia una filosofía de vida, permite avanzar hacia la paz neutra. Más que una práctica es también una forma de pensar y una manera de lucha contra las «justificaciones» de la violencia cultural.

2 *Satyagraha* es un neologismo creado por Gandhi para indicar la estrategia activa y constructiva de la lucha no violenta. *Satyagraha* significa «fuerza de la verdad». Gandhi distingue tres tipos de noviolencia: *la del fuerte, la del débil y la del cobarde*. La noviolencia de los cobardes es pasividad, mientras que la de los débiles es impotencia (que si tuvieran armas las usarían). La noviolencia de los fuertes o *Satyagraha* es, en cambio, una estrategia de manejo de conflictos fundada en el rechazo a la violencia, la cual está basada en razones éticas y va más allá del rechazo de la violencia armada (Pontara, 2004, pp. 496).

No violencia	**- Oposición a la *violencia directa*. - Relaciones *sin* violencia.**
No-violencia	- Oposición a la *violencia estructural*. - Resistencia sin armas (métodos y técnicas pacíficas).
Noviolencia	- Oposición a la *violencia cultural*. - Filosofía/Antropología de/para la paz.

Cuadro II. Diferencias entre no violencia, no-violencia y noviolencia. Nota: Elaboración propia.

Y cómo no, desarrollamos el concepto de *paz neutra* (Jiménez, 1997 y 2014, pp. 13-52), que constituye un esfuerzo de luchar contra la violencia cultural (Galtung, 1990) y la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1977), construyendo una Cultura de paz.

Pero el concepto de paz es un proceso y necesita ir cambiando al igual que lo hace la sociedad. Nosotros caminos con Johan Galtung, ayudamos a Galtung a complejizar y continuar desarrollando el concepto de paz. En 2013 fue nombrado director de la Revista de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada, España. Le pedí a Johan Galtung un artículo para comenzar una nueva etapa en la revista. De forma generosa, me mando dicho artículo, y volvió a definir veinte años después, el concepto de paz

Después de 60 años, Johan Galtung (2014), señala que la paz es:	**Después de 28 años, Francisco Jiménez Bautista (2016), señala que la paz es:**
$PAZ = \frac{\text{Armonía x Equidad}}{\text{Conflicto x Trauma}}$	$PAZ = \frac{\text{Resiliencia x Sostenibilidad}}{\text{Conflicto x Vulnerabilidad}}$

Cuadro III. Hacia un nuevo concepto de paz. Nota: Galtung, 2014; Jiménez, 2016, p. 17.

Consideramos que el concepto de paz de Johan Galtung, con la armonía, equidad y trauma, constituye viejas palabras que han sido destruidas por la sobreutilización y quizás por su carga negativa, además de su utilización por parte de la *postverdad*.

Hoy los medios de comunicación y las distintas redes sociales (Twitter, Facebook, etc.) no han tenido suficiente con aletargar las mentes de la ciudadanía en general sino que han puesto en práctica las tesis comunicativas de Joseph Goebbels –o más bien podríamos afirmar que lo han conseguido poniendo en práctica las tesis que este realizó en Alemania nazi– por todo el Occidente político. La *postverdad* ya no es una teoría conspirativa de la intelectualidad orgánica de la izquierda sino que pronto será aceptada por la Real Academia Española (RAE), en 2017 ha sido aceptada por dicha academia. Según la RAE, el significado de *postverdad* nos señala: «[…] toda información o aseveración que no se basa en hechos objetivos, sino que apela a las emociones, creencias o deseos del público», mientras que Goebbels afirmaba que «una mentira repetida mil veces se convierte en verdad», aunque era una crítica a

la prensa de la República de Weimar. Es decir, todo el mundo es pacífico y todo el mundo quiere dialogar.

Nosotros entendemos que la paz como proceso debe ir construyendo su marco teórico utilizando las Agendas de la paz, que en la actualidad la construyen las Naciones Unidas. Partimos con las nuevas palabras que constituyen los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS), en total 17 objetivos, y que serán las palabras e ideas que intentan reducir esa *paz mundo* cuando sabemos que hoy la violencia se presenta de forma naturalizada transcendiendo a los conflictos y se manifiesta a través de múltiples vulnerabilidades que afectan a la sociedad y a la naturaleza. La Agenda de los ODS es lo que llamamos *paz mundo* ya que está implicado todo el planeta Tierra. La *paz vulnerable* se encuentra en todos los ámbitos de la vida humana y en su relación con el ambiente, y no tan solo en la ausencia de conflictos o de guerra. Igual pasa con la *paz sostenible* (en especial referido a la naturaleza tan maltratada por el ser humano, nosotros pensamos más en una paz ecológica y paz Gaia y de *paz resiliente* como el camino o capacidad de sobreponerse a una adversidad, además, de salir fortalecido para poder seguir caminando en la vida (Jiménez, 2016).

A través del conocimiento de los diferentes tipos de violencias podemos precisar, entonces, las definiciones apropiadas para las paces. Hemos sintetizado las definiciones y su ubicación en el tiempo en una *cartografía de paces* que ayuda a ubicar los conceptos para ayudar a dirigir la Investigación para la paz.

El Cuadro IV constituye una síntesis de las generaciones de paces con sus correspondientes violencias. La primera generación de paces (negativa, positiva y neutra), segunda generación (social, Gaia/ecológica e interna), tercera generación (multi –inter- y transcultural) y la cuarta generación (vulnerable, sostenible y resiliente), que construyen una nueva cartografía de paces para enfrentar las nuevas formas de violencia que nos amenaza en la actualidad.

Cuadro IV. Cartografía de paces. Nota: Jiménez (2016, p. 19).

	Generaciones de Paces			
	1ª	**2ª**	**3ª**	**4ª**
Violencia Directa (Física, psicológica, verbal, etc.)	Paz Negativa	Paz Social	Paz Multicultural	Paz Vulnerable
Violencia Estructural (Desde instituciones)	Paz Positiva	Paz Gaia Paz Ecológica	Paz Intercultural	Paz Sostenible
Violencia Cultural (Ideologías, medios de comunicación, etc.) Violencia Simbólica (Poder, Cultura dominante, etc.)	Paz Neutra	Paz Interna	Paz Transcultural	Paz Resiliente

Esta *Cartografía sobre la paz* se ha convertido en un mosaico para buscar mecanismos de lucha contra la violencia y transformación de conflictos. Existen al menos doce tipos de paces, sin olvidar que todas estas paces tienen que ser consideradas complementarias entre sí y que la combinación de estas sienta las bases para el objetivo final de la Investigación para la paz y la creación de una Cultura de paz. La paz (paces) se construye constantemente, es procesual e inacabada, se manifiesta en todos los lugares y todos somos responsables de su construcción hasta llegar a una Cultura de paz.

Una de las deficiencias que tiene la Investigación para la paz es no realizar una conexión con la naturaleza, con lo ambiental de forma muy pronunciada en la obra de Johan Galtung. Por eso, la noción de ecología, como un bien común, es desarrollada y nos corresponde a todos, ya que el interés en la supervivencia de nuestra especie es motivo para generar preocupación hacia el daño ecológico que el ser humano ha generado en el planeta (Žižek, 2014; Jiménez, 2016). Por lo cual en la Segunda generación de paces incorporamos la *paz ecológica y gaia* y en la Cuarta generación recuperamos el concepto de *paz sostenible*. Tenemos que ser constantes en trabajar colocando la Naturaleza en el centro de todo debate.

Actualmente, desde los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* se avanza en nuevos conceptos de paz claves para mitigar los conflictos ambientales que experimenta el mundo hoy. Por ello, para poder referirnos a los nuevos términos dentro de los Estudios para la paz, como se ilustra en la cartografía de paces, serán los siguientes conceptos de paz como un proceso o camino en continua transformación. Lo que sí se conoce es que los principales conflictos para el ser humano estarán unidos a tres palabras: *vulnerabilidad*, *sostenibilidad* y *resiliencia* (Informe Mundial sobre Desarrollo Humano, 2014).

La cartografía de las paces es una forma de organizar el conocimiento y enfrentar el pensamiento complejo, como lo plantea Edgar Morin. Pensar que un análisis holístico difícilmente puede ser objetivo dependerá del punto de vista desde el que sea analizado; además, puede ser representativo, pero a la vez utópico, por la complejidad que supone entender todas las piezas del conjunto: *comprender que de tres violencias trabajamos en doce paces*. No pretendemos con esta cartografía de paces, o desde la paz neutra, dar una respuesta a la complejidad que nos supone el sistema capitalista. Es un espacio de trabajo complejo, y bien sabemos que «la complejidad es una palabra problema y no una palabra solución» (Morin, 1998, p. 22). El pensamiento complejo no significa que sea imposible en el intento de comprender esa realidad, aunque sea infinita y complicada. Por el contrario, la complejidad vislumbra un nuevo paradigma, un camino para abordar el conocimiento de las paces que nos lleve a un paradigma pacífico: *paz neutra* y *paz mundo*.

¿Por qué una paz neutra?

Los *Estudios de/para la paz* se entroncan con el discurso de la *dinamicidad histórica* y de la *diversidad polisémica*; por ello la idea de paz es precedente al concepto de violencia. Pero tanto las ideas como los conceptos de paz responden a contextos, imaginarios e intereses históricos y sociales (políticos, económicos y culturales), además, de ambientales específicos. Por ejemplo, las dos tendencias históricas permanentes de occidente serán: paz como unidad interior frente a una amenaza exterior y un universalismo que nace y tiene su centro en occidente.

Por eso es importante contar con un concepto de paz suficientemente estructurado (inter y transdisciplinar, inter y transnacional, inter y transcultural) en modo que se ponga en un diálogo serio con la historia: un concepto de paz que se someta al juicio de la historia y una historia que se someta al juicio de la paz. El producto de este diálogo, la paz siempre tendrá algo que decir a cada una de las culturas, y desde esta, a toda la humanidad.

Siguiendo el camino de Johan Galtung nos ha llevado a construir el concepto de paz neutra. La paz neutra es una paz híbrida que se caracteriza fundamentalmente por hacer frente a las diferentes violencias (cultural y simbólica) legitimadoras de las violencias directa y estructural (Jiménez, 2014). La paz neutra constituye una implicación activa y personal para reducir la violencia cultural (Galtung, 1990) y violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1977). Parte de la premisa, que tanto las violencias culturales y/o simbólicas, son aprendidas y por tanto difíciles de erradicar una vez naturalizadas. La paz neutra asume la existencia de ambas en la sociedad. Por lo cual, la paz neutra intenta educar a los individuos y a los colectivos con el concepto y las prácticas de la neutralización. El conflicto es la externalización de la neutralidad. La paz neutra es un proceso gradual, un acuerdo a comprometer a sus actores bajo un conjunto de normas y reglas fruto del diálogo, nacidas sobre principios como la honestidad, la igualdad, la libertad, la justicia o la responsabilidad. Este tipo de paz es lenta y no solo por sus acciones frente a la violencia sino por la dificultad de crear una educación basada en la Cultura de paz.

La paz neutra debe luchar contra lo arcaico, los mitos, lo religioso que aporta certidumbre y ayuda a «neutralizar el poder de opresión de los mundos». Hay muchos mundos, como el *sistema-mundo* (Wallerstein), *sociedad-mundo* (Morin), *ambiente-mundo* (Leff), *cultura-mundo* (Lipovetsky-Serroy), *paz-mundo* (Jiménez), etc., que se enfrentan al *mercado-mundo*, representado por el poder corporativo que necesita estos factores (lo arcaico, los mitos, lo religioso), para que sus procesos de cambio y desarrollo no se descarrilen (Jiménez, 2011).

Aquí es donde la paz neutra se vuelve más útil, ya que en estos marcos se produce una transmutación doble del poder corporativo y del Estado. El primer cambio, «se vuelve más político» y el segundo cambio, «más orientado al mercado». La paz neutra no se conforma con una paz que no contenta a nadie, sino que opta por neutralizar el conflicto en cuestión y cuya metodología no es otra que el habla, el diálogo y la lengua (Jiménez, 2014, p. 29). Esta paz pretende reducir la potencia de todos aquellos elementos culturales que no hacen sino agrandar los problemas ya existentes con el fin de promover una Cultura de paz. Una síntesis del concepto de paz neutra se observa en la Figura III.

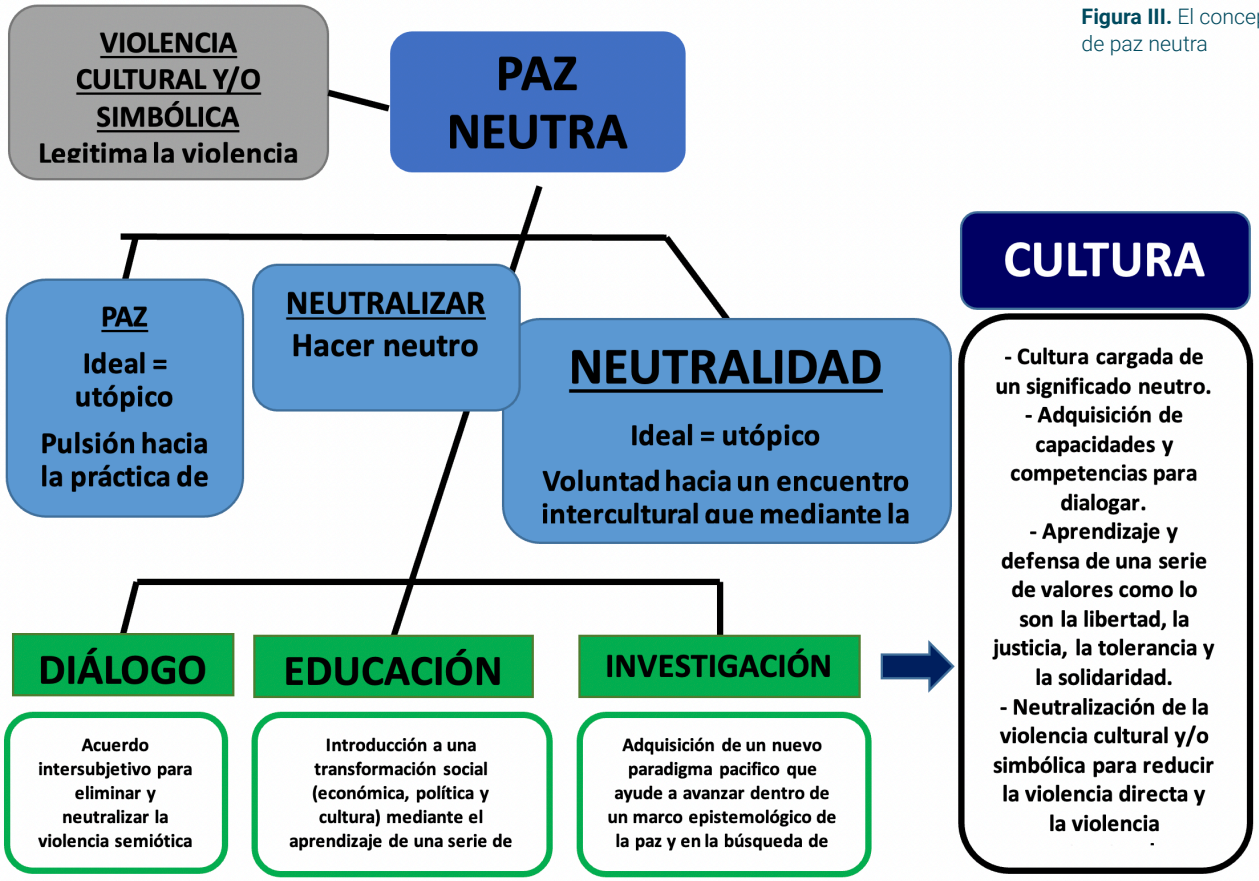


Figura III. El concepto de paz neutra

Algunas aclaraciones sobre la Figura 3:

- *Primero,* no se debe confundir el adjetivo «neutral» con el verbo «neutralizar». La paz neutra pretende neutralizar en los espacios de convivencia todo signo de violencia cultural y/o simbólica, que no significa ser neutral con tales violencias, sino todo lo contrario: supone tomar partido, ser parcial, tener un interés muy concreto por trabajar frontal y radicalmente en con de las violencias. La tarea es neutralizar los elementos violentos que habitan en los patrones que posee cada sociedad para organizar las relaciones entre los individuos, las familias, los grupos y la naturaleza.

- *Segundo,* tanto la paz como la neutralidad son dos utopías. Reforzamos dos ideas sobre la neutralidad: a) La neutralidad se sustenta en la idea de que no existe. Esta idea es la que nos ha motivado a trabajar desde la neutralidad, siendo ésta la aspiración que lleve a la sociedad a neutralizar las identidades, los espacios, las culturas, las religiones, etc. De este modo, el concepto y la práctica efectiva de la paz neutra puede llevar a mejorar las relaciones intra e intersociales; b) La neutralidad es las bases de toda relación social ya que la violencia se ve rechazada cuando se muestra respeto a los demás. La principal característica que se muestra en esta tesis es el carácter activo de la paz neutra ante la lucha por neutralizar los elementos violentos que se encuentran en la sociedad.

- *Tercero*, la paz neutra implica un diálogo, educación e investigación. La paz neutra intenta ser una paz gradual y silenciosa donde desarrolla un clima de aprender a criticar constructivamente en el diálogo, la comunicación y el respeto al «otro» como principal objetivo. El diálogo como un objetivo final, dónde se produzca una convivencia solidaria y respetuosa. Esta paz produce acciones dentro de la educación que suscitan un mayor conocimiento y un profundo aprendizaje del pensamiento crítico dirigidas a vencer estas violencias (culturales y/o simbólicas) que están instaladas en los individuos y los colectivos. Se parte de la premisa que «Educar es criticar», y ello implica poner en práctica una Educación en valores. La educación en valores siembra la construcción de actitudes que estimulan el diálogo y utiliza la investigación como vías privilegiadas en la resolución de conflictos con una finalidad educativa (Jiménez, 2014).

- *Por último*, construir una cultura de paz dónde la educación es el pilar en el cual se apoya cualquier intento de construir un modelo antropológico de Cultura de paz. La conclusión sobre qué conlleva la *Educación neutral* y *Educación para la paz neutra* (Jiménez, 2019) es que, esta educación implica aprender a criticar de forma pacífica.

A modo de conclusiones

1.- *¿Por qué hay que leer a Galtung?* Por qué nos obliga a aprender epistemología de la Investigación para la paz. El legado de Johan Galtung dentro de los Estudios de/para la paz, construye un puente entre las ciencias. La ciencia tiene que ser: *empírica, crítica y constructivista*. Su método debe tener los elementos propios, cómo: *datos, teorías y valores*. La ciencia tiene que estar al servicio de la multidimensionalidad del ser humano, tiene que ser holística (la perspectiva holística de las teorías de Galtung tiene origen oriental y responderían a una visión muy cercana del espíritu humano). Consideramos que los Estudios de/para la paz tienen un corpus epistemológico por su perspectiva ontológica (paz directa, estructural y cultural), por sus claves gnoseológicas (enfoque axiológico, enfoque sistémico y enfoque mul-

ti-inter-transdisciplinar), su perspectiva metodológica (empirismo, criticismo y constructivismo), su perspectiva socio-política (investigación, mediación, comportamiento político, Educación para la paz), dimensión axiológica (que va desde la defensa y promoción de la vida hasta la transformación noviolenta de los conflictos).

Uno de los defectos que tienen los investigadores para la paz es que no saben de Epistemología de la paz.

2. La Investigación para la paz (*peace research*) se da por la evolución y ampliación del concepto de paz, entendida en un principio como ausencia de guerra, para llegar posteriormente a un concepto positivo de esta, como un proceso orientado hacia el desarrollo humano (justo, sustentable y perdurable). Es decir, al aumento en el grado de satisfacción de las necesidades humanas básicas, y, en definitiva, a la creación de las condiciones suficientes para que el ser humano desarrolle toda su potencialidad en sociedad. A su vez, la evolución del concepto de violencia discurre paralelo y en íntima conexión con el concepto de paz. A medida que el estudio de los conflictos se hace más complejo, se amplía el concepto de *violencia*, entendiendo a esta como aquello que siendo evitable impide el desarrollo humano, comprendiendo no solo *la violencia directa (verbal, psicológica o física)*, sino también la denominada *violencia estructural*. También se debe considerar el concepto de *violencia cultural* para señalar lo que en el ámbito de la cultura legitime y/o promueva tanto la violencia directa como la violencia estructural. Es frente a la violencia cultural donde anteponemos el concepto de *paz neutra* o *paz cultural* si seguimos a Johan Galtung o a Jiménez Bautista, quien configura un marco de acción diferente, caracterizado por la implicación activa de las personas en la tarea de reducir la violencia cultural (simbólica).

3. Las fases de los *Estudios de/para la paz* nos muestran un trabajo multidisciplinar de reflexión y análisis, abstracción, discusión e intercambio de ideas y, sobre todo, de decisiones; cuando Johan Galtung toma la iniciativa de construir la *Investigación para la paz* hemos observado a lo largo del tiempo un importante proceso evolutivo en el que se han descubierto nuevos conceptos de paces. Sin embargo, la única forma de mantener la paz en el mundo es la que se construye desde las cuatro generaciones la paz: *primera generación de paces* (negativa, positiva y neutra), *segunda generación* (social, ecológica/gaia e interna) y *tercera generación* (multi-inter-transcultural), pues de otra manera es prácticamente imposible realizar una *paz mundo universal*, incorporando hoy día los *Objetivos de Desarrollo Sostenibles*, añadiendo una *cuarta generación* (paz vulnerable, paz sostenible y paz resiliente).

4. La concepción de la paz positiva por Johan Galtung nos brinda las bases para continuar conociendo y trabajando la paz. La paz positiva puede ser (directa-estructural-cultural); y la paz estructural (negativa y positiva). Dicha paz positiva ha provocado el florecimiento y fortalecimiento de los centros de in-

vestigación para la paz alrededor del mundo. Además, propone una perspectiva de intervención que liga los conceptos de paz y desarrollo, con una clara incidencia de los países avanzados sobre los que están en vías de desarrollo, e igualmente se ha construido una militancia antibélica y la emergencia de nuevas categorías de análisis (género, ecología, diversidad, multiculturalidad, etc.).

Debemos tener claro, que la paz es algo complejo que se determina con una profunda transformación. Desde la Investigación para la paz, aceptamos tres elementos: a) Paz positiva y paz negativa (Galtung, 1969); Transformación de conflictos (Lederach, 1995) y la paz neutra (Jiménez, 2011, 2014). Hasta aquí hemos llegado. Pensamos que hay una falta de consenso doctrinal sobre el concepto de paz en sí mismo. Somos conscientes de que existe un vicio y la virtud de las Ciencias Sociales de una tendencia a la adjetivación de los conceptos. Destacamos que el uso de la adjetivación facilita la comprensión siempre y cuando se respete el contenido esencial del concepto de paz.

5. La paz neutra intenta romper la polarización entre paz positiva y paz negativa. Esto implica una coexistencia en donde la hibridación y amalgama son necesarias para permitir unas dialécticas abiertas. Igualmente, profundiza en los aspectos culturales para consolidar la Cultura de paz en base a la diversidad cultural y de esa forma, intentar reducir las violencias (culturales y/o simbólicas), a través de una re-definición de la política y la economía de los saberes, las realidades y la burocracia.

Defendemos la neutralización de estas dualidades y dicotomías (positivo y negativo), ya que se hace necesario, en el pensamiento sobre la paz, construir la suma de las tres paces para alcanzar una cultura de paz, siendo esta: Cultura de paz = Paz negativa + Paz positiva + Paz neutra. Este pensamiento permitirá que realicemos un «desarmen cultural» en la disciplina de los *Estudios de/para la paz*, y de esa forma habremos ayudado a fortalecer un nuevo paradigma basado en una nueva escala de valores para el siglo XXI.

6. La paz *neutra* como *paradigma pacífico* debe ser considerada como una aproximación a lo que en ciencia denominamos *paradigma científico*. En el marco de un paradigma pacífico, la paz neutra tiene pretensiones de *sustantivo,* y nombra lo que no se puede simplificar; es decir, la categoría que le da un tipo de percepción a la realidad. No olvidamos que la *paz neutra* es una categoría activa, *compleja*,[3] sencilla, amplia, multidimensional y multifactorial. Trabajar con ella supone emplear como método de acción y lucha el diálogo, ya que con esto aprendemos a vivir y construir una sociedad basada en la

3 Cuando hablamos de una paz compleja nos enmarcamos en el pensamiento complejo tal y como lo presenta Morin (1997) al asumir una óptica *tetralógica* de interacciones (caos)/orden/desorden. La complejidad implica comprender la realidad como una organización en movimiento que pasa por el caos y el desorden, inclusive sin responder a una norma estricta, es decir, gran parte de las veces de forma azarosa. Por tanto, cuando decimos *complejo* no estamos calificando la realidad como podríamos estar calificando nuestra existencia como complicada, ni difícil, etc., sino que estamos sustantivando las particularidades de la esencia *holística* de la realidad sin hacer una negación de lo que *es* como *es*.

búsqueda de la verdad, la justicia social, el amor y la libertad, y que se construye a sí misma con el fin de obtener un entorno pacífico para la convivencia de todos los ciudadanos y generar un desarrollo óptimo en las múltiples esferas que configuran la estructura social.

Para nosotros, «No tiene que ser criticable el hecho de ser críticos», siempre que no abandonemos el sentido común. Nosotros apostamos por el referente universal denominados Derechos Humanos, y consideramos que es un avance fundamental que de no existir habría que inventarlos. Pero hemos de ser consecuentes y responsables con nuestra ética. No podemos ser tan hipócritas como para apostar por unos derechos universales, y promulgarlos desde Occidente dentro de nuestras fronteras, y luego ser permisivos con el atropello y el pisoteo de los derechos a nivel internacional (fuera de nuestras fronteras).

7. *Por último,* estas propuestas pretenden desarrollar una confianza y un profundo respeto por el ser humano, sus necesidades y potencialidades, que conforman una antropología positiva de vida, con una cultura y educación neutral, donde pensamos de forma crítica que la paz es lo propio del ser humano. Tenemos que comprender que el futuro no se sufre, sino que se construye, pero al mismo tiempo, se debe mirar al futuro con la humildad de quien se sabe que uno no es el único en construirlo sino que otros pueden querer construir futuros diferentes al nuestro.

Hay que pensar en una Educación para la paz, para los valores, pero también una *Educación para el futuro*, en un mundo cada vez más pluricultural, y por tanto, potencialmente más conflictivo. El futuro no se sufre, sino que se construye con otros que quieren construir futuros diferentes al nuestro. El futuro debe estar unido a la esperanza que anima a luchar por un mundo más justo y perdurable. Sin lucha no hay esperanza y viceversa la esperanza mantiene la lucha. Igualmente, pensamos que la esperanza es un asunto político, porque si hay gente que tiene esperanza y se les dice que tienen la fuerza de cambiar las cosas podremos avanzar. La esperanza da fuerzas y da la capacidad de cambiar la realidad.

Referencias bibliográficas

Boulding, K. (1977). Twelve friendly quarrels with Johan Galtung. *Journal of Peace Research*, 14(1), 75-86, https://doi.org/10.1177/002234337701400105

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

Bourdieu, P. y Passeron, J.Cl. (1977). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En Bourdieu, P. y Passeron, J.Cl., *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (15-85). Laia.

Curle, A. (1974). Teaching Peace, in *The New Era*, 55(7).

Galtung, J. (1964). An Editorial, *Journal of Peace Research*, 1(1), 1-4.

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research, *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.

Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Fontamara.

Galtung, J. (1990). Cultural violence, *Journal of Peace Research,* 3(27), 291-315.

Galtung, J. (1993). Los fundamentos de los estudios sobre la paz, en Rubio, Ana (Ed.) *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*, (15-46). Editorial Universidad de Granada.

Galtung, J. (2000). *Conflict transformation by peaceful means: The Transcend method*. United Nations Disaster Management Training Programme (DMTP).

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos*. Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, *7*, 9-18.

Informe Mundial sobre Desarrollo Humano (2014). *Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*, 2014. Recuperado de http://www.undp.org/content/undp/es/home/presscenter/events/2014/july/HDR2014.htm

Jiménez Bautista, F. (1997). *Racismo y juventud. Actitudes y comportamientos en Granada*. IMFE.

Jiménez Bautista, F. (2004). Propuesta de una Epistemología Antropológica para la Paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, *11*(34), 21-34.

Jiménez Bautista, F. (2009a). *Saber pacífico: la paz neutra*. UTPLoja.

Jiménez Bautista, F. (2009b). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, *16*, 141-190.

Jiménez Bautista, F. (2011). *Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz*. Dykinson.

Jiménez Bautista, F. (2014) Paz neutra: Una ilustración del concepto, *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 19-52.

Jiménez Bautista, F. (2016). Paz intercultural. Europa, buscando su identidad. *Revista de Paz y Conflictos*, *9*(1), 13-43.

Jiménez Bautista, F. (2018a) Pensar el conflicto. Lecturas de Georg Simmel para una Paz neutra, *Scienza e Pace*, IX(1), 255-278.

Jiménez Bautista, F. (2018). Paz imperfecta: nuevas querellas amistosas. *Revista de Cultura de Paz*, 2, 25-43. https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/38

Jiménez Bautista, F. (2019). Educación neutral y Educación para la Paz neutra. *Revista De Cultura De Paz*, *3*, 367–387. https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/61

Jiménez Bautista, F. (2021). Paz positiva versus Paz imperfecta: el poder de la verdad. *Revista de Cultura de Paz*, *5*, 7-33. https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/120

Jiménez Bautista, F. y Jiménez Aguilar, F. (2014). Una historia de la Investigación para la paz, *Historia Actual Online*, 34, 149-162.

Lama, D. (2001) *Compasión y No Violencia*. Kairós.

Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educar para la paz* (Vol. 104). Los libros de La Catarata.

Lederach, J.P. (1997). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. United States Institute of Peace Press.

Morin, E. (1997). *Pensamiento complejo.* Paidós.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Panikkar, R. (1993). *Paz y desarme cultural*. Sal Térrae.

Pontara, G. (2004). Gandhismo. En López Martínez, M. (Dir.). *Enciclopedia de Paz y Conflictos* (pp. 493-498). Editorial Universidad de Granada/Junta de Andalucía.

Telleschi, T. (2018). El alcance filosófico y sociológico de la Paz Imperfecta. Un re-enfoque crítico. *Revista De Cultura De Paz*, *2*, 45–67. https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/27

Žižek, S. (2014). *Pedir lo Imposible.* Akal.

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

Artículos Originales

La Educación para la paz y la transversalidad de Galtung: un desafío pedagógico actual

Peace Education and Transversality in Galtung: A Current Pedagogical Challenge

Información

Fechas:
Recibido: 31/10/2024
Aceptado: 28/11/2024
Publicado: 31/12/2024

Correspondencia:
Andrea Barrientos Soto
abarrientos@ugr.es

Conflicto de intereses:
En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:
Ninguna.

Nota de la autora
El escrito está redactado en el formato singular masculino, sin embargo se considera que este formato también contempla la presencia femenina.

Autorías

Andrea Barrientos Soto, PhD[1] 0000-0002-7740-8472

[1]Docente-investigadora en el Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Universidad de Granada, España.

Cómo citar este trabajo
Barrientos Soto, A. (2024). La Educación para la paz y la transversalidad de Galtung: un desafío pedagógico actual. *Revista de Cultura de Paz, 8*,307–325. https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.227

4.0 BY-NC-SA

RESUMEN

Introducción: Johan Galtung, fundador del "rauhantutkimus" la palabra finlandesa para la Investigación sobre la paz, nos lega los valiosos conceptos que dan forma a la Educación para la paz de hoy. Fundamentada en la Paz positiva, se ha logrado construir un paradigma educativo, que a su vez es un método y un contenido, dirigido hacia cultivar la Cultura de paz.

Método: La Educación para la paz se ha desarrollado en profundidad conceptual y amplitud metodológica, alcanzando una gran popularidad en los años 80 y 90. Sin embargo, su implantación continúa siendo un desafío pedagógico en América Latina particularmente desde la perspectiva de la educación en valores y la transversalidad, sostenida por Morin, en la organización escolar, el currículo y la metodología de la enseñanza-aprendizaje. Se profundiza en la modalidad de la organización escolar para analizar los componentes de una Educación para la Paz transversal.

Resultados: Existen unas condiciones importantes a la hora de transversalizar los temas y metodologías de la Educación para la paz que hacen que su alcance sea mayor y genere una perspectiva abierta a prácticas -organizativas, curriculares y de enseñanza y aprendizaje- que promueven la Educación para la paz transversal. Estos factores incluyen el liderazgo pacifico y la convivencia democrática mediante el pleno entendimiento de las violencias por la comunidad educativa.

Conclusiones: En este escrito exploraremos las aportaciones de Galtung que apuntan a la necesidad de concebir la Educación para la paz como una de educación en valores; y a su vez una que requiere de una transversalidad para atender los retos pedagógicos ante su desarrollo.

Palabras clave: Educación para la paz, Educación para los Derechos Humanos, Pensamiento crítico, Enseñanza superior, Enseñanza primaria, Johan Galtung.

ABSTRACT

Introduction: Johan Galtung, founder of "rauhantutkimus" the Finnish word for Peace Research, bequeaths us the valuable concepts that shape today's Peace Education. Based on positive Peace, an educational paradigm has been built, which is both a method and a content, aimed at cultivating the Culture of Peace.

Method: Peace Education has developed in conceptual depth and methodological breadth, reaching great popularity in the 1980s and 1990s. However, its implementation continues to be a pedagogical challenge in Latin America, particularly from the perspective of education in values and transversality, supported by Morin, in school organization, curriculum and teaching-learning methodology. The modality of school organization is examined in depth to analyze the components of a transversal Peace Education.

Results: There are important conditions when it comes to mainstreaming the topics and methodologies of Peace Education that make its scope greater and generate an open perspective to practices - organizational, curricular, and teaching and learning- which promote transversal Peace Education. These factors include peaceful leadership and democratic coexistence through the full understanding of violence by the educational community.

Conclusions: In this paper we will explore Galtung's contributions that point to the need to conceive Peace Education as an education in values; and at the same time one that requires transversality to address the pedagogical challenges of its development.

Keywords: Critical Thinking, Johan Galtung, Higher Education, Human Rights Education, Peace Education, Primary Education.

1. Introducción

La Educación para la paz (EpP) en su esencia está compuesta por una educación en valores. El contenido epistemológico de la EpP se sustenta en determinadas características cognitivas, las cuales se configuran a partir de la educación, la cultura y las experiencias individuales de cada ser humano. Por lo que dicha educación aparenta ser un área de estudio o metodología muy relativa. Diría Galtung que equivale a la comparación entre la guerra y la paz, en la cual se sostiene una fascinación por la guerra –fuerza, defensa, imposición y violencia– y de lo contrario una indiferencia por la paz.

> Mientras que la guerra es tan activa, tan llena de heroísmos y hazañas; la paz es más inactiva, incluso aburrida –como el dibujo de un niño podría representar ovejas pastando frente a un león un día de verano-. *La paz solo puede ser atractiva si enlazamos la educación con la acción* (2014,14).

Pese a la supuesta "desventaja" que se vive en comparación con la guerra y lo bélico, la EpP sigue siendo la valía tras la Educación y los valores que neutralizan y transforman las manifestaciones de la violencia. Galtung (1985, 2004) considera como fundamental en todas sus obras el diálogo, porque es un instrumento que facilita la resolución, gestión y transformación de conflictos. El diálogo interactúa con valores tales como: tolerancia, democracia, simpatía y participación; a diferencia de sus contravalores que serían: imposición, aislamiento, antipatía e intolerancia. Para que el diálogo sea instrumentalizado es necesario que comience a ser una práctica común desde el liderazgo de los centros educativos a través de la cultura escolar. El acercamiento a los conflictos no se resuelve en su totalidad con el diálogo ya que es necesario entrar en los detalles de la mediación para gestionar conflictos más complejos, pero el diálogo es el punto de partida que facilita el intercambio recíproco necesario para una mediación efectiva.

Por otro lado, Galtung (2000) exalta a la creatividad como un factor indispensable en la gestión de conflictos y en cultivar la paz ya que a través de ella se puede ser abierto, reflexivo, propositivo, fundamentalmente creativo e imaginativo en la gestión, resolución y transformación de conflictos. La creatividad interactúa con valores tales como: iniciativa, curiosidad, concentración, imaginación, flexibilidad, originalidad e independencia mientras que los contravalores son: conformismo, inflexibilidad y autoritarismo. La mirada creativa de los conflictos aporta a que se generen alternativas antes no vistas a los conflictos. La manera de gestionar los conflictos desde una perspectiva no común permite que afloren los intereses comunes en el conflicto con miras a una resolución productiva para las partes sin que intervenga la competencia o la violencia en la victoria de una parte sobre otra.

Con los pilares del diálogo y la creatividad, Galtung confecciona su particular visión de la paz, y la influencia de esta en la EpP. Según lo expone en su escrito del 2014, Galtung presenta su fórmula para nombrar, apalabrar, desde

la teoría y la práctica la Paz desde el deseo de la equidad y la armonía, aludiendo a la justicia social que busca la Paz Positiva, en consideración con los factores subyacentes y agravantes del conflicto no resuelto y la trauma que puede acompañar ese conflicto o violencia.

$$PAZ = \frac{Equidad \times Armonía}{Trauma \times Conflicto}$$

El autor plantea que estos cuatro factores en la fórmula están basados en la educación que "[…] cualquier educación verdadera se debería preparar para una práctica guiada por la teoría general" (2014, 15). De tal forma que el denominador y numerador significan lo siguiente:

- Mediar aceptable y sostenidamente las resoluciones de los conflictos;
- Conciliar las partes trabadas por algunos traumas del pasado;
- Empatizar con todas las partes divididas por las líneas divisorias sociedad/mundo;
- Construir la cooperación para un beneficio equitativo y mutuo (Ibid., 15).

Para que estos elementos presentes en la fórmula de Galtung se puedan dar en el contexto educativo se hace necesario contemplar la transversalidad en varias direcciones: transversalidad en acciones, contenidos, comunicación, en gestión y normativas. La importancia de la transversalidad de la Educación para la paz (EpP) en particular hace que esta orientación, tanto paradigmática como metodológica, facilite el éxito o el fracaso de los esfuerzos, programas y proyectos, que optan por adoptar la Educación para la paz como norte en el desarrollo de una comunidad escolar.

Comúnmente cuando en Educación se habla de transversalidad se refiere a la transversalidad curricular, o integración curricular o inter o multi disciplinariedad lo que significa que se incorpora o se hilvana un tema a través de varias materias de estudio. Por lo que la transversalidad en la Educación para la paz es entendida frecuentemente como la transversalidad curricular, como por ejemplo, la presencia de los temas sobre la historia de la Educación para la paz o la fundación de la UNESCO como indicadores de la presencia de la EpP en el currículo. Sin embargo, entendemos que esta es una mirada parcial ya que la disposición de la transversalidad también aplica a la organización y a la enseñanza para potencialmente neutralizar el efecto de la violencia estructural vivida en las comunidades escolares. Aunque el currículo tiene implicaciones para estas dos áreas medulares de la experiencia educativa de los educandos, estas otras dimensiones deben ser abordadas con sus propias estrategias para fomentar la incorporación de la EpP tanto en la administración escolar como también en la metodología didáctica de enseñanza-aprendizaje.

Algunos investigadores dirían que es casi una condición *sine quo non* que para llevar a cabo la EpP, se de en un contexto organizativo democrático y noviolento, ya que la influencia de esto en la enseñanza-aprendizaje es palpable y necesario. El currículo es el "qué", y tanto la organización como la metodología didáctica de la enseñanza, es el "cómo", por lo que las tres dimensiones con importantes en el desarrollo, implantación y evaluación de proyectos de EpP en contextos escolares. La organización y administración llega a ser el medio por el cual se comunica la cultura y establece la tónica de los procesos de cambio.

Esto se direcciona no solo para alcanzar el desarrollo o establecimiento amplio y pleno de proyectos de EpP en contextos escolares, sino va más allá para presentarlo como el medio para la neutralización de la violencia estructural presente en los centros aún hoy. La violencia estructural, dentro de lo escolar, está enraizada en proporción a su presencia en la sociedad, siendo la escuela un microcosmo y reflejo de la sociedad más amplia. Nos referimos al concepto de Galtung de violencia estructural la cual se encuentra, edificada y se manifiesta como un poder desigual y, consiguientemente, como oportunidades de vida distintas.

> Los recursos están desigualmente distribuidos, como sucede cuando está fuertemente sesgadas la distribución de la renta, o esta desigualmente distribuida la alfabetización/educación, o cuando los servicios médicos existentes en determinadas zonas son solo para determinados grupos. Por encima de todo, está desigualmente repartido el poder de decisiones acerca de la distribución de los recursos. Por ello, llamar paz a una situación en la que imperan la pobreza, la represión y la alienación es una parodia del concepto de paz (Galtung, 1981, 99; 1985, 38).

La complejidad de los problemas que suscita la violencia, en el contexto escolar y educativo, necesita ser confrontada con una mirada que trascienda el enfoque curricular o disciplinar. En este escrito revisitamos el concepto de EpP, según Galtung, e indagamos en la educación en valores como ingrediente esencial en la transversalidad de valores de paz potenciando así un acercamiento real y fructífero para el desarrollo de la EpP encaminados hacia una Cultura paz en la vida escolar.

2. Antecedentes de la Educación para la paz y educar para y en la noviolencia.

El concepto de paz, aunque complejo y multidimensional, se puede reducir a su más mínima forma y definición. La referencia utilizada es de la Paz positiva conceptualizada por Galtung (1969) la cual ubica a la paz no solo como la antítesis de la guerra pero además de la violencia -directa y estructural.

Propone que la ausencia de guerra o violencia se traduce en paz. Dicha concepción es el punto de partida para la cosmovisión en cuanto la paz. Esta

definición cobró varias transformaciones según los autores y filósofos exploraban las manifestaciones diversas de las violencias. Se concibió no solo como la ausencia de guerra y violencia concibe la paz, sino el despilfarro del potencial humano, "[…] la idea de la violencia como algo evitable que obstaculiza la auto-realización humana" (Galtung, 1981a, 96).

Una transformación patente se dio en la definición de la paz debido a la influencia de Freire para contemplar en ella, el peso de la responsabilidad social con la que cuenta la educación en el contexto de los países en desarrollo y para los Derechos Humanos. Dicha definición indica, "[…] llamar paz a una situación en la que imperan la pobreza, la represión y la alienación es una parodia del concepto de paz" (Galtung, 1981, 99). Dicha definición abrió paso a otras concepciones de paces (Galtung, 1981, Jiménez, 2009, Jiménez y Barrientos, 2018) como también a la teoría del conflicto y la teoría del desarrollo posteriormente expuestas por Galtung, Bourdieu y otros. La conceptualización de otros tipos de violencias -cultural, simbólica, híbrida- también fue posible y han aportado al paradigma pacífico de la educación.

A esa referencia de la Paz positiva, observamos cómo se comporta en las siguientes características:

- La paz hace referencia a una estructura de valores y relaciones sociales caracterizadas por la ausencia de todo tipo de violencia y la presencia de justicia, igualdad, respeto y libertad. De esa forma liga entrañablemente e inter-dependientemente los conceptos del desarrollo, los Derechos Humanos y la democracia.
- La paz no solo es la ausencia de estructuras y relaciones no deseadas, sino también la presencia de condiciones y circunstancias deseadas. En consecuencia, "[…] la paz exige la igualdad y reciprocidad en las relaciones e interacciones. Por lo que no puede haber paz positiva si hay relaciones caracterizadas por el dominio, la desigualdad y la no reciprocidad, aunque no haya conflicto abierto" (Lederach, 1984, 29 en Jares, 1999, 107).
- La paz es un valor conectado a todos los niveles y dimensiones -interpersonal, intergrupal, nacional, internacional…-, además es un proceso dinámico (cambiante) que exige la participación ciudadana en su construcción.
- El hecho de que la paz signifique la ausencia de todo tipo de violencias, no nos exime de la presencia de conflictos. La paz niega la violencia, no así los conflictos que forman parte de la vida (Jares, 2001).

Consecuentemente, la EpP es una herramienta activa para la prevención e intervención de la violencia ya que transmite un determinado código axiológico que supone educar desde y para la justicia, cooperación, solidaridad, compromiso, autonomía personal/colectiva, al mismo tiempo que se cuestionan aquellos que son antiéticos a la Cultura de paz (discriminación, intolerancia, etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo).

Tal y como se entiende que la violencia no es parte integra de nuestra composición como seres humanos, por el contrario los conflictos sí lo son. Según entendemos, la tarea de la EpP, en parte se dirige hacia la neutralización de los (anti)valores, los conflictos o la cultura que cancela a la perspectiva de paz, esos que discriminan, excluyen y violentan presentes en la Violencia cultural y simbólica (Jiménez, 2019). La EpP se plantea con el fin de neutralizar conflictos, mejorar la convivencia, la comunicación y aumentar las prácticas educativas para el bien común de la comunidad educativa. Sobre todo, la aportación del autor estriba en su definición particular de la EpP. Entonces preguntamos, según Galtung, *¿qué es la Educación para la paz?*

Para Galtung la educación para la paz es una educación amplia que incluye elementos que trascienden a los puramente escolar y se vinculan con la sociedad a escala local, nacional e inclusive las acciones internacionales. Considera que la EpP debe incorporar la investigación en estudios sobre la paz desde diversas materias y áreas académicas, y utilizar la resolución de conflictos por medios pacíficos como los objetivos claves en el proceso de aprendizaje. Su propuesta es una que trasciende la educación formal, (aunque también considera que se debe dar en esos contextos) para alcanzar la educación amplia de la sociedad en su contexto (Cabezudo, 2012).

Su propuesta también hace un llamado a la implicación personal que requiere y el valor ético detrás de la EpP como esencial para su desarrollo. Según menciona el autor,

> La Educación para la paz tiene que estar preocupada por lo que se debe hacer al respecto [sic. la guerra], lo que significa que no tiene que haber solo una teoría para evitar la guerra y construir la paz, pero sí una teoría realizable, vinculada a algún tipo de práctica para los que estudian esta materia, no solo para «otros». Por supuesto, uno puede estudiar química sin necesariamente convertirse en químico. Pero la química no tiene que ser una preocupación para todo el mundo directamente; la paz sí (Galtung, 2014, 10-11).

La EpP es una educación en valores basada en la acción, una educación desde y para la acción-, ya que no hay educación para la paz si no hay práctica. Y debido a ello, la EpP concebida comúnmente en las comunidades educativas no representa dicha "acción". Aún desconocemos las múltiples razones tras el desconecte de este conocimiento, sin embargo en la postpandemia se hace necesario retomar la EpP de manera íntegra. Las violencias (educando-educando, educando-educador, otros) en las comunidades educativas han demostrado un aumento en la mayoría de las grandes urbes en España y América Latina, después del aislamiento o encierro en consecuencia de la pandemia COVID-19 (Banco Mundial, 2021). Los educandos han regresado al aula con menos herramientas para abordar los conflictos, mayores casos de ansiedad y depresión que las figuras prepandemia (UNICEF, 2021).

Ante este panorama, olvidamos el lugar privilegiado que ocupan los centros o comunidades educativas (como preferimos llamarlas) en la educación de

valores y la promoción de la democracia y la noviolencia, tanto social y como pedagógica. En el seno de la comunidad educativa es el lugar donde se potencia el capital social y cultural de los educandos, también es el lugar donde se puede neutralizar la reproducción social y académica que limita y excluye (Bourdieu, 2005). Según lo explica Fernández Herrería,

> La escuela es más bien una institución privilegiada para la reconstrucción, difusión y control de los contenidos culturales y patrones de conducta resultante de confrontaciones de grupos sociales con intereses contrapuestos. Este compromiso de la escuela y del currículo con valores socio culturales, económicos, políticos [...] es lo que nos permite hablar de violencia en la escuela, al reproducir/mantener y, en parte contestar, el orden económico, socioculturales y política existente, con sus conflictos. Esta violencia es estructural porque al reproducir las estructuras sociales injustas y sus conflictos (configuraciones materiales e ideológicas sobre las que se asientan la realidad de las clases y grupos sociales en conflictos) está reproduciendo la desigualdad del orden social institucional y legal existente (Fernández Herrería, 1995, 24).

Para Galtung, en esencia la Educación para la paz es educación en valores los cuales sustentan, como ingrediente principal, lo que nos acerca, como medio y como herramienta, hacia una Cultura de paz. Los valores reflejan las prioridades de la sociedad, y a su vez, los contenidos de lo enseñado en los centros educativos. Este proceso se ve en las estructuras de los planes de estudio y están sujetos a escrutinio por parte de la sociedad, colectivos, o exclusión de conceptos de manera continua. Así lo plantea Telleschi,

> [...] en el proceso educativo, cualquier unanimidad de juicios sobre lo que se debe entender por ideales o valores culturales no es tanto un consenso sobre el significado de ideal o de valor, sino sobre los criterios y procedimientos que confieren valor a aquellos ideales de humanidad o sociedad [...] (2017, 46).

Como por ejemplo, ¿de qué forma entendemos que la enseñanza de los héroes de la patria, a pesar de sus valientes hazañas, implica que la enseñanza de la historia basadas en las batallas conquistadas fomenta una cultura de guerra? Sin un análisis adecuado desde la perspectiva de los "perdedores" o los múltiples factores en juego, no se logrará entender las motivaciones tras las guerras. Según explican Gómez y García (2018)

> En materia educativa, las políticas tienen mucho que ver en la cultura de un país porque son las que refuerzan el sentido heroico de algunos personajes que participaron en la guerra, a las que se les rinde homenaje y son considerados patriotas y que dieron la vida por sus demás compatriotas, reforzando así la idea de la cultura de la guerra (53).

En la contienda entre la paz y la EpP contrapuesta a la cultura bélica no todo está perdido, según Galtung. El autor destaca la importancia de reconocer a la guerra y la cultura bélica desde las herramientas que utilizan para contrarrestar la paz, lo cual considera importante en fortalecer la paz desde la educación.

> Pero en esto también existe la victoria de la paz sobre la guerra. Los militares de todas las partes podían iniciar un diálogo sobre el problema, en la búsqueda conjunta de solu-

> ciones más que en los encuentros violentos. El enemigo puede estar al otro lado, pero sin existir la idea de un enemigo. En este escenario existen lagunas, pero no son insalvables. Se necesita dedicación, sumado a las habilidades y conocimientos, entrenados, algo que es muy conocido por los militares (2014, 16-17).

Un problema en la EpP y los valores, lo destaca Telleschi (2017), "[…] es cómo vertebrar e interrelacionar los valores en iniciativas y acciones integradas sin hacerles perder su potencial educativo […]" (46). Por lo que resalta el valor de la transversalidad recurriendo al concepto de una «impregnación recíproca» en la cual se lleva y se deja huellas de los valores simultáneamente en las diversas modalidades educativas -comunicación, interacciones educativas, currículo, enseñanza y aprendizaje, ocio, colegialidad, otros (Bolívar, 1998 en Telleschi, 2017).

3. La transversalidad y la EpP

En los años 90, la transversalidad tomó impulso como respuesta a la severa de-composición de la enseñanza y compartimentalización del conocimiento, aislando a los educandos de los conceptos generales y amplios detrás del conocimiento. Recobramos el concepto de la transversalidad, pero *¿qué es la transversalidad?* Los principios transversales son principios normalizados en toda estrategia, y que, por ejemplo, se concretan en el siguiente: Igualdad entre hombres y mujeres y no discriminación. Incluye la igualdad de trato entre individuos de cualquier nacionalidad, genero, raza, originen étnico, religión o convicciones, discapacidades, edad u orientación de género. Son principios aceptados por los integrantes de la sociedad, no solo por ser parte de los Derechos Humanos, pero porque son valores universales integrados y transversales en nuestros referentes cognitivos y de comportamiento (Gómez Arévalo, 2015).

El conocimiento transversal se refiere a las competencias normales o genéricas a aquellas que aunque no se requieren estrictamente para realizar una actividad en concreto. Ofrecen beneficios añadidos al desempeño de esa actividad o profesión independiente de cuál sea. Aunque más mundano, el ejemplo de las medidas trasversales nos aporta una mirada práctica. Las líneas transversales realizadas en sentido horizontal y que caracterizan en general a los diámetros. Como por ejemplo, los diámetros del tronco que son distancias tomadas en proyección entre puntos simétricos del tronco. Por lo que mediante la transversalidad estamos trazando una línea imaginaria que nos permite, a través de los conocimientos y valores, vincular y relacionar todos los elementos, hilvanando su significado y postulando una función aunque diferente de cada componente, pero sí dirigido hacia una meta o conclusión.

Si tomamos el ejemplo de la composición y recomposición, existe un paralelo. El método de análisis y deductivo, elaborado por Descartes, cuenta con el

supuesto de que debemos dividir los pensamientos y problemas en cuantas partes sea posible para su análisis efectivo. En esencia es un ejercicio deductivo que proviene de la construcción lógica que parte de lo complejo hacia los más sencillo. Así lo explica Fernández Herrería,

> Su carácter deductivo viene de la reconstrucción lógica de lo complejo a partir de lo simple. […] un fundamento epistemológico y metodológico de su filosofía mecanicista. […] se está propiciando la postura reduccionista (lo que luego llamó Descartes el método de análisis reductivo) que mantiene la creencia de que para entender los fenómenos complejos hay que reducirlos a sus partes constitutivas (1995, 28).

Hay elementos prácticos para la aplicación del pensamiento simplificado o compuesto en ciertos contextos, como en las tareas de pensamiento complicadas en las cuales la fragmentación del todo en partes resulta conveniente a la hora de elaborar pasos que permitan comprender y resolver la tarea (Zamora-Araya, 2019, 72). Sin embargo, el pensamiento reduccionista potencialmente puede inhibir la totalidad del efecto deseado e implantado, por ver únicamente sus partes individuales y perder la perspectiva de recomponer en un todo.

Lo que nos plantea la Educación para la paz, y la transversalidad de ésta, es en efecto, la necesidad de recomponer lo que antes fue dividido en partes para su análisis, ahora procuramos ver el entero de las partes juntas. Es decir, no nos vale que se estudie las matemáticas, por ejemplo, sin considerar las maneras en que las matemáticas se enseñan en el contexto de una organización que busca también inculcar y practicar la paz y la noviolencia. De esa forma, la experiencia educativa, con todos sus componentes, atiende las tendencias de la violencia estructural que yacen en la escuela y en algunas prácticas educativas.

La transversalidad de los temas de EpP a través de las disciplinas, asignaturas y ámbitos escolares, permite la cohesión y coordinación de los mensajes, nociones y valores que se transmiten a la comunidad escolar, educandos, el profesorado, la administración y la comunidad de padres, madres y la geográfica circundante. Observamos la transversalidad desde los tres ámbitos principales de los centros educativos: la organización, el currículo y la enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, partimos de la presunción de que el liderazgo o administración escolar será, en la mayoría de los casos, la agrupación que llevará la fuerza de la puesta en marcha de la EpP en la escuela, por lo que se comienza con las operaciones y estructura organizacional para introducir y fomentar las estrategias y prácticas en la totalidad de la escuela.

En segundo lugar, se entiende que el currículo es el fundamento para las actividades que se realizan en el aula, por lo que, promueven tanto el contenido como la forma de llevar a cabo la reflexión y el aprendizaje alrededor de los valores democráticos que profesa la EpP. La interdisciplinariedad permite

romper las barreras existentes entre las disciplinas que, erróneamente, entendemos que se circunscriben a un área de conocimiento sin afectar a otras áreas del saber.

En tercer lugar, se observa la didáctica de la enseñanza y aprendizaje como medio para comunicar el contenido curricular pero también como contenido en sí mediante la ejemplificación de las prácticas basadas en los valores de la EpP. Los asuntos metodológicos e interactivos son el caldo de cultivo en el cual se realizan las interacciones y actividades que permiten que a través del concepto deweyano de "aprender haciendo" los educandos puedan tener experiencias que ejemplifiquen los conceptos y de esa forma, los integren y aprendan.

En este escrito, nos concentraremos en detallar las ideas de la transversalidad en la organización escolar, un aspecto poco relacionado con la implementación de proyectos e iniciativas de EpP.

3.1. Transversalidad organizacional

A pesar de su importancia, la dimensión organizativa es un factor que se excluye de la discusión académica en cuanto a la EpP. Su papel es crucial en la creación de una cultura organizativa, como medio social, dirigida hacia el fortalecimiento de estructuras participativas, democráticas y cooperativas. De lo contrario, dichas estructuras tienen el potencial de expresarse mediante la violencia estructural, y obstaculizar las implementaciones de iniciativas y proyectos de EpP, mediante estilos autoritarios, la burocracia y acciones sin el compromiso necesario para facilitar un ambiente que propicie una Cultura de paz.

Sin embargo, además de atender el aspecto organizativo de un centro educativo como parte integro de crear una Cultura de paz, es importante que esta acción esté acompañada por la democratización de los centros. Galtung procura el uso del diálogo y la creatividad en espacios democráticos (1998), haciendo hincapié en la importancia de crear espacios de democracia en los centros parar explorar, estudiar e investigar los asuntos que amenazan la paz y los valores que obstruyen el diálogo y la gestión de conflictos. Por su lado, Jares indica que "[...] la renovación cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene que llevar necesariamente a la renovación de las estructuras organizativas" (1998, 5). El poder dentro y fuera del aula, se relaciona con la capacidad de control sobre los recursos económicos, la utilización de espacios, los horarios, las fuentes de información, la toma de decisiones y otras intervenciones (Barrientos, 2019).

Ello significa que los procesos organizativos deben ser congruentes con los valores democráticos y de noviolencia que persigue la EpP. Es decir, dentro de los temas organizativos –estructura, normas, el estilo de dirección la participación, sistema de relaciones, la delegación de funciones, tratamiento de

conflictos, evaluación institucional, entre otros– deben estar alineados los valores y objetivos con el proyecto de EpP. De tal forma, que los educandos no sean "meros espectadores-clientes, sustituyendo el vivir por el consumir, el decidir por el delegar" (Jares, 1999, 180).

Miramos de cerca unas estrategias dirigidas hacia dicha democratización mediante las siguientes estrategias: la noviolencia desde la administración, que denominamos "liderazgo pacífico"; el entendimiento de las violencias para mediar conflictos y practicar la noviolencia dentro de la dimensión organizativa; y la convivencia democrática.

a) Liderazgo pacífico

La Educación para la paz tiene unas implicaciones a la hora de poner en marcha un programa comprehensivo que incorpore las prácticas democráticas y aporte a la renovación de estructuras organizativas basadas en la noviolencia. La tarea nos invita a analizar los contextos organizativos, particularmente, el proceso de la toma de decisiones, en las medidas que se ejerce el poder en relaciones asimétricas y de poder. Desde las comunidades educativas es fundamental poner en práctica acciones que cimienten una cultura democrática, si es que deseamos cultivar personas democráticas, libres y participativas, según lo planteó Dewey.

El "liderazgo pacífico" está concebido desde la visión dentro de la administración y estilo de gerencia que fomenta el pleno desarrollo de la EpP. Esto siendo un liderazgo basado en la noviolencia, mitigando las normativas, actos y bases que abonan a la violencia estructural experimentada dentro de la estructura escolar. Antes de considerar aspectos concretos del liderazgo pacífico, es importante atender el entendimiento de las violencias, elemento prominente en el trabajo de Galtung.

b) Entendimiento de las violencias

Para liderar un proceso de EpP es esencial el pleno entendimiento de las violencias (directa, estructural, cultural y simbólica, e híbrida) y sus manifestaciones por parte de las personas que cuentan con el poder de toma de decisiones administrativas y financieras que afectan la totalidad de la comunidad escolar. Concordamos con Galtung (1969) en su propuesta de establecer los cimientos de la EpP, y la investigación para la paz también, mediante la comprensión de las violencias que aquejan a las agrupaciones y colectivos. Sin el conocimiento y cómo se manifiestan las violencias, a la vez de como estás afectan, a los niños, niñas y jóvenes y sus familias en el contexto tanto escolar como comunitario, la EpP no podrá realizar una gestión de alcanzar el camino hacia una Cultura paz.

En este proceso, Bernstein (1990, 126 en Jares, 1999, 180) indica que las violencias, el poder y los conflictos pueden estar matizados por variables de

sexo, edad, clase social, raza, etnia, entre otros. Consecuentemente, el liderazgo de las comunidades educativas debe preguntarse, ¿cuál es la voz a la que se presta atención? ¿quién habla? ¿quién es llamado por esta voz? ¿para quién es familiar? Y de esa forma entender la fuente de las violencias, los asuntos de poder y la exclusión de colectivos e ideas con el fin de confrontar las relaciones de poder asimétricas que engendran la violencia estructural.

A modo de ejemplo, observamos como algunas prácticas neutralizan o transforman algunos indicios de violencias dadas en el contexto educativo. A saber,

- Participación estudiantil en métodos de neutralizar los conflictos interpersonales e intergrupales: "jóvenes mediadores", justicia restaurativa, la mesa de la paz (Montessori), etc. Significa equilibrar el poder y su incidencia por aspectos de raza, etnia, estado económico, otros, y requiere incentivar conscientemente la participación de grupos "menos influentes".
- Toma de decisiones compartida, selección estudiantil de temas de estudio, actividades escolares, resolución de problemas comunitarios, manejo de presupuesto por el estudiantado, evaluación de docentes, otros.
- Permite la transformación del entorno desde el ejercicio de los valores democráticos, al conocer sus derechos y cumplir con sus deberes dentro de la sociedad civil. Ello comienza por modificar los planteamientos burocráticos y de "eficiencia" de la organización escolar y cambiar por procesos participativos y democráticos.

c) Convivencia democrática

Las normativas que se supone existen para ayudar en los procesos colectivos de un centro educativo muchas veces figuran como proforma. Las razones son múltiples: desentendimiento de los educandos de las normas, falta de comprensión de su implicación y las consecuencias, o desinterés. Por lo que las reglas fundamentan un aspecto crucial de la vida en comunidad y eso es el consenso necesario para realizar nuestras tareas en un ambiente seguro y propicio para la elaboración del quehacer, creación y la convivencia (Barrientos, 2019).

Las reglas y normas de convivencia comúnmente son establecidas por las capas de administración que yacen encima del centro educativo dejando poco espacio para adecuarlas y adoptarlas a los contextos locales. En contraste, las reglas y normas de convivencia creadas en discusión y negociación en comunidad se hacen más relevantes para el ámbito escolar y social (familiar) ya que la convivencia "[…] exige dotarse de un marco de normas que regulen dicha convivencia, debemos conjugar el respeto -de todos/as hacia todos/as- con la necesidad de aprobar y consensuar normas de funcionamiento, tanto en las familias como en los centros educativos" (Jares, 2001, 7).

Nos inspiramos en las bases de la educación democrática deweyana que señala conforme la sociedad desea contar con futuros seres democráticos, las comunidades educativas deberían ser el laboratorio para fomentar dicha democracia (Dewey, 2004). Un ejemplo es la escuela democrática Summerhill School, fundada en Suffolk, Inglaterra en 1921 y que continúa en operación hoy. La escuela es guiada por el ideal de la libertad de la niñez y la democracia participativa, en su forma y proceso, ya que cuenta con un sistema de asamblea democrática en la cual todo integrante de la comunidad educativa, independiente de su edad o función, tiene voz y voto en las decisiones que rigen las operaciones, funcionamiento y crecimiento de la comunidad. De esa forma se promueve la *autoregulación* y el *autogobierno* dirigido hacia la plena felicidad de los niños, niñas y jóvenes (Neill, 1960).

En sus 100 años de existencia, Summerhill cuenta con decenas, sino cientos, de normativas aprobadas, ejercidas y observadas por todos en la comunidad. Ello nos puede indicar que, dada la oportunidad, los niños, niñas y jóvenes se adhieren a las reglas las cuales ellos entienden y de las cuales son participes en pro de la protección de sus individuos y el bien común. Aun en escuelas y modelos educativos alternativos y antiautoritarios, como lo son Summerhill, Montessori y Waldorf por ejemplo, cuentan con normas. Por lo que estas son necesarias y a su vez deben ser entendidas y apropiadas por sus integrantes.

La convivencia democrática significa una participación, no figurativa pero auténtica, de la totalidad de la comunidad escolar, y en particular de los educandos. "Sin participación no hay democracia" (Jares, 2001, 7). Por lo que implica que la participación es tanto un requisito como un valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y consecuentemente las estrategias se apoyarán en el trabajo en equipo dentro de la comunidad educativa.

Por su lado, Galtung y Montiel (2017) sugieren que un paso hacia la Cultura paz, mediante la EpP, es la apertura de la cultura organizativa con su propia comunidad y la coherencia entre lo "dicho y hecho". Ello aporta a combatir la ignorancia y la incertidumbre, que son productos de la opacidad y manifestaciones de una violencia estructural y simbólica. Lo denominan, la Cultura de la transparencia o la Cultura de la legalidad y proponen que el conocimiento público de sus aspectos organizativos, sus procesos y resultados son la base para la confianza que construye la paz en la organización.

> Sin transparencia ninguna paz que merezca tal nombre es posible, primero porque no será aceptable para la mayoría de los actores y segundo porque tampoco será sustentable a lo largo del tiempo […] Existen diversas formas de medir el grado de transparencia, uno de ellos tiene que ver con la congruencia entre pensamiento, discurso y comportamiento. La existencia de inconsistencias entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace –independientemente de la causa– es ya un indicativo de opacidad (Montiel, 2015, 190).

Consecuentemente, la Cultura de la legalidad abunda en el conocimiento de la ley, normativas de la comunidad, y la importancia de "su socialización con

los semejantes en el entendido de que las leyes sólo articulan sociedades cuando su obediencia es comunitaria" (Galtung y Montiel, 2017). Ello refuerza la necesidad de democratizar los procesos escolares y educativos en las comunidades educativas para lograr el respeto, coherencia y confianza mutua para avanzar en la resolución y transformación de conflictos.

De acuerdo con la Paz positiva de Galtung, la cual persigue alcanzar la EpP, se vincula potentemente con la organización en la cual su filosofía, acciones y evaluación son fuente para la acción. La importancia de la coherencia entre quiénes organizan la toma de decisiones y cómo se ejercen, representa es un constante desafío. Por lo que se hace necesario contar con una visión que sea congruente y vinculada a la EpP como supraestructura y principio guía. La coherencia es necesaria cuando se procura la congruencia entre los objetivos y la acción para alcanzarlos. Galtung destaca que esta acción de coherencia requiere una valentía ante lo que puede entenderse como "política" en el sentido democrático defendiendo así la EpP como un acto coherente y político.

> La paz y la Educación para la paz son profundamente políticas. Tenemos que pagar por todas las generaciones de secretismos en esta materia con la falta de formación en el diálogo entre todas las partes afectadas, preocupándose principalmente por las nociones de guerra, paz, seguridad, defensa, vulnerabilidad (Galtung, 2014, 14).

4. Una reflexión final...

La aportación de Galtung es palpable y crucial en nuestra percepción actual de las violencias y de las paces. Su planteamiento de cómo visualizamos la educación en valores ayuda a entender cómo se hace necesario transversalizar dicha estrategia a través de los parámetros que funcionan en los centros: la organización, el currículo y la enseñanza y aprendizaje.

Galtung nos recuerda la omnipresencia de las violencias, especialmente la violencia estructural dentro de los cimientos del centro educativo, como son el currículo oculto, las relaciones asimétricas de poder en la enseñanza y las instalaciones de métodos antidemocráticos en las organizaciones. A ello, incluimos el riesgo que supone una ausencia de la Cultura de transparencia y de legalidad en los procesos para con las normas de convivencia de una comunidad educativa, según lo plantean Galtung y Montiel (2017).

Ante las continuas violencias en el contexto escolar y educativo, se hace necesario repensar la epistemología que compone la EpP. Tanto la presencia de la violencia estructural en las comunidades educativas, como lo reflejado en la sociedad, evidencian una violencia híbrida, la sofisticada combinación de las múltiples violencias *en tándem*, algunas veces imperceptibles pero profundamente dañina y amenazante para la educación y para la paz (Jiménez, 2018). Esto acompañado por los elementos globalizantes presentes de lo

neoliberal en la educación, resalta la misión de la educación como la producción de buenos profesionales, olvidando la importancia de desarrollar buenos ciudadanos. Dicha complejidad no nos permite continuar visualizando la sociedad y sus problemas con un único prisma, "[…] no es posible abordarlos desde una perspectiva reduccionista, pues requieren de una visión holística para su resolución" (Zamora-Araya, 2019, 72).

Podemos decir que la EpP-transversal es más que la suma de las partes y por ende, goza de mayor unificación y beneficios en cuanto al potencial efecto que pueda tener la participación y exposición de vivir una organización con liderazgo pacifico que gestiona sus propias normas participativamente, un contenido que rompe los silos académicos y de conocimientos para proporcionar visiones realistas de la sociedad y que se aborde la enseñanza mediante estilos interactivos que fomenten el pensamiento crítico y equilibren las relaciones de poder. Como una célula de un organismo que representa una parte del todo, contiene el material genético del todo, así nos plantea la transversalidad en cuanto a una experiencia puntual en la cotidianidad de una comunidad educativa, puede comunicar, con abundantes indicadores, si en efecto se practica la democracia, la noviolencia y la transversalidad. Nos recuerda Morin, "[…] el todo está en la parte que está en el todo" (2005, 108).

Es un proceso inacabado, que mejor lo expresa Morin, "el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento" (2005, 23). Al postular una episteme transversal compleja, como concepto y método, debemos esperar que las soluciones a los desafíos que se presentan también reflejen lo complejo desde un enfoque transversal y transdisciplinario (Zamora-Araya, 2019, 67). Este enfoque se basa en la idea de que la paz es un valor fundamental en la sociedad y que la educación puede desempeñar un papel clave en la formación de ciudadanos pacíficos y comprometidos con la paz para su comunidad. La educación para la paz conlleva la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes pacificas y se centra en la comprensión de los conflictos, la resolución de conflictos pacífica, la promoción de la justicia social y la no violencia en todas las dimensiones de la vida.

Según señala Galtung, la paz se basa en la identificación de los conflictos subyacentes -de la misma forma que en su fórmula se identifica el trauma latente y oculto para confrontarlo con la equidad y armonía-. Es también para el autor, la búsqueda de soluciones en lugar de ser participe de los conflictos y de esa manera contrarrestar la "[…] búsqueda violenta por la victoria […] la solución que está orientada en lugar de la victoria orientada […]" (2014, 16).

La EpP tradicionalmente no ha sido plenamente aprovechada en las comunidades escolares. Pese a esto, la EpP nos continúa ofreciendo un camino que supone un liderazgo pacífico, que utiliza la convivencia democrática para

establecer una comunidad de noviolencia en la cual el contenido curricular transdisciplinario pueda llevarse a cabo mediante una enseñanza-aprendizaje transversal y actual. Dicha orientación no solo implica la eventual reducción de las violencias (directa, cultural y simbólica e híbrida) en el contexto escolar, sino también apunta al establecimiento de una Cultura de paz, que en resumidas cuentas, apoya las nociones básicas del desarrollo educativo ya que en un ambiente de paz y respeto, cada integrante de la comunidad escolar puede realizar su papel a cabalidad.

Rescatamos las valiosas aportaciones de Galtung que se hacen importantes y útiles ante la necesidad de transversalizar esta educación en valores en la realidad educativa actual. Sus aportaciones siguen siendo relevantes para entender, cultivar y accionar la paz.

Referencias bibliográficas

Banco Mundial. (2021). Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe. https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/01e12f4e-e6a2-50fd-b929-02d5e4307c6f

Barrientos Soto, Andrea. (2019). Escuelas Alternativas: oportunidades para el desarrollo de la Paz resiliente. *Revista Educació social: revista d'intervenció sòcioeducativa*, Núm. 72, 103-122. Universitat Ramón Llull. https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/355897/452103

Bourdieu, Pierre. (2005). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI Editores. Sexta edición.

Cabezudo, Alicia. (2012). Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina. *Ciencias Sociales Unisinos*. Sao Leopoldo, 48(2), 139-145. DOI: 10.4013/csu.2012.48.2.08

Dewey, John. (2004). Experiencia y Educación. Sáenz Obregón, Javier (Ed.). Editorial Biblioteca Nueva.

Galtung, Johan. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, Vol. 6(3)167-191. http://www2.kobeu.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015_7/Galtung_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf

Galtung, Johan. (1981). Violencias y sus causas. En Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipologías. UNESCO. Pp. 91-106. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000043128_spa

Galtung, Johan. (1985). *Sobre la paz*, Fontamara.

Galtung, Johan. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución, Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bakeaz. https://www.gernikagogoratuz.org/portfolio-item/3r-reconstruccion-reconciliacion-resolucion-galtung/

Galtung, Johan. (2004). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de los conflictos,* Transcend-UNAM.

Galtung, Johan. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto, *Revista de Paz y Conflictos,* nº 7, pp. 9-18. http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1565

Galtung, Johan y Montiel Fernando. (2017). Hacer paz: Mediación, diálogo y creatividad. Manual de mediación: Método Transcend. Editorial Tecnológico de Monterrey. Junio 2017. ISBN: 978-607-97282-4-3

Gómez Arévalo, Amaral Palevi. (2015). Una apuesta educativa para América Latina: educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XLV(1)17.62. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6016051

Gómez, M. E. y García, D. (2018). La cultura de paz inicia con la educación en valores. *Estudios de Derecho*, 75(165), pp. 45-72. DOI: 10.17533/udea.esde.v75n165a03

Fernández Herrería, Alfonso. (1995). Violencia estructural y currículo orientado a la Educación para la paz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (22) 21-38. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ViolenciaEstructuralY-CurriculoOrientadoALaEducacio-117851.pdf

Montiel, Fernando. (2015). "Educación para la paz: Una propuesta en 5 pasos" en Montiel T., Fernando y García-G., Dora Elvira. Manual de construcción de paz: Una aproximación interdisciplinaria. ITESM-TUP. México, 189-210.

Morin, Edgar. (2005). Introducción al Pensamiento Complejo. Octava impresión. Gedisa.

Neill, Alexander S. (1960). Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing. Hart Publishing Company. Edición de 1986.

Jares, X.R. (1998). Educación y Derechos Humanos. Cuadernos Bakeaz 29. https://hemerotecate.fe.ccoo.es/assets/20000520.pdf

Jares, X.R. (1999). Educación para la paz: su teoría y su práctica. Segunda edición. Editorial Popular.

Jares, X.R. (2001). Educación y conflicto como retos de la educación infantil. Ponencia en Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos - Santiago de Compostela, Diciembre 2001. Asociación Mundial de Educadores Infantiles – World Association of Early Childhood Educators. http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d200.pdf

Jiménez Bautista, Francisco. (2009) Saber pacífico: la paz neutra, UTPL, Loja, Ecuador.

Jiménez Bautista, Francisco. (2018). Violencia híbrida: una ilustración del concepto para el caso de Colombia. *Revista de Cultura de Paz*, Vol. 2, 295-321. https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/39

Jiménez Bautista, Francisco. (2019). Antropología de la violencia: origen, causas y realidad de la violencia híbrida. *Revista Cultura de Paz*. Vol. 3(9-51). https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/62

Jiménez Bautista, F. & Barrientos Soto, A. (2018). *Buscando cartografías de paces: La paz resiliente. En Enfoques contemporáneos para el estudio de la paz*. Ed. Dora Elvira García-González. Tecnológico de Monterrey, pp. 85-109.

Telleschi, Tiziano. (2017). Educación en valores para una convivencia intercultural menos conflictiva: perspectivas morales y religiosas. *Revista de Paz y Conflictos*. Vol. 10(2) 41-63. https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/6498/5957

UNICEF. (2021). La pandemia incrementó la violencia contra los niños y niñas en América Latina y el Caribe. Centro de prensa UNICEF América Latina y Caribe. https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/la-pandemia-incremento-la-violencia-contra-los-ninos-y-ninas-en-america-latina-y-el-caribe

Zamora-Araya, José A. (2019). La transdisciplinariedad: de los postulados de Nicolescu al pensamiento complejo de Morin y su repercusión en el ámbito educativo. *Revista Ensayos Pedagógicos*, Vol. XIV(2), julio-diciembre, 65-82. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/13063

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

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:
Sofia Herrero-Rico
sherrero@uji.es

Conflicto de intereses:
En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:
Ninguna.

Autorías

Sofia Herrero-Rico[1] 0000-0003-3289-1883

[1]Universitat 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

4.0 BY-NC-SA

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 termino 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 entiendo 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 noviolenta 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.

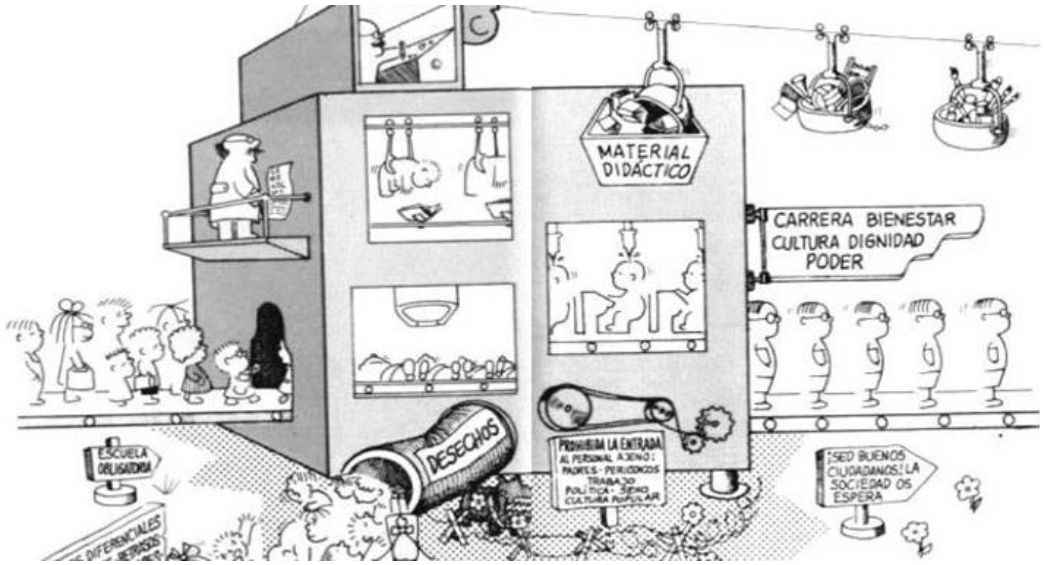


Figura 1. *La Máquina de la Escuela,* de Francesco Tonucci

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 curriculum 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 adapten 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-Olivera, 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 conviertes 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 siguiendo 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 (*bullying, moving*) 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 (*nocionismo*) - 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 informales[1], 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 cometen 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. E*s 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 rodrigón; 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 noviolenta (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 mama y su hijo, una mujer limpiando, cocinando, cuidando a un ser enfermo y frases asociadas tales como: Mi mama me mima, mi mama 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 noviolenta, 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 transformase 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, cinefórums) dinámicas, juegos cooperativos, *flipped clasroom* (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 Reconstructivo-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.), E*ducación 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). *Educar 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.). P*resupuestos teóricos y éticos sobre la paz* (pp. 47-52). Universidad de Granada.

Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas. T*ecnos.

Galtung, J. (1998). T*ras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles de la guerra y la violencia.* Bakeaz.

Gandhi, A. (2003). T*he 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). R*eification. A new look at an old idea.* Oxford University Press.

Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio.*Trotta.

Iglesias Diaz, C. (2008). *Educar 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). *Educar para la paz en tiempos difíciles.* Bakeaz.

Jares, X. R. (2005). *Educar 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 noviolencia.* La Catarata.

Lederach, J. P. (1984). *Educar para la paz. Objetivo escolar.* Fontamara.

Lederach, J. P. (1996). P*reparing for peace. Conflict transformation across cultures.* Syracuse Iniversity 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 noviolencia 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 *educaçao 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.

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

Artículos Originales

Reivindicaciones y exigencias éticas para construir una *paz surgente* en los marcos de las desapariciones forzadas de personas. Un acercamiento en espacios de marginación y de injusticia

Ethical claims and demands for building *emerging peace* in the context of forced disappearances of persons. An approach in spaces of marginalization and injustice

Información

Fechas:
Recibido: 18/09/2024
Aceptado: 22/12/2024
Publicado: 31/12/2024

Correspondencia:
doraelviragarciag@filos.unam.mx

Conflicto de intereses:
En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Financiación:
Ninguna.

Autorías

Dora Elvira García-González[1] 0000-0001-6040-4099

[1]Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Filosofía, Ciudad de México, México.

Cómo citar este trabajo
García-González, D. E. (2024). Reivindicaciones y exigencias éticas para construir una *paz surgente* en los marcos de las desapariciones forzadas de personas. Un acercamiento en espacios de marginación y de injusticia. *Revista de Cultura de Paz, 8*,356–379. https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.225

4.0 BY-NC-SA

RESUMEN

De gran urgencia es la implementación de recursos teóricos y prácticos para enfrentar las incansables violencias que amenazan a la sociedad en México. Es una exigencia de carácter ético que habrá de emerger desde las comunidades mediante sus voces, que reclaman respeto y escucha ante ilícitos como son las desapariciones forzadas de personas. Dichas voces comunales se suman a los trazados fundamentales sobre la construcción de paz de Johan Galtung, quien fundó y cimentó recursos teóricos que desafiaron los planteamientos de las violencias, y con ellos, inquirió formas de alcanzar la paz. Desde ahí y con esas voces en común –se acuña en este texto– una acepción de paz específica: la *paz surgente*. Esta paz surge en los espacios en los que hay profunda marginación e injusticia. Lo surgente además de ser una metodología que brota de la acción conjunta y comunal, es insumo central que pretende erigir el concepto de paz en medio de realidades en las que se realizan enormes violencias, como son las recurrentes desapariciones forzadas que suceden en México. Las tesis de Galtung constituyen el marco teórico de estos planteos, y potencian la trascendencia de estas violencias; así se inquiere una cultura de paz, mediante la *paz surgente.* En ella se acrisolan los hallazgos de este escrito.

La metodología utilizada de carácter cualitativo está plasmada en aproximaciones bibliográficas y hemerografícas críticas que, conjuntamente con una mirada reflexiva, buscan superar las problemáticas violentas para construir paz desde los contextos, de manera s*urgente*.

Palabras clave: desapariciones forzadas; voces de los cercanos a los desaparecidos; escucha de las autoridades y de la sociedad; indignación; violencia; paz surgente.

ABSTRACT

The implementation of theoretical and practical resources to confront the unrelenting violence that threatens Mexican society is of great urgency. It is an ethical demand that will emerge from the communities through their voices, which demand respect and listening in the face of illicit acts such as forced disappearances of people. These communal voices are added to the fundamental outlines of peacebuilding by Johan Galtung, who founded and cemented theoretical resources that challenged the approaches of violence and, with them, inquired about ways to achieve peace. From there, and with these voices in common, a specific meaning of peace is coined in this text: emergent peace. This peace emerges in spaces where there is profound marginalization and injustice. The emergent, besides being a methodology that springs from joint and communal action, is a central input that seeks to erect the concept of peace amid realities in which enormous violence takes place, such as the recurrent forced disappearances that occur in Mexico. Galtung's theses constitute the theoretical framework of these proposals and enhance the transcendence of this violence; thus, a culture of peace is sought through the emerging peace. The findings of this paper are summarized in it.

The qualitative methodology used is based on critical bibliographic and hemerographic approaches that, together with a reflective look, seek to overcome the problems of violence and violence against women.

Keywords: enforced disappearances; voices of those close to the disappeared; listening to authorities and society; indignation; violence; emerging peace.

A modo de introducción: la urgencia de la recuperación de la dignidad y la paz

En los espacios socio-políticos en los que la manifestación de la violencia se resiste incesantemente a paliarse o a detenerse, resulta de gran urgencia la implementación de recursos teóricos y prácticos sobre los que podamos echar mano. Esta exigencia que no resiste dilación ha de emerger "desde abajo", desde las pluralidades de las comunidades que encierran la fuerza incorporada en la dignidad ética y en los marcos comunales.

La voz de las personas que reclaman escucha ha quedado silenciada sistemáticamente ante una multiplicidad de eventos, pero de manera explícita en las situaciones de desapariciones forzadas de un ingente número de personas. Esa voz desoída y abandonada ha surgido desde la indignación y busca interpelar a quienes se debería de escuchar para así redimensionar la dignidad humana en los marcos éticos. "Desde abajo" se persigue articular resonancias en el común, con acciones que se tejen en la solidaridad, la cooperación, en la reciprocidad y en la mutualidad como formas de oponerse a las violencias y construir justicia. Justamente, la paz germinará cuando, a partir esas bases se haga un llamado ético que habrá de dinamizar y fortalecer las voces no escuchadas, sean las de los excluidos del sistema, los precarizados y los vulnerados en lo más radical; voces relacionadas con las apuestas como las de Johan Galtung que plantearon los cimientos de una teoría que es guía para sortear las violencias para el logro de situaciones pacificas.

La presencia y cercanía de un pensador –como el fundador de los estudios de paz– nos compromete a generar posibilidades para que esa *paz surgent*e aparezca en aquellos espacios en los que miles de personas han estado tan profundamente marginados y enclavados en situaciones de injusticia multívoca y permanente. Establezco aquí esta acepción de *paz surgente* como concepto acuñado después de años de trabajar sobre la filosofía y los estudios de paz. La idea de *surgente* la retomo de un texto de Adriana Cavarero (2022) sobre la democracia surgente. Aquí establezco una analogía con este concepto y lo traslado al constructo de paz, acuñando un nuevo sentido del concepto de paz.

Es posible señalar como declaratoria fundacional que *lo surgente* además de ser una metodología –que directa e indirectamente y no de manera explícita– ha sido utilizada por autores como Hannah Arendt, Giorgio Agamben, Adorno, Rene Girard y Adriana Cavarero y por quien esto escribe, es asimismo insumo central para erigir el concepto de paz *surgente.* Considero que es un insumo teórico central a lo que ya se ha hecho evidenciando que la construcción de la paz mana del constructo comunal. Me parece que la propuesta tiene efectividad y en este rubro es posible mencionar el impacto que ha tenido en los grupos de investigación como ha sido la Cátedra UNESCO

de Ética, Construcción de paz y Derechos Humanos de México, en organizaciones civiles y en líderes de asociaciones.[1]

De esta manera, en el marco del imperativo de las teorías por la paz y la justicia, es importante señalar que las voces silenciadas en las desapariciones forzadas tienen su último reducto vital en propuestas teóricas –situadas en la edificación de la paz– como la que defendemos en este escrito. La terrible realidad que las desapariciones forzadas nos plantea nos obliga a repensar talantes de construcción de paz que surjan de las formas comunales desarrolladas en marcos dignificantes. Este surgimiento de entornos pacíficos habrá de comprometerse con la presencia de la participación de las personas y el reconocimiento de su dignidad en tanto humanos con los recursos para habitar en situaciones de paz.

El efecto de la comprensión de teorías como la de Galtung, probablemente se asemeje al silencio de las víctimas, ese que nunca deja de escucharse y que siempre incomodará la conciencia de los otros. Por ello es tan importante plasmar y llevar a cabo la aplicación de los constructos teóricos de paz sobre las realidades tan arruinadas y malogradas para así establecer formas de humanización de la realidad.

El conjunto de reflexiones que se presentan en este espacio busca hacer un abordaje desde los marcos teóricos galtungianos y con ellos, potenciar las posibilidades de superación y trascendencia de estas violencias que se dan en el fenómeno criminal de las desapariciones forzadas. Desde ahí se intenta comprender en aras de reconstruir los elementos rotos de quienes son vulnerados por un sistema depredador de las vidas humanas. Para ello, el presente escrito se divide en cuatro partes –incluida esta introducción– en donde se quiere reivindicar la dignidad desde premisas de carácter ético, con ello erigir los constructos tan necesarios, y así dar lugar a situaciones pacíficas en atmósferas de injusticia.

"La cultura de paz emerge como una necesidad apremiante, no solo implica la ausencia de la guerra y busca crear un entorno en el que la paz, la justicia y la cooperación sean los pilares de la convivencia humana"(Centro UNESCO, s.f.). La base del concepto es la "idea de que la paz no es simplemente la ausencia de conflicto, sino un estado positivo en el cual se promueve la justicia, igualdad, el respeto mutuo y la cooperación" (Mandato de la UNESCO, s.f.), tal cual lo señaló Galtung en sus obras cuando plantea la paz positiva (Galtung, 2003, p. 58). Así, siguiendo los derroteros teóricos del pensador no-

1 Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez (Centro Prodh) País: México, Dirección: Serapio Rendón 57B, Col. San Rafael, México, D.F.Teléfono: 55-55-46-82-17. Correo electrónico: prodh@sjsocial.org; Centro Universitario por la Dignidad y la Justicia Francisco Suárez (ITESO), México, Estado: Jalisco. Anillo Perif. Sur Manuel Gómez Morín 8585, Iteso, 45604 San Pedro, Tlaquepaque, Jal. Mexico, Teléfono: 33-36-69-34-34 Correo electrónico: contacto@iteso.mx;Las "Brigadas Nacionales de Búsqueda de Personas Desaparecidas, México, enlaces.nacionales@gmail.com; Búsqueda de familiares "Regresando a Casa Morelos" A.C.País: México, correo electrónico: regresandoacasa1@gmail.com; Centro de Derechos Humanos de la Montaña Tlachinollan, País: México;Comité Contra la Desaparición Forzada de la ONU, México Dirección: Quai Wilson 47, 1201 Genève, Switzerland, ohchr-ced@un.org. (Agradezco al Dr. Francisco Díaz su apoyo en estos datos).

ruego y apoyándonos en otros discursos tanto de los estudios de paz como de la filosofía política (como Arendt, Cavarero, Mbembe, Agamben y otros pensadores), proponemos la noción de una *paz surgente* que es incluyente, plural, participativa y concertada y con estas consideraciones se posibilita la afirmación de la paz, sumando elementos característicos que señalaremos más adelante. Así, es preciso defender los contextos en donde aparece el *ethos* con sus implicaciones humanas situadas en las acciones de quienes comparten el espacio comunal. Esta presencia protege el sufrimiento social e impulsa el reconocimiento de lo humano en toda su dignidad. Con ello se resguardan a la vez los derechos, que permiten ejercer las libertades, y con ello se promueve la participación deliberativa en la toma de decisiones para, aún con todas las incertidumbres, se pueda entrever un futuro que es preciso enfrentar, y ante el cual se abren posibilidades para edificar situaciones pacíficas.

Si buscamos modificaciones y cambios en el mundo que habitamos, habremos de seguir de cerca muchos de los derroteros planteados y propuestos por Johan Galtung, quien en muchos sentidos influyó e impactó las propuestas de la ONU y sus instancias, y en las que en ocasiones fue desoído cuando fue profundamente crítico. Entonces y desde sus enseñanzas, "la paz debe basarse en el diálogo y la comprensión mutua, la paz debe construirse sobre la solidaridad intelectual y moral de la humanidad" (Correo de la UNESCO, s.f.); (Galtung, 2003, p. 110) desarrollando herramientas para ayudar a las personas a vivir como ciudadanos libres de odio, evitando las proclividades al dominio y defendiendo la libertad en los marcos humanos.

Un abordaje imprescindible. Rememorar una incansable y larga trayectoria de construcción de paz

Al deliberar sobre el destino social, económico, político, tecnológico y cultural de nuestro mundo común, las reflexiones filosóficas quedan como improntas, y asimismo se constituyen como plataforma en la que los discursos públicos versan sobre preocupaciones compartidas con un carácter de imperiosas. En ellas están incluidas las desigualdades, la diversidad cultural y de género, la sostenibilidad, la justicia, los derechos y las transformaciones políticas. En estos marcos se plantean diversas preocupaciones filosóficas con las pretensiones de integrar la reflexión teórica en la realidad de nuestro tiempo, abordando sus principales preocupaciones éticas, sociales, políticas, religiosas y espirituales. Pero todas estas ideas emanan de la realidad vivida que marca los itinerarios que se habrán de abordar desde las vivencias, para dar lugar a nuevas formas de pensar y con ello dar lugar a la posibilidad de la emergencia de lo nuevo para comenzar, como diría (Arendt, 1998b, p. 224 y 260). Es en el espacio compartido en donde aparece la política que se

constituye como un espacio de aparición y en el que se fraguan las intersubjetividades plurales mediante los discursos y la acción. Ahí es en donde se posibilita la presencia de lo común. Con ello se facilitará la surgencia de la paz y la eventual emergencia de nuevos mundos posibles.

La viva resonancia de la voz –sin miedo– de un discurso de una mente brillante como la de Galtung, nos sigue dando fuerzas para emular una incansable y larga trayectoria de construcción de paz que ha emanado desde un alma profunda y una inteligencia extraordinaria. Esa plenitud de humanidad –enmarcada de una profundidad ética y una generosidad poco común– buscaba siempre un sentido prospectivo de paz. Su proyecto está conformado por un discurso penetrante, clarividente, pleno de lucidez y sencillez y con una inmensa fuerza ética y es el que apuntala hoy día muchas reflexiones y de entre ellas, las que presento en este espacio.

Ante una de las realidades más terribles que se viven hoy en países como México, con las desapariciones forzadas, es posible considerar que son tres factores los que incitan tales desapariciones de personas, a saber: la migración forzada, el crimen organizado y los conflictos políticos internos (Robledo Silvestre, 2016, p. 96-114). Sin embargo, de entre estos, es el crimen organizado el que suele estar detrás de este desapariciones, sobre todo en las rutas migratorias. Puede darse el caso que estas desapariciones tengan que ver con represiones políticas (como ha sucedido en países como Venezuela y Nicaragua, por ejemplo). Son muchas las evidencias de estas acciones delincuenciales, como lo han expresado diversos medios e instancias. Así, se señala que "en muchos países las organizaciones criminales operan en contubernio y con la aquiescencia del Estado porque las estructuras estatales se han visto penetradas, afectadas por la actuación de la delincuencia organizada", como lo señala Juan Pablo Albán, relator del Comité contra la Desaparición Forzada de la Oficina de las Naciones Unidas (Albán, 2024). Según ONU Noticias, en México, "ante los más de 100.000 desaparecidos, la ONU insta al gobierno a combatir la impunidad" (ONU Noticias, 2022). Se señala que el Comité contra la Desaparición Forzada de la ONU y el Grupo de Trabajo sobre Desapariciones Forzadas o Involuntarias, llamaron a las autoridades mexicanas a esforzarse para poner fin a esta situación. "Más del 97% de las desapariciones cuya fecha se conoce, sucedieron a partir de diciembre de 2006".(ONU Noticias, 2022). Mientras que de 1965 a 1990 durante la "guerra sucia" las desapariciones tenían motivaciones políticas principalmente, después de 2006 las desapariciones se dieron en el contexto de la "guerra contra el narcotráfico y el crimen organizado" (ONU, Noticias, 2022). Las desapariciones se deben para el Comité y el Grupo de Trabajo, a la impunidad en conjunto con la falta de justicia. En México ha habido más de 111.000 personas desaparecidas desde 1962 y más de 53.000 cuerpos o restos humanos sin identificar, según el último informe del Comité contra la Desaparición Forzada, que lamenta que, pese a algunos avances, las des-

apariciones siguen siendo un problema "generalizado" en el país y la impunidad es "casi absoluta".(Textos de la ONU, 2023). Y la realidad lo evidencia a cada momento, como es el caso del Rancho Izaguirre en Teuchitlán, Jalisco y en la ciudad de Reynosa, Tamaulipas, ambas en México, en donde se encontraron, en el primero, un "lugar de exterminio"[2] con sospecha de más de 250 desapariciones forzadas a inicios de marzo de 2025 y en el segundo una fosa clandestina[3].

En México desde el 16 de enro de 2018 el Comité contra la Desaparición Forzada habla sobre la implementación de la Ley General en Materia de Desaparición Forzada de Personas, en México (en su Artículo 137) en todos los niveles del Estado parte, sobre este asunto el Comité expone su preocupación por la falta de aprobación de su reglamento y de un ente coordinador para la elaboración de un plan de implementación y hace notar el incumplimiento de los plazos y fechas estipuladas por la misma Ley General. Así mismo, el Comité expone también su preocupación por "la falta de garantías adecuadas para la participación efectiva de las víctimas y sus organizaciones" (ONU, Noticias, 2022).

La ONU ha reconocido el papel que juegan las familias de los desaparecidos para organizar y proponer soluciones y lograr avances. En las consideraciones del grupo de la ONU, las medidas que han de tomarse habrán de ir hacia una dirección que ha de ser la correcta por parte de las autoridades mexicanas, al proceder a la "aprobación de la Ley General de Desapariciones" (ONU Noticias, 2022). Señalaron asimismo que preocupa la falta de una política nacional contra las desapariciones.

El 14 de diciembre de 2023, "el presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, y representantes de la Secretaría de Gobernación hicieron públicos los resultados de la Estrategia Nacional de Búsqueda Generalizada de Personas Desaparecidas. Esta estrategia incluye una actualización de un censo en el que se registra el número de personas desaparecidas en el país, conocido como Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No Localizadas (RNPDNO)" (Amnistia Internacional, 2024).

Amnistía Internacional se ha pronunciado también señalando –en el marco de la Marcha Nacional de Madres Buscadoras–, que se conmemoró el 10 de mayo, que "reitera su llamado a las autoridades mexicanas para que garanticen a las miles de familias de personas desaparecidas su derecho a investigaciones efectivas, a recibir y difundir información, así como su derecho a la búsqueda, que se ve afectado por diversas violencias, como amenazas,

2 El caso de Teuchitlán (marzo 2025)es relevante y mucho se ha dicho del mismo por el horror que ha significado para la sociedad mexicana la localización de este lugar que deja un rastro de dolor para las madres y familias buscadoras. Este caso resulta paradigmático y muestra que las búsquedas han de seguir hasta que los buscadores encuentren a sus hijos. Ellos saben que puede haber otros sitios como este a lo largo y ancho de México. Todo esto en medio de la impunidad.

3 La Plataforma Ciudadana de Fosas, https://plataformaciudadanadefosas.org/ . Hasta 2023 se presentan al menos 587 fosas comunes descubiertas entre 2006 y 2023, pero según las cifras de las procuradurías estatales se llega a 4565. Los datos pueden variar de manera importante dado que son meras estimaciones.

ataques, extorsión, desaparición, asesinato y desplazamiento forzado (Amnistía Internacional, 2024). Existen gran cantidad de casos pendientes como lo apunta el informe del Grupo de Trabajo sobre las Desapariciones Forzadas o Involuntarias de la ONU. Nos dice este informe que "hasta mayo de 2024. Colombia y México ratificaron la Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas contra la Desaparición Forzada, por lo que la mayoría de sus casos los contabilizan sus propios organismos estatales y no se reflejan en esta estadística. En el caso de Colombia, su gobierno reconoce 111.640 casos y en México la cifra llega a los 115.496 desaparecidos a la fecha (agosto de 2024)". Las cifras oficiales siempre son desbordadas por las cifras negras que no se registran o simpemente no se denuncian.

Las formas más novedosas que han sido constantes en los últimos tiempos se suman a las anteriores y son las señaladas por Luciano Hazan, ex miembro del Grupo de Trabajo sobre Desapariciones Forzadas. Se trata de las desapariciones de activistas ambientales que están en defensa de los territorios en países como Colombira y México (Fracchia, 2019, p. 123) También están las desapariciones ocurridas como intento de control ilegal por parte de la policía de sectores marginados (en Argentina), y en las rutas migratorias, sobre todo en el tránsito a Estados Unidos (Básicamente en México). Todos ellos son víctimas del crimen organizado con cierta aquiescencia de los Estados (Nanjari, 2024 y Segato, 2014, p. 343, 346). La guerra sobreviene a las acciones de inconformidad ante los designios abusadores gubernamentales o del crimen organizado y se sucede como amenaza para la vida, por ello su exposición llega hasta la desaparición. El pretexto es la protección para una mejor vida de los vivientes, pero dejan de importar los muertos (Butler, 2006, p. 84)

Mirar estas realidades nos obliga a pensar y repensar las categorías y las formas de violencia, y advertir las maneras de trascender estas situaciones como lo hemos aprendido en los marcos de los estudios de paz, de la mano de Galtung, que tuvo una incansable trayectoria y que está presente en todos estos estudios e indagatorias. Por ello, los ecos que hoy día resuenan con fuerza en nuestros oídos, de su voz fuerte, contundente y clara, nos evocan imágenes de lucidez, ánimo y esperanza. Es la voz que han escuchado nuestros oídos y sobre todo que han leído nuestros ojos en una inmensidad de sus textos que son ya históricos y un hito en esta disciplina. Decía entonces, que aún con todo y los silenciamientos existentes que son parte de los efectos de las desapariciones, hay voces que continúan clamando justicia. Esas voces que protestan sin miedo y que palpitan en las conciencias han buscado ser escuchadas, aún a sabiendas de las amenazas que se vertían sobre ellos. Esa valentía de la voz entendida como *parresía* ha dado cuenta de la "correspondencia entre la creencia en lo que se dice y la verdad de lo que se dice" (Butler, 2020, p. 12) y este discurso crítico hacia los poderosos es moralmente obligado porque las acciones de poder y dominio con carácter

tiránico son incompatibles con la justicia. Además, tal discurso es verídico y tiene la creencia de que es verdad, como lo señala Foucault (en Butler, 2020, p. 12). Se asume que hablar encarna un riesgo político sobre su cuerpo y su persona, cuestión que se acerca sobre todo a los activistas que han levantado su voz en cuestiones de, por ejemplo, el extractivismo.

Las voces que reclaman son formas de resistencia que desafían las acciones de violencia y saben que por el hecho de levantar la voz se les puede someter a una "injusticia mayor por haberse pronunciado" (Butler, 2020, p. 22) y esto da cuenta de una acto de valentía, que implica el coraje como virtud moral. Es una acción ética que implica a los demás en solidaridad y que hace reverberar sus voces en condiciones de precarización. En conjunción, todas esas voces caracterizadas por la horizontalidad, buscan la inclusión, la igualdad, la libertad y el antiautoritarismo que dan pie a una conformación asamblearia que defiende la expresión y la reunión reivindicativas de la paz. Obviamente, se opone a las condiciones de precariedad y de exposición a la violencia y al abandono al tiempo de esos cuerpos afectados. En este tenor, esta paz vista como surgente es reivindicativa de lo que se pretende lograr en una lógica relacional que anhela el logro de las características recién señaladas en redes emergentes por las acciones de resistencia y de denuncia. Se visibilizan los cuerpos de los desaparecidos como cuerpos que importan, de modo que es una forma de mirar horizontes hacia una vida vivible (Butler, 2020, p. 32, 34).

Así, desde la impronta galtungiana y sus categorías –que han sido hitos en las reflexiones sobre la paz y su construcción– y en un discurso incansable en la defensa de la paz, se lleva a cabo una defensa de los elementos básicos de lo humano. Esta, en su talante de carácter ético, apela a una dignidad inviolable, que hace que sus apuestas se mantengan de manera indeleble en los discursos por la paz. Es hoy un deber moral recordar su recorrido vital y académico, sobre todo pensando desde los elementos que sustentan su propuesta y que constituyen el carácter ético de la misma. La voz potente de Galtung ha impulsado a otras voces para reivindicar y expresar, para escuchar y dialogar y para, desde ahí, generar situaciones de noviolencia y paz. Desde ese fondo teórico-práctico se desprenden reflexiones que hoy día nos obligan a mirar y escuchar, sobre todo cuando los llamados de los eventos de violencia se nos presentan. Afrontarlos implica superarlos para construir la paz. Es lo que en este texto se pretende ante las obligadas reivindicaciones y exigencias éticas para construir la paz, cuando ante los marcos de injusticia en los que se llevan a cabo las desapariciones forzadas de personas. En el marco de estas realidades, aparece la escucha tan necesaria ante las voces que claman justicia y que conforman los grupos comunitarios y sociales, tarea que está todavía pendiente, pero que continúa obligando a su reconocimiento, y con ello posibilitar situaciones pacíficas. Dar el uso de la voz a todos y todas los/las participantes en la comunidad y extender esa voz con su

discurso, podría de alguna manera paliar la violencia que se cifra sobre quienes están en los márgenes. Se anhela dejar de acotar aquellas voces que quieren expresarse discursivamente, por ello resulta medular repensar esa voz acallada y vaciada que representa asimismo violencia, pero que buscan sortear las desapariciones de sus seres queridos. Es la voz de los familiares que reclaman a sus parientes exgiendo justicia, y este clamor que apela a las violencias estructurales es el que Johan Galtung abordó tantas veces, para emprender proyectos de construcción de paz. Aún en los escenarios más complejos, el pensador de origen noruego logró establecer estabilizaciones en situaciones profundamente violentas a lo largo y ancho del mundo.

Desde ahí es que la exigencia de hacer un abordaje sobre las desapariciones forzadas sea una cuestión urgente que las reflexiones sobre paz han de hacer, porque de otro modo, el espiral de la violencia que se ha generado seguirá creciendo y difícilmente se detendrá.

III Desapariciones forzadas: precarización ante la vulnerabilidad y cancelación de las coordenadas de las resistencias

"No soy de nadie, ni soy solo un cuerpo",
Esquilo *Las suplicantes* (2024, p. 179-214)

> […] un hombre desnudo y descalzo se siente con los nervios y los tendones cortados: es una persona inerme […] se deja de percibir a sí mismo como un ser humano y se siente como una lombriz: desnudo, pesado, innoble, inclinado así el suelo.
> Primo Levi (2002, p. 148)

Las reflexiones que se hacen sobre cuestiones como son las desapariciones forzadas se llevan a cabo *post hoc,* siempre a destiempo y en un proceso que hace a sus vidas ser vidas no vivibles. Y ante esto se hace el silencio. Se dejan de pronunciar consignas y la ausencia prevalece. Estas desapariciones implican la muerte en donde "el significado se rompe y enmudece toda lengua" (Martínez & Díaz, 2020, p. 13). Sigue la indignación que exige justicia.

Las desapariciones han sido formas discrecionales que llevan a cabo muchos gobiernos (como el de México) en aras de contener las acciones y actividades delincuenciales. Esta medida se llevó a cabo de manera provisional desde los años de 1970 en México, y se utilizó como recurso de limpieza del cuerpo social y en aquél momento fueron básicamente persecuciones políticas. Con estas lógicas de "limpieza" se instauró la necropolítica (Mbembe, 2011, p. 11,13). Hoy se continúan estas acciones desde una arbitrariedad total, que da pie a violencias y crueldades sociales, con la desaparición impune de personas que quedan en el silenciamiento y en el olvido. Esos usos del olvido se convierten en acciones que modelan las historias, sin embargo,

hay todavía quienes luchan por que "esas historias no se escriban con tales ausencias" (Yerushalmi, 1998, p. 13-26). Ese olvido tiene un tinte de sistematicidad que conlleva estrategias sofisticadas que pretenden eliminar ese pasado, llevando a la mesa datos y testimonios truncos y artificiosos. Se niega a la vez el momento de los hechos y los acontecimientos[4] y asimismo, se obnubilan los tiempos reivindicativos; todo esto negado y da lugar a enormes confusiones. Y esto tiene que ver con el discurso hegemónico que desacredita a las víctimas, y voltea la cara hacia otro lado, cuando se orientan las indagatorias judiciales hacia la evasión de responsabilidad, quedando ésta última, oculta. Tal responsabilidad del Estado no se puede diluir, y éste ha de dar cuenta de ella explícitamente, con la aplicación de la justicia. Se trata en los contextos de las desapariciones, del poder de dar vida o muerte a quién se determine, insertando la economía de la muerte (Mbembe, 2011, p. 21) en sus relaciones de producción y poder, con ello, los dirigentes de facto ejercen su autoridad mediante el uso de la violencia y se arrogan el derecho a decidir sobre la vida de los gobernados (Mbembe, 2011, p. 20) y de cualquier persona. La política hace hoy del asesinato de su enemigo su objetivo primero y absoluto, con el pretexto de la guerra de la resistencia o de la lucha contra el terror (Mbembe, 2011, p. 20).

El espacio público afirmado como lugar de aparición, como lo defendió Arendt (1998b, p. 223) ahí en donde se presenta asimismo la resistencia civil, ese espacio se erige asimismo como espacio de desaparición forzada, trastocándose y destruyendo su fuerza política, pero asimismo destruyendo, de manera criminal, lo humano. Ser visto y ser oído implica un riesgo inmenso al enfrentarse a los gobiernos y a los grupos del crimen organizado.

De ese modo, las desapariciones forzadas de personas suceden con la manifestación en esas zonas de visibilidad "por la adhesión a grupos cuya excepcionalidad los sitúa en un *topos* de la imposibilidad" (Martínez & Díaz, 2020, 18). Son espacios en los que se despliega el horror. Se ha erosionado el espacio de las relaciones políticas apareciendo "las pedagogías de la crueldad"[5] (Segato, 2018, p. 11-14) expuestas por un poder de dominio casi absoluto, basándolo en la violencia, y convirtiendo ese espacio de construcción de libertades y de plenitud común, lugar de cohesión y construcción, en un sitio agreste y amenazante debido a la violencia sistemática. Ese sitio devastado ahora evidencia el lugar de la dominación, del disciplinamiento y de la crueldad, para después ahí instalarse el olvido. Se instituye la negación de todo lo humanamente digno, consumándose es un lugar en el que surge la *nuda vida*, que es la vida desnuda. Se efectúa el "despotismo de la hostilidad con-

4 La manipulación de los hechos es lo que constituye la mentira en política (Arendt, 1998a, p. 11; Arendt, 1996, p. 243) "Nadie al parecer jamás creyera que la mentira organizada, tal como la conocemos hoy en día, podría ser un arma adecuada contra la verdad (Arendt, 1996, p. 244).

5 Las pedagogías de la crueldad dan cuenta de las formas en las que las mismas sociedades educan a sus miembros. Esto significa que son educados en la violencia y en la crueldad. Rita Segato se refiere a "*pedagogías de la crueldad* a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. En ese sentido, estas pedagogías enseñan algo que va mucho más allá del matar, enseñan a matar de una muerte desritualizada, de una muerte que deja apenas residuos en el lugar del difunto" (2018, p. 11).

sumada" (Martínez & Díaz, 2020, p. 21) que ostenta un poder de desaparecer, es un poder que criminaliza y fractura la resistencia política y "debilita los vínculos sociales, fractura la solidaridad, organiza las espacialidades, acrisola la peligrosidad de la disidencia, estandariza la identidad, homologa las prácticas políticas, [e] intensifica las formas de control y vigilancia" (Martínez & Díaz, 2020, p. 21).

La posibilidad de estar siempre expuestos a desaparecer es una amenaza aterradora, de ahí que ese espacio público se convierta en el espacio de excepción. La condición de los desaparecidos es "la pérdida de un hogar, pérdida de los derechos sobre su cuerpo, y pérdida desigual a la vez que se afirma la desigualdad del poder sobre la vida" (Mbembe, 2011, p. 34). Lo que está fuera de la ley, como son las desapariciones, no significa nada, queda oculto y silenciado, de modo tal que "es el fondo oscuro de la legalidad donde deambula la muerte del otro" (Martínez & Díaz, 2020, p. 21). Casos y ejemplos abundan, como lo hemos apuntado antes, cuando el significado biopolítico del estado de excepción se constituye como estructura original en el que el derecho incluye en sí al viviente por medio de su propia suspensión" (Agamben, 2004, p.12). La estructura de la excepción hace que lo que es excluido se mantenga como en suspensión y se muestra la forma de la soberanía en tanto concepto borde o límite jurídico (Agamben, 2004, p. 12). Esta posición de la soberanía como bando, en tanto inclusión excluyente, bando y abandono, une la *zoe* o vida biológica y la *bios* o vida desarrollada con el poder soberano, une la *zoe* o vida biológica, *ph*ysis *y la nomos.* Lo político queda en una zona indeterminada, una relación entre el bando y su abandono entre el ser humano y el *homo sacer,* es decir, el ser humano que puede ser sacrificable y que por ende puede ser matable No se muestra la agencia porque ésta es devastada por el dominio, aniquilando cualquier posibilidad de dignificación.

Todo esto nos indica que las violencias y la crueldad testimonian las condiciones de vulnerabilidad y precariedad, pero además la radical precarización de las personas hasta volverlas desechos. De esta manera, todas esas expresiones del dominio y la violencia muestran la situación de los inermes (Cavarero, 2009, p. 59). Es claro que estas formas de precarización dan pie al aumento en la impotencia y el desgaste en las diversas formas de las resistencias, porque ante un poder absoluto que es el poder de desaparecer, se cancela y disuelve cualquier resistencia. Con ello las coordenadas de resistencia acaban por desmantelarse por un estado poderoso y por entidades de violencia sistemática. Sobre el estado de excepción decide el soberano, en el que la *nuda vida* y en una situación normal se engarza en las diversas formas de vida social, y sobre esa *nuda vida* se sustenta el poder político a través del biopoder.

Es importante señalar que la revictimización de los desaparecidos se acompaña del señalamiento constante de los vínculos delictivos, y como puede deducirse, son formas estratégicas de fragmentar y dividir a las organiza-

ciones de los buscadores y generar el desprecio de la sociedad. Los grupos de buscadores son miembros de las familias de los desaparecidos, quienes ante la ineficiencia del Estado, reemplazan sus funciones, y así rastrean a sus parientes. Esto lo hacen tanto de manera individual como de modo colectivo, buscando el paradero de sus parientes. El trabajo de los buscadores ha descubierto decenas de fosas clandestinas, así como la relación de complicidad de las autoridades en los procesos de desaparición de personas. (Martínez & Díaz, 2020, Nota 25, p. 41)

Es terrible ver que en estas desapariciones se muestra el ejercicio de la violencia pura, una violencia que avasalla y que administra la vida de forma biopolítica. Agamben propone que la biopolítica si bien aparece en la Modernidad, sin embargo, parece ser el sustento originario de la política. La cuestión central de la biopolítica desde Foucault y Arendt reside en que la vida ocupa el lugar central en el ámbito de la política y sus estrategias. Reconoce en Foucault las preocupaciones en torno a lo que

> definía como *bio-política,* es decir, la creciente implicación de la vida natural del hombre en los mecanismos y los cálculos del poder […] Recapitula en una formulación ejemplar el proceso mediante el cual, en los umbrales de la Edad Moderna, la vida para a ser lo que realmente ocupa el centro de la política" (Agamben, 1998, p. 151). […] el río de la biopolítica, que arrastra consigo la vida del *homo sacer,* discurre de forma subterránea pero continua." (Agamben, 1998, p. 154).

Agamben piensa que la biopolítica[6] se ha situado siempre en el fondo del poder soberano y al hacer el estudio sobre él se esclarece la estructura encubierta de la soberanía. En sus obras siempre está presente la relación entre los modelos jurídico-institucional y el biopolítico del poder, y entre ellos reside como punto de unión la *nuda vida*. La figura del *homo sacer* va íntimamente vinculada a la de *estado de excepción* que, es para Agamben una oscura figura del derecho romano arcaico, en la que la vida humana se incluye en el orden jurídico únicamente bajo la forma de su exclusión. De ese modo, "el estado de excepción deja así de referirse a una situación exterior y provisional de peligro real y tiende a confundirse con la propia norma" (Agamben 1998, p. 214). Como puede verse, "el significado inmediatamente biopolítico del estado de excepción como estructura original en que el derecho incluye en sí al viviente por medio de su propia suspensión" (Agamben, 2004, p. 12). Es una apuesta central en el pensamiento del filósofo italiano y se expone con toda fuerza en el libro *Estado de Excepción* el cual versa sobre el ejercicio de un poder al margen de la ley, y en donde "la paz suele tener el rostro de una guerra sin fin" (Mbembe, 2011, p. 37). Así aparecen juntas violencia y soberanía, esta última con un carácter vertical, de modo tal que:

> Si el poder depende siempre de un estrecho control sobre los cuerpos, las nuevas tecnologías de destrucción no se ven tan afectadas por el hecho de inscribir los cuerpos en

6 La biopolítica es entendida desde Michael Foucault como el poder del Estado sobre la vida biológica de los ciudadanos. Este concepto fue utilizado después por Giogio Agamben y por Roberto Espósito.

> el interior de los aparatos disciplinarios como por inscribirlos, llegado el momento en el orden de la economía máxima, representado hoy por la masacre. (Mbembe, 2011, p. 63)

El gran problema es que el poder de la muerte nubla las fronteras de la resistencia y de la libertad (Mbembe, 2011, p. 75).

Los códigos del poder político, es decir este poder político desde el inicio de la modernidad tiene a su disposición la *nuda vida* que es la vida biológica, la vida natural. La vinculación de ambos sintagmas evidencia el estatus de la política y con ello se muestra que la excepción en vez de mantenerse como tal, es decir como excepción, se convierte en regla, es decir se normaliza como algo cotidiano (Agamben, 1998, p. 214-215). En cuanto al sintagma de la *nuda vida* –la vida biológica, la vida desnuda– se ubica originalmente al margen del orden jurídico y en la política moderna forma parte del ámbito de lo político. Entonces, la *nuda vida* –que debería de estar en su sitio de lo biológico– es incluida en la *polis* mediante su propia exclusión. Esta situación resulta paradójica porque a la vez que la incluye la excluye, es una situación ambigua porque la inclusión implica dominio y la exclusión significa no participación. La *nuda vida* se produce mediante la exclusión, del abandono que deja la vida que se encuentra sujeta a un bando soberano de modo tal que al exceptuar la aplicación de las normas tanto jurídicas como religiosas, esa *nuda vida* queda expuesta a situaciones violentas.

La sacralidad de la vida, que hoy se pretende hacer valer frente al poder soberano como un derecho humano fundamental en todos los sentidos, expresa, por el contrario, en su propio origen, la sujeción de la vida a un poder de muerte (Agamben, 1998, p. 109). La recurrencia de Agamben sobre este tema insiste en que "el poder soberano es la producción de la *nuda vida* como elemento político original y como umbral de articulación entre naturaleza y cultura, *zoe* y *bios.* (Agamben 1998, p. 230).

En estos escenarios los ciudadanos están bajo las tácticas de miedo y de control; ahí la amenaza y la desaparición muestran la desmesura de la fuerza. "Las desapariciones forzadas [y] la criminalidad del estado no son fallas del mismo, sino su esencia" (Martínez & Díaz, 2020, p. 41), y esto manifiesta la vulnerabilidad de los ciudadanos que consolida la impostura del poder, precisamente en su desmesura. Esto desarticula y cancela las resistencias de formas de vida organizadas mediante estrategias de subjetivación, con un carácter neoliberal. Los desaparecidos multiplican la cantidad de víctimas; se les mata sin diferenciación, se les desaparece sin dejar rastro, para con ello impedir desórdenes y alteraciones sociales explícitos (un ejemplo es el caso de lo que se llamó "Noche y Niebla", acción que implicaba desapariciones de los opositores del Reich y del nazismo en general) (Huhle, 2011, p. 251-252).

Las desapariciones en tanto indicadores de la fuerza total del poder se llevan a cabo desde las realizadas por el ejército, los órganos policiacos o las

organizaciones criminales. Esas acciones son hechos sociales y políticos, pero asimismo constituyen una actividad económica (Astorga, 2007, p. 337). Son acciones que transitan por lo abyecto y plantean la amenaza de la muerte como cimiento constitutivo del poder. Las estrategias de control social disciplinamiento y represión son manifiestas en la desaparición forzada de personas. La incertidumbre de no saber si los familiares desaparecidos están vivos o muertos, conduce al terror y paraliza cualquier acción. El recelo, la inseguridad y las sospechas ante estas situaciones durante tiempos indeterminados (días, meses o años) sucita a nivel social, que ese terror por la violencia y la desaparición se generalice. Con ello la población amenazada guardará silencio y no protestará, y en muchas ocasiones optará por desplazarse a otros sitios, y de ese modo se generan los movimientos migratorios internos forzados que buscan ubicarse en lugares en los que puedan vivir en paz (Mastrogiovanni, 2016, p. 21).

La racionalidad estratégica impregnada de violencia que persiste y que se ha asentado en las sociedades, inmoviliza las zozobras que aparecen ante el infortunio emplazado en la desaparición de personas. Con ello, los ámbitos de comunalidad y convivencia se convierten en situaciones que palian la sublevación, la persiguen y la vigilan para asimilarla a un orden colectivo controlado por el terror. Las violencias documentadas expresan narrativas que producen en la población un hábito de vivir la inseguridad y así las emociones y públicas se condensan y se inmovilizan en los discursos y formas de acción que no se revelan, ni tampoco se sublevan.

Con ello cualquier propuesta o realización discursiva se cancela y esto es lo que sustenta la sociabilidad, de modo que rompe con las formas de construcción comunal. Ejemplos de esto los tenemos en los movimientos estudiantiles de los años sesenta y setenta, el levantamiento del EZLN, el caso Atenco, los movimiento de autodefensas, entre muchos otros. La interpelación cívica acaba por desmontarse cancelando así mismo la participación de la sociedad civil, y con ello, el alejamiento estratégico de la ciudadanía. La manipulación de las estructuras mentales y del sistema de creencias se va asentando en las fauces del dominio, sea estatal o del capital, anulando posibilidades de diálogo discursivo y de cualquier acción común.

Las desapariciones cuestionan un sistema que simula para dominar, y esto significa la articulación necesaria entre las formas económicas políticas y culturales que dan pie a “la producción maquínica de los desaparecidos” (Martínez & Díaz, 2020, p. 48). En esta generación de las formas de subjetivación que el sistema neoliberal realiza, se acompaña de un proceso de precarización simbólica, ante una figuración imaginaria guiada por las insignias del poder, la inclusión y la identidad insertas en las corporeidades. “El anhelo de reconocimiento se inscribe en el cuerpo” (2020, p. 48).

Los discursos se van colonizando y se construyen constelaciones de violencias. Ahí se sedimenta una historia de subordinaciones, convirtiendo al cuerpo en un campo expansivo de la mercantilización. Se evidencia así la impotencia de la precarización de la subjetividad y la política (Rivera Garza, 2013, p. 22). Frente a la minimizacion del aparato estatal y a la deconstrucción de la ciudadanía –características del neoliberalismo– las subjetividades se extinguen en tanto se impide o se acota la posibilidad de la participación común, dado que, ante el horror, las demandas y las prácticas cívicas se vuelven insuficientes y vanas frente a las demandas de justicia.

Las situaciones de excepción se expresan en la carencia de un sistema que es incapaz de ofrecer condiciones de cuidado a sus miembros. Se instrumentalizan las relaciones entre sus cuerpos (vivos o muertos) que habitan esos espacios, de modo que esas excepcionalidades se constituyen como estrategias de negocio y de extracción de plusvalor. Sucede algo similar y muy cercano con el fenómeno de la trata de personas en las que se utilizan los cuerpos para generar ese plusvalor (García-González, 2010, p. 67-100). Las relaciones de complicidad entre las instancias estatales y las corporaciones del crfimen organizado dan lugar a situaciones de precarización que, con la explotación ilimitada se trastoca la política. La subjetividad neoliberal desplegada en una serie de mecanismos de corte político y jurídico, da cuenta de las tecnologías de anulación utilizadas en esos espacios de la esfera pública, en donde se escenifica la inseguridad y se confirman un cúmulo de violencias. Ahí es en donde aparece la vulnerabilidad máxima de los cuerpos que evidencia su violentacion quedando inermes, en tanto "el *inerme* es quien no tiene armas y, por lo tanto, no puede ofender, matar, herir" (Cavarero, 2009, p. 59) y en este sentido es la vulnerabilidad máxima ante las acciones de desapariciones que se acompañan de narrativas de una terrible crueldad. Los cuerpos sufrientes –en tanto flujos mercantiles– se revelan como territorios expuestos a la violencia desnuda, a los procesos de subjetivación, de sujeción social y servidumbre.

El crimen organizado se ha constituido como actor politico importante al proveer de divisas extranjeras, empleo y bienestar económico que da lugar a la estabilidad nacional y al enriquecimiento de actores políticos. Con la flexibilización del Estado y la preeminencia de la dimensión económica, los cuerpos desaparecidos evidencian la arbitrariedad soberana y la discrecionalidad del aniquilamiento, el borramiento de los sujetos, y la suficiencia a erradicar la posibilidad de la alteridad.

La impunidad prevelciente apoya estos procesos en los que se decide sobre la vida y la muerte –como han apuntado Mbembe y Agamben y lo hemos señalado antes–, de modo que con las despariciones se busca dar lugar a la aceptación del discurso normalizante en los marcos de una verdad prescrita y, de ahí, que el desprecio de los sistemas a cualquier diferencia evidencie estas desapariciones y las estructuras de muerte. Los desaparecidos y sus

cuerpos son la otredad radical, de los enemigos, por ello su desaparicion es normalizada y su voz que debería ser escuchada, es en cambio reprimida. En esa inclusión de lo biológico en lo político se da cuenta en el hombre viviente que posee lenguaje (Agamben, 1998, p. 17) y apunta, –parafraseando a Aristóteles- que "el hombre como viviente que posee el lenguaje busca la articulación entre *phone* y *logos"* (Agamben, 1998, p. 17) entre la voz y la razón, "suprimiendo y conservando en él la propia voz, de la misma forma que habita en la *polis* dejando que en ella quede apartada su propia nuda vida" (Agamben, 1998, p. 221). La vida está sujeta al poder soberano de muerte, dado que el soberano puede de manera impune dar muerte, y con ello su acción está incluida-excluida de las leyes de los hombres, pero también de los dioses, ya que el *homo sacer* pertenece al dios en la forma de la insacrificialidad y está incluido en la comunidad en tanto se le puede matar violentamente. La vida desnuda es el fin del poder soberano y su contribución es la producción de un cuerpo biopolítico "la política es ahora la decisión sobre lo impolítico (es decir la nuda vida)" (Agamben, 1998, p. 221).

La gran tarea pendiente del Estado es su ausencia en estas realidades criminales realizadas por el crimen organizado. Esta falencia estatal da cuenta de uno de los mayores retos en la agresión de los derechos humanos. Según Huble cuando uno mira los análisis de politólogos y especialistas, se observa que la frontera entre el crimen organizado y el Estado en muchas regiones ya no existe. Si lo miramos desde una perspectiva de encontrar a quienes están detrás de las desapariciones, la situación se vuelve más difusa de lo que ya es, haciendo que tanto la búsqueda como la persecución de los perpetradores se vuelva más compleja.

Otros ejemplos que entrega Juan Pablo Albán a Huhle en torno a la desaparición forzada es la que se está realizando en naciones con conflictos políticos internos o gobiernos que han derivado en diversas formas de autoritarismo. En estos casos, se enmascaran las desapariciones. Existe un fenómeno que se da en una frontera poco clara entre desaparición y detención arbitraria, y tiene que ver con situaciones en las que se buscan disuadir de ejercer el derecho a las libertades civiles (ej. en Cuba, Venezuela, Nicaragua, después de cierto tiempo las personas desaparecidas son reconocidas por las autoridades y señalan que han sido detenidas, pero no dan información sobre su ubicación o no permiten el contacto con sus familiares. Según la ONU, "eso es una fachada para evitar que el hecho se califique de desaparición" (Nanjari, 2024). De este modo,

> "el espacio público se convierte en espacio de control, de exposición y de desaparición, en donde las sociedades disciplinarias y de control "funcionan con las tecnologías disciplinarias y la biopolítica, de un lado tenía la gestión de los cuerpos que trabajan y, de otro, la gestión de las poblaciones" (Martínez & Díaz, 2020, p. 206).

Las cifras de las desapariciones son alarmantes y es difícil saber con exactitud dado que no hay inversión adecuada por larte de los Estados, además de la poquísima presencia de organismos especializados. Los números registrados son mucho menores a los de las víctimas reales (Albán, 2024). "La ONU registra más de 13.000 casos en su último informe sobre acciones urgentes, debido a que el fenómeno se ha diversificado en sus factores y a la débil institucionalidad que caracteriza a buena parte de los países latinoamericanos" (Nanjari, 2024). Se conjunta todo esto con los altísimos casos de impunidad. Habría de existir inversión y formación en sistemas de identificación humana para con ellos coadyuvar en la disminución el número de desaparecidos". En México, a pesar de tener una enorme cantidad de desaparecidos, apenas y se han generado iniciativas para aclarar estas desapariciones En otros países como Colombia, Perú, El Salvador y Argentina se han desarrollado políticas para el esclarecimiento de dichas desapariciones mediante formas de recopilación genética, como en el caso de Argentina. México todavía queda en deuda. Es el vaciamiento de la política de sus categorías propias debido al despojo de esa vida política y sus categorías personificándose en la presencia de la vida biológica en el cuerpo natural de los ciudadanos.

A modo de conclusión: la reconfiguración de la política desde las reivindicaciones éticas y la paz surgente

Ante el vaciamiento de la política es necesario esgrimir formas que la recompongan, instaurando en sus marcos intenciones de construir los acuerdos, la trascendencia de los conflictos y la concordia en su seno. Las formas que apuntalan estas acciones exigen apertura a la pluralidad y la diferencia. La cerrazón ante el diálogo y la sordera frente a las voces que se esgrimen en defensa de lo humano, cancela asimismo la escucha; además, la claudicación de la pluralidad humana con las lógicas de división y atomización conduce a la cancelación de la multiplicidad y diversidad de miradas. La pluralidad constituye un elemento central en la configuración política, y da cuenta de formas de existencia de cercanía en el espacio compartido. Esto facilita las relaciones entre las personas que, en tanto actores políticos, actúan en el espacio común. La consideración plural de los sujetos políticos implica una dignidad de carácter ontológico en cada uno. Esto da cuenta de la igualdad plural de las libertades y responsabilidades de dichos sujetos que, en su comunalidad, salvaguardan los espacios políticos que facultan las interrelaciones mutuas. En esos espacios compartidos se abren pautas para actuar concertadamente en un espacio de visibilidad y apertura y de tal modo, los sujetos –en tanto colaboradores en la vida compartida–, mantienen su igualdad, en un marco horizontal.

La apología del individualismo que está signada en sujetos atomizados y abstractos que desde los albores de la Modernidad se erigieron, dificulta enormemente la edificación de la política. La apuesta necesaria habrá de ser relacional yendo más allá de las atomizaciones y las formas aisladas, para que, desde lo colaborativo se establezca una realidad común. Compartir esa realidad comunal da cuenta de los recursos cohesionantes que se fraguan en valores compartidos (Villoro, 1997, p. 71). Así, en el común se manifiesta la pluralidad que en el ámbito político exige la inclusión de todos. Su presencia se concreta a través del habla y del discurso que implican formas de acción conjunta. De esta manera, las acciones concertadas en marcos plurales propugnan por la aparición de la paz surgente, un paz necesaria y cercana, una paz que emana desde abajo, que allega a quienes la erigen y que busca ampliarse en círculos concéntricos hacia contextos cada vez más amplios y extendidos.

Por desgracia, la injerencia total de la esfera económica en los círculos políticos ha conducido a generar polarizaciones que se apoyan en prejuicios que se pensaban ya superados, pero que han vuelto a emerger y estos vuelven a dar paso a viejos estereotipos de género, de raza y de clase. Estos posicionamientos dan lugar a profundas violencias como las señaladas y expresadas por los trabajos de Johan Galtung y que tanta estela han dejado. Su impronta indeleble sigue marcándonos derroteros lúcidos y posibles para trascender tales situaciones de violencia y con ello cristalizar y edificar contextos de paz.

Aspirar a una vida mejor para todos es un anhelo todavía lejano y es remotamente posible que se haga realidad. El menoscabo del sentimiento de comunidad ha producido formas de desconfianza (Rosanvallón, 2007) que, sumada a la polarización dificulta cualquier proyecto común (Villoro, 2007, p. 49-52). De ahí que esta propuesta hoy día se vea tan deteriorada y este quebranto ocasione que sean pocos los que quieran figurar como parte de un proyecto comunal. La existencia de las disociaciones causa fuertes rupturas y violencias sociales.

Como decíamos al inicio de este escrito, las expresiones de violencia se mantienen persistentemente y, pugnan por conservarse, resistiéndose a ser superadas. De ahí que sea apremiante el desarrollo de elementos teóricos y prácticos elaborados desde hace ya más de ochenta años. De ellos hemos de abrevar, conciliándolos con las propuestas contemporáneas situadas en contextos cercanos que se hunden en violencias de todo tipo, pero que se extienden ferozmente en aquellas que podrían decirse que son límite, como sobre las desapariciones forzadas, sobre las que hemos discurrido a lo largo de este escrito.

La exigencia de transformación de la realidad no resiste dilación, ha de irrumpir y manar “desde abajo”, a partir de las pluralidades de las comunidades, que encierran la fuerza incorporada en la dignidad ética y en los marcos co-

munales. En ellos se constriñe la presencia de la voz de las personas que reclaman escucha, y que sistemáticamente ha quedado silenciada. Este acallamiento se ha desplegado de manera explícita en las situaciones de desapariciones forzadas de un ingente número de personas que no pudieron defenderse y, su condición de precariedad se convirtió en una precarización llevada a niveles insólitos de desprotección. Esos inermes enmudecidos han mostrado la peor faz de un sistema de por sí violento que se ensaña con los peor situados. Esa voz desoída y abandonada ha surgido desde la indignación, y busca interpelar a quienes deberían de escuchar.

"Desde abajo" se busca encontrar resonancia en el común, con acciones que se tejen en la solidaridad y la mutualidad, comenzando ahí y en medio de situaciones violentas pueden erigirse posibilidades originarias y nóveles con contenidos irremisibles. Estos últimos posibilitan situaciones de avenencia y la cimentación de marcos de justicia. Con ello, la paz surgente germinará desde lo compartido y lo comunal que está a la base, es suelo, pero a la par es proyecto y es cielo. Desde esa acción colaborativa y concertada que constituye un llamado ético, es que habrán de activarse y fortalecerse las voces no escuchadas para que, desde ellas podamos construir esa paz surgente. Ésta aflorará con voces de quienes hacen llamados urgentes en la existencia y que han sido fortalecidas por la voz de Johan Galtung quien planteó las raíces de una teoría que nos ha guiado y continuará en su orientación para sortear las injusticias y violencias. De la mano de ellas es que podremos beneficiarnos de situaciones pacificas para todos y no solo para unos cuántos, y esa es la virtud de la paz surgente, que emana de lo común para bien de todos.

La presencia y la cercanía[7] de un pensador –como el fundador de los estudios de paz–, nos compromete a generar posibilidades para que esa paz aparezca en aquellos espacios en los que miles de personas han estado tan profundamente marginadas y enclavadas en situaciones de injusticia multívoca y permanente. En consecuencia, en el marco del imperativo de las teorías por la paz y la justicia, es importante señalar que las voces silenciadas en las desapariciones forzadas tienen su último reducto vital en propuestas teóricas como las que hemos esbozado en este escrito.

La gramática revolucionaria que implica la justicia nos obliga a pensar en el surgimiento de esa paz que brota de manera plural y concertada como poder. Ahí en ese ámbito, se fomenta el espacio de la relación y de la interacción de quienes participan, generando una conciliación plural y una paz emanada

7 El Dr. Johan Galtung estuvo en México en el mes de octubre de 2011. Participó como conferencista magistral en el congreso de la Asociación Filosófica de México en la ciudad de Toluca y en esos días estuvo asimismo dando una conferencia en la ciudad de Monterrey. Estuvimos con él compartiendo reflexiones sobre la violencia en México y en general sobre cómo construir la paz en enclaves de flagrante violencia. Desde entonces nos reunimos en varias ocasiones para organizar eventos y textos compartidos prologados por él o por quien esto escribe. Su generosidad y afabilidad fueron siempre muestra de su grandeza humana. Grandeza que compartió con el Dr. Fernando Montiel, quien impartió gentilmente un seminario y un diplomado para profesores y doctorantes en la Escuela de Humanidades del Tecnológico de Monterrey. Esto dio lugar a varios libros y proyectos apoyados por CONAHCYT en México.

en y desde ese modo comunal, de articulación recíproca que, si bien es apenas naciente, se forja y se suscita en el espacio de mutualidad.

Se trata de una construcción "urgente" y que "prorrumpe o surge", es decir, su carácter de "exigencia y apremio" postula su presencia como urgente. La "s" de surgente da cuenta de la "surgencia", de la germinación, y una forma en que mana constructiva y colaborativamente "desde abajo", en el común, desde la pluralidad, desde las diversas voces que claman, y con la escucha. Es por ello por lo que hacemos el juego de palabras de urgente y surgente en un único término con un guion, que articula ambas palabras y que denota lo que hemos querido señalar sobre esta paz *s-urgente*. Y este concepto se deriva de muchas de las reflexiones –que con él y en sus múltiples textos– hemos realizado de la mano de Johan Galtung.

El pensador noruego vislumbró el apremio existente para construir elementos y herramientas metodológicas, y con ellas, hacer un abordaje pertinente y poder abrir posibilidades para el logro de condiciones pacíficas en las sociedades contemporáneas. Entre estas oportunidades podemos decir que se reclaman aquellas voces que tienen que ser escuchadas, labor que brota desde el reconocimiento de las personas. Por ello es por lo que, desde abajo fluye este concepto de *paz surgente*, siempre en relación, en el "entre" los semejantes y en el común.

Esa *paz surgente* implica considerar las voces que claman justicia y paz y en ese sentido es *urgente* dado que es perentoria y apremiante. Si las voces no se escuchan, si no hay interlocución, si no hay relación en la que se comparten valores comunales, no surge esa paz. Ésta aparece y emerge únicamente en el discurso dialogal, en la escucha atenta que da lugar a la consideración de la otredad, por lo que los cauces posibles se cierran ante la univocidad de las voces que dominan, ante la hegemonía de un poder que en vez de ser concertado implica dominio. De ahí que, ante posiciones de poder absoluto sobre las personas y sus cuerpos, una *paz surgente* da pie a las actividades solidarias que dinamizan las voces y exigen la presencia de la justicia, y por ende propicia un estado de derecho que garantice la paz. La paz surge cuando hay resonancias comunes y en los llamados a la interpelación y a la indignación, y al erigir puentes para que se concreticen esos llamados y se conviertan en escucha. El enclave comunal constituido es tierra fértil para el surgimiento de la paz en tanto funciona como una caja de eco, en donde las voces presentes llaman, resuenan e interpelan a las demás voces y a las demás personas. Así se conjuntan los elementos que evidencian la indignación ante las injusticias y sus resistencias. En hilos acústicos y vocales se tejen las redes de construcción de paz. Sus efectos serán proclives a un buen reconocimiento de todas las personas en su profunda dignidad, que respaldan y amparan una mejor acción libre en una posición de *initium,* comienzo o nacimiento que muestra la "capacidad cabal de empezar, lo que anima e inspira todas las actividades humanas y es fuente oculta de producción de todas

las cosas grandes y bellas" (Arendt, 1996: 181). Ahí se concentran los puntos efectivos para que surjan y se concreticen los discursos y las acciones. Con y desde ellas ha de emanar la paz, esa *paz surgente* que hemos propuesto. Tal surgimiento se edifica "desde abajo", y desde ahí se buscan resonancias en el común, con acciones tejidas en la solidaridad, en la cooperación, la reciprocidad y la mutualidad, y desde ahí se pretende instituir justicia.

Las voces discursivas son relevantes porque expresan las injusticias y, en conjunción, hacen un llamado de carácter ético que fortalece las voces no escuchadas. El efecto transformador de una comprensión de las teorías busca trastocar el silencio de las víctimas en clamores, llamados que nunca deben dejar de escucharse, y que, en las denuncias de injusticia siempre incomodarán la conciencia de los otros. Las desapariciones forzadas instauran momentos de terror y violencia inaceptables, que han de destronarse sin contemplaciones, desde la misma comunidad. De ella habrá de manar la *paz surgente,* en el reconocimiento de la alteridad y la diferencia sin perjuicios de ningún tipo.

La apertura a la comprensión de esos otros impulsa la interlocución al habla y a la escucha, y por ello esas acciones surgentes se ubican en los espacios en donde hay quienes dialogan, en donde existe un entramado de participación solidaria y de concordia que intenta hacer acuerdos. Ahí está el ámbito desde el que pueden construirse políticas públicas afincadas en la paz, abriendo brecha, aún en medio de las lamentables estadísticas oficiales, y en donde las metodologías utilizadas –que buscan reportar víctimas encontradas o no reclamadas– sean acogidas con humanidad y compasión. Con estas acciones se defienden y se respaldan los reclamos que en muchas ocasiones son ensordecidos por mecanismos de legitimación de las estadísticas que no muestran los hechos. Revertir las acciones que legitiman las violencias significa dar un fuerte impulso hacia la construcción de una *paz surgente,* que como hemos insistido en este escrito, será posible con y a través de las voces que no pueden ser silenciadas, así como de quienes han defendido su presencia en ese mundo compartido y concertado. Esas son las voces que habremos de continuar escuchando y que nos han guiado mostrando horizontes inestimables, que continúan la denuncia y la resistencia y, con ellas, la edificación de realidades pacíficas. Todas esas voces se conjuntan con muchas otras como las nuestras, que han sido tocadas por la teoría y por el conocimiento, pero asimismo por la injusticia patente y vivida. Todas ellas, teorías y acciones, se han de ir incoporando y concatenando en el seno de la humanidad, para hacer brotar esa *paz surgente*.

Referencias

Agamben, G. (2004). Estado de Excepción. Homo Sacer, II, 1. Pretextos.

Agamben, G. (1998). Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida I. Pre-textos.

Amnistía InternacionalMéxico. (s.f.) Personas que buscan a sus familiares desaparecidos son amenazadas, desplazadas y asesinadas, en https://amnistia.org.mx/contenido/index.php/mexico-personas-que-buscan-a-sus-familiares-desaparecidos-son-amenazadas-desplazadas-y-asesinadas/

Arendt, H. (1970). Sobre la violencia. Joaquín Mortiz.

Arendt, H. (1996)."Verdad y Política" Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Península.

Arendt, H. (1998a). "La mentira en política" en Crisis de la República. Taurus.

Arendt, H. (1998b). La Condición Humana. Paidós.

Astorga, L. (2007). Seguridad traficantes y militares. El poder y la sombra. Tusquets.

Butler, J. (2020). Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy, Taurus.

Butler, J. (2006). Vida precaria. Paidós.

Cavarero, A. (2022). Democracia surgente. Herder Editorial.

Cavarero, A. (2009). Horrorismo. Nombrando la violencia contemporánea. Anthorpos/Universidad Autónoma Metropolitana.

Centro UNESCO, (s.f.) https://www.centro-unesco.org/cultura-de-paz.php).

Correo de la UNESCO. (s.f.) https://deultimominuto.net/historia/biografias/que-es-la-unesco-y-que-representa-en-el-mundo/

Esquilo. (2024). Las suplicantes. En Obras Completas. Esquilo, Sófocles,Eurípides. Cátedra. (pp. 179-214).

Fracchia Figueiredo, M. (2019). El Proceso De exterminio selectivo de los activistas Sociales en México. Revista De Cultura De Paz, 5, 123-139. https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/121.

Galtung, Johan.(2003). Paz por medios pacíficos. Bakeaz.

García-González, D. E. (2010). Dignidad y exclusión: retos teórico-políticos de los derechos humanos. Porrúa/Tecnologico de Monterrey/UNESCO.

Huhle, R. (2011). Noche y Niebla. Mito y Significado. En María Casado y Juan Jose López Ortega. Desapariciones forzadas de niños en Europa y Latinoamérica del convenio de la ONU a las búsquedas a través del ADN. Barcelona: Universitat de Barcelona, Ushttps://www.bioeticayderecho.ub.edu/sites/default/files/libro-desapariciones-forzadas-ninos-europa-latinoamerica.pdf

Levi, P. (2002). *Los hundidos y los salvados*. El Aleph Editores.

Mandato de la UNESCO. (s.f.).(https://www.centro-unesco.org>cultura-de-paz.php)

Martínez, M. y Díaz, F. (2020). Las desapariciones forzadas. Filosofía, biopolítica y Tragedia social. Castellanos Editores.

Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Ed. Melusina.

Mastrogiovanni, F. (2016). "Prólogo" en Comité Cerezo México, Vivos los queremos: claves para entender la desaparición forzada en México como estrategia de terror. Penguin Random House.

Nanjari, M. (2024, 28 de agosto). La profunda herida de las despariciones forzadas en América Latina. Deutsche Welle. en https://www.dw.com/es/la-profunda-herida-de-las-desapariciones-forzadas-en-am%C3%A9rica-latina/a-70055259?maca=spa-newsletter_sp_Titulares-2358-xml-newsletter&at_medium=Newsletter&at_campaign=ES%20-%20Titulares&at_dw_language=es&at_number=20240828&r=57370082775721516&lid=3087716&pm_ln=264539

Noticias ONU. (2024). En https://news.un.org/es/story/2022/05/1508892 (17 mayo de 2022) .

Plataforma Ciudadana de Fosas. https://plataformaciudadanadefosas.org/

Rivera Garza, C. (2013). *Los muertos indócitles : necroescrituras y desapropiación*. Tusquets.

Robledo Silvestre, C. (2016). "Genealogía e historia no resuelta de la desaparición forzada en México" Iconos. Revista de Ciencias Sociales, n. 55, 93-114. https://www.redalyc.org/journal/509/50945652005/html/#:~:text=En%20M%C3%A9xico%2C%20la%20desaparici%C3%B3n%20forzada,Comit%C3%A9%20de%20Solidaridad%20y%20Derechos

Rosanvallón, P. (2007). *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Manantial.

Segato, R. (2014). Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres. *Revista Sociedades y Estado*. 29 (2). 341-371. https://www.researchgate.net/publication/287830519_Las_nuevas_formas_de_la_guerra_y_el_cuerpo_de_las_mujeres

Segato, R. (2018) Contra-pedagogías de la crueldad. Prometeo Libros.

Textos de la ONU. (2023). https://news.un.org/es/story/2023/10/1524587

UNESCO El mandato y la misión de la UNESCO en resumen (s.f.). https://www.unesco.org/es/brief#:~:text=La%20UNESCO%20es%20la%20Organizaci%C3%B3n,%2C%20cultura%2C%20comunicaci%C3%B3n%20e%20informaci%C3%B3n.

Villoro, L. (1997). El poder y el valor. Fundamentos para una ética política. F.CU.E./El Colegio Nacional.

Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. F.C.E.

Yerushalmi, Y. (1998)."Usos del olvido". En Yosef Yerushalmi, N. Laroux, H. Mommsem, J.C. Milner,. y G. Vattimo. Los usos del olvido. Buenos Aires: Nueva Visión. Citado en Martínez, Miguel y Díaz Francisco. (2020). Las desapariciones forzadas. Filosofía, biopolítica y Tragedia social. Castellanos Editores.

REVISTA DE CULTURA DE PAZ

ISSN: 2631-2700
Edita: Cátedra UNESCO de Cultura y Educación para la Paz,
UTPL, Loja, Ecuador

Original Articles

New Peace Ideas and Johan Galtung International Peace Prize

Nuevas ideas para la paz y el Premio Internacional de la Paz Johan Galtung

Information

Dates:
Received: 15/10/2024
Accepted: 18/12/2024
Published: 31/12/2024

Correspondence:
Syed Sikander Mehdi
sikander.mehdi@gmail.com

Conflict of interest:
Author declare there is not conflict of interest.

Fundings:
No fundings received.

Acknowledgment:
I am thankful to my friend and colleague Dr. Peter van den Dungen, a peace historian, peace museums expert and a leader of the Museums for Peace Movement for providing information, reading material and valuable suggestions, which helped me write this paper on international peace prize.

Authorship

Syed Sikander Mehdi[1] 0000-0001-5020-6603

[1]University of Karachi, Pakistan.

How to cite this article
Mehdi, S. S. (2024). New Peace Ideas and Johan Galtung International Peace Prize. *Revista de Cultura de Paz, 8*,380–399. https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.229

4.0 BY-NC-SA

RESUMEN

A excepción del Premio Nobel de la Paz, la mayoría de los premios internacionales de la paz son poco conocidos; algunos ni siquiera se otorgan con regularidad; y varios de ellos, incluido el Premio Nobel de la Paz, muestran poco aprecio por el papel de los educadores e investigadores de la paz en la promoción y construcción de la paz en diferentes partes del mundo. La denegación del Premio Nobel de la Paz a académicos de la paz como Richard Falk, Elise Boulding y Johan Galtung, entre otros, es un reflejo de su sesgo contra los pensadores, educadores e investigadores de la paz. Tal muestra de falta de respeto hacia los tejedores de ideas de paz, sembradores de paz, plantadores de paz y promotores de movimientos de paz repercute negativamente en la creación, el flujo y el florecimiento de nuevas ideas de paz.

Al enfatizar la necesidad de construir una perspectiva de paz sin miedo en Gaza y en otros temas conflictivos, el presente documento destaca la importancia de las nuevas ideas de paz en estos tiempos peligrosos. Además, pide un papel enérgico de los visionarios de la paz, educadores de la paz e investigadores de la paz para hacer frente a los desafíos que surgen especialmente después del genocidio en Gaza. En este contexto, sugiere la creación de un nuevo premio de la paz, tan prestigioso como el Premio Nobel de la Paz, pero con más impacto. Además, sugiere que este premio se denomine Premio Internacional de la Paz Johan Galtung para conmemorar la contribución de Galtung como brillante pensador de la paz y prolífico estudioso de la paz y para mantener informadas a las generaciones futuras sobre la grave injusticia que le hizo el Premio Nobel de la Paz, que negó este galardón a uno de los candidatos más merecedores. Este documento, que incluye una breve valoración de unos pocos, muy pocos, premios internacionales de la paz que se conceden actualmente, intenta explorar las perspectivas de la institución de un nuevo premio internacional de la paz y busca respuesta a preguntas como por qué debería llamarse Premio Internacional de la Paz Johan Galtung, cómo puede instituirse un premio así y cómo puede este premio inducir a los educadores e investigadores de la paz a proponer nuevas ideas de paz en estos tiempos atormentados.

Palabras clave: Nuevas ideas de paz; Premio Nobel de la Paz; La Edad Oscura; Humanos globales y antihumanos globales.

ABSTRACT

Excepting the Nobel Peace Prize, most of the international peace prizes are little known; some are not even regularly awarded; and a number of these, including the Nobel Peace Prize, shows little appreciation for the role of peace educators and researchers in promoting peace and building peace in different parts of the world. The denial of Noble Peace Prize to peace academics like Richard Falk, Elise Boulding and Johan Galtung and several others is a reflection of its bias against peace thinkers, peace educators and peace researchers. Such a show of disrespect to the weavers of peace ideas, peace seeders, peace planters, and fosterers of peace movements negatively impacts the creation, flow and flourishing of new peace ideas.

Emphasizing the need to build a fearless peace perspective on Gaza and on other conflicting issues, the present paper highlights the importance of new peace ideas in these dangerous times. In addition, it calls for an energetic role of the peace visionaries, peace educators and peace researchers in dealing with the challenges arising especially after the genocide in Gaza. In this context, it suggests the creation of a new peace prize, as prestigious as the Nobel Peace Prize, but more impactful. It further suggests that this prize should be named Johan Galtung International Peace Prize to memorialize Galtung's contribution as a brilliant peace thinker and prolific peace scholar and to keep the succeeding generations informed about the grave injustice done to him by the Nobel Peace Prize, which denied this award to one of the most deserving candidates. This paper, which includes a brief appraisal of a few, indeed very few, international peace prizes currently being awarded, attempts to explore the prospects for the institution of a new international peace prize and seeks answer to questions like why should such a prize be called the Johan Galtung International Peace Prize, how can such a prize be instituted and how can this prize induce the peace educators and peace researchers to come out with new peace ideas in these tormenting times.

Keywords: New Peace Ideas; Nobel Peace Prize;The Dark Age; Global Humans and Global Anti-Humans.

Introduction

A strong case can be prepared with ease against the idea of instituting a new international peace prize. It may, for example, be said that the contemporary world is as anarchic and brutal as it was before the launch of peace prizes in the modern times; and the peace prizes don't change anything or they don't change much. After all, the first Nobel Peace Prize was awarded way back in 1901 and since then it is being awarded annually (with some exceptions), but the first world war, rise of fascism in Europe during the inter-war period, the second world war, the cold war, the Korean and the Vietnam wars, the Middle East wars and other wars in other regions, and the genocides and civil wars since the end of the second world war couldn't be prevented nor the flourishing arms trade contained. It may also be pointed out that the first peace award in the modern times was (probably) awarded in 1767 by the French Academy and it was received by J. F. de la Harpe for submitting the best treatise showing the advantages of world peace (van den Dungen, 1999, p. 795), but the recurrence of wars and violence couldn't be controlled during the period between 1760 and 1900 and even after. So what difference can be made by the creation of a new peace prize?

The argument may be stretched further. It may, for example, be said that besides the Nobel Peace Prize being awarded for more than a century, spread of peace studies worldwide as an applied human and social science especially from 1980s onward, and the launch and spread of powerful movements against wars, weapons, autocratic regimes and slaveries of all kinds, several international peace prizes were also launched during the second half of the twentieth century in particular. However, the twentieth century ended as the bloodiest and most destructive century in human history.

What is equally worrisome is the fact that the first quarter of the twenty first century is also a bloodied period. Such is the state of affairs even though a number of popular campaigns were launched during this very period against wars, violence, weapons proliferation, foreign military interventions, human rights violations and marginalization of global humans, and when a number of peace prizes were also awarded on a regular basis - mostly annually. Therefore, wouldn't it be fair to say that peace teaching, peace research and peace action, peace music and peace poetry, and museums for peace and peace prizes have acted only as pied pipers, alluring and roping in the global humans into fantasy lands or putting velvety covers on the savagery and brutality of the real world? What is the guarantee that the introduction of a new peace prize would significantly strengthen the campaign for the establishment and consolidation of stable peace in different parts of the world? Again, what is the guarantee that another Srebrenica genocide, another Rwandan genocide, another Rohingya genocide and another Gaza genocide won't take place in the future and foreign military intervention in another Afghani-

stan, another Iraq, another Ukraine, another Syria, another Gaza and another Lebanon would be prevented? Likewise, can another apartheid and other kinds of apartheid and murder of another Patrice Lumumba and another Salvador Allende, regime changes by force and through foreign intervention, and pillage of the resources of post-colonial Global South can be blocked by founding a new international peace prize?

New Peace Thoughts in Violent Times

Admittedly, the points raised above present a selective, pessimistic and alarmist view of the events and happenings of the contemporary times. After all, peace has also been happening in the twenty first century as it was happening in the past centuries. However, much of such happenings remains unnoticed, unremembered and uncelebrated toady as in the past. This has to change. Peace needs to be much more visibilized as a beacon of hope, because, on the one hand, awareness has been growing worldwide that peace, freedom, justice, equal rights and wellbeing are the existential needs of all the humans and cultures of the world and, on the other hand, pessimism regarding the post-Gaza future in the Middle East and elsewhere is creeping like plague. As a result, the global humans, who are perhaps more vulnerable, threatened and insecure today than ever, find themselves caught in violent situations and feel totally helpless. The whole world seems to be rapidly sliding into a sort of global paralysis after Gaza. At such a stage, past achievements for peace need to be remembered and shared with others as David Swanson, author, journalist, activist, director of World Beyond War and the first recipient of the Real Nobel Peace Prize shared in his award acceptance speech delivered on 10 November 2024 in Oslo, Norway. In his address, he referred to several peace initiatives including the work of the International Committee of the Red Cross established in 1863 and the Arbitration process, condemned NATO, and declared: ' Our heroes should not be those who kill to enrich Lockheed Martin and Boeing and Kongsberg Gruppen. Our heroes should be those Norwegian teachers and others who refused to be occupied….We should remember the nonviolent movements in the Baltics that took apart the Soviet Union without the use of F35s' (10 November 2024).

Besides visibilizing and memorializing the current and past peace initiatives, peace events and peace heroes, new peace ideas, new peace strategies, new peace models and new peace hopes need to be brought into action in these hope - and peace - vanishing times. This is the time when the peace visionaries, peace educators and peace researchers should be encouraged to draw new roadmaps for the life, security, progress and wellness of the peoples of all the regions, religions and cultures, and initiate serious and unbiased research to study the causes of the great betrayal to the global humans especially since the end of the first world war. Fresh research is also needed

on the crafters, builders and beneficiaries of the contemporary violent world order and regional order, on the architects, guardians and beneficiaries of the UN System and the plundering and poverty escalating international financial system. Focused studies are also needed on the arms producing, arms selling and arms purchasing organizations and countries and on the warrior intellectuals, media groups and policy makers, who are acquiring official patronage and amassing enormous wealth and influence by spreading the poisonous idea that governance at international, regional and national level can be managed only through the use of ruthless political, economic, cultural and military power and human - centered and not power – centered governance at any level is unrealistic and tantamount to suicide bombing.

Indeed, a list of the beneficiaries of the power-based and state-centric world order is bound to be longer if it doesn't miss out the big business houses and the militaries involved in arms trade and use, the scientists, engineers, technologists and innovators involved in the production of all sorts of humankilling weapons, the big transport organizations involved in the shipment of weapons to different destinations, and the big businesses making themselves richer by reconstructing the war- and violence destroyed infrastructure and resources of the affected places and countries The survival and flourishing of these and numerous other warrior constituencies depend on wars, conflicts and violence. That's why they are in the forefront ridiculing peace ideas and making peace academics insecure, ignoring peace happenings and events, underestimating the world changing power of peace ideas, keeping the world perpetually insecure, and projecting the helplessness of the masses before the powerful. It is clearly the time to imagine and build an entirely new kind of world order and regional order, challenge the traditional concept of power –and state-centric world order more vigorously, and begin seriously to look for its replacement by human – centric models for local, local (national), regional and global governance. What will be the salient features of such a world order, how can such a world order be established, and who will draw the roadmaps?

Clearly new, innovative and world changing peace ideas would be delivered by none else but the visionaries and philosophers of change like the peace educators and peace researchers. It is therefore important that they are encouraged and helped through all possible means to produce new ideas and new solutions to the protracting and emerging new challenges, provided proper platforms for debate and dissemination of their ideas, and ensure that their status is elevated in the corridors of knowledge and power. Suppressing information on Gaza, condoning forced regime changes and military attacks on independent states in the Middle East and elsewhere, fueling insecurities in the region and beyond to benefit the arms businesses in particular, and imposing a peace at gun point won't work in the long run. A different kind of world would emerge after Gaza. Depending on how Gaza is handled by the

world would decide whether the post-Gaza world will be more violent, more brutalizing and more divisive or less violent, less brutalizing and less divisive.

The New Dark Age and a New Beginning

Gaza is a huge challenge to the longing for global oneness and global peace and justice. It should be understood that whatever is done, the tragic events unfolding there and in the neighborhoods and beyond can't be erased from human memory for a very long time. The wounds would bleed for decades, perhaps centuries, if the peace thinkers, peace educators and peace researchers do not perform their duty, if the villains of peace and beneficiaries of wars and conflicts are allowed to prevail for long, and if the task of dismantling the murderous world order and regional order in the post-Gaza genocide period is not earnestly taken up. More than a year ago, on 7 October 2023, the Israeli-Palestinian war began when the Islamic Resistance Movement, abbreviated Hamas, launched an assault on Israel from the Gaza strip, causing the death of more than 1200 humans - mostly Israeli citizens, and making it the deadliest day for Israel since its creation as a state in Palestine in 1948. The next day, Israel declared itself in a state of war and hell was let loose on the human beings living in Gaza. By November 2024, more than 43,000 men, women and children of Gaza – about 2 percent of the territory's population – were killed and two-thirds of the buildings in the Gaza strip were damaged or destroyed (20 December 2024). Now the number of the dead has crossed 45,000. Despite being severally admonished by the UN and a number of its member states for committing heinous war crimes and issuance of arrest warrants in the name of the Israeli Prime Minister and Defense Minister by the Hague – based International Criminal Court, Israel remains unrestrained.

Nearly a year after the start of the genocide in Gaza, Israel has expanded its military operation in Lebanon, Syria and Yemen, defending its action saying that Iran-backed Hezbollah, generally considered to be the most powerful non-state militant group in the Middle East, was deeply involved in providing political and military help and assistance against Israel from different routes both before and after Gaza. As reported on 1st January by a senior editor and staff writer for *Common Dreams,* dozens of humanitarian groups warned on the last day of the past year- on 31 December 2024 that millions of Yemeni civilians were in danger as Israel and the US had begun new airstrikes on the impoverished country, already ravaged by years of sustained attacks from a US –backed Saudi-coalition. Referring to the destruction of infrastructure in Yemen due to military action taken in late December 2024, he quotes the aid groups' joint statement and says (Johnson, I January 2025):

"These attacks on vital infrastructure serve as a stark reminder of the importance of respecting international humanitarian law, particularly the need to protect critical civilian, air and maritime gateways that are indispensable

to the survival of millions of Yemenis," the groups said, noting that the airport Israel targeted is "a much-needed delivery point for humanitarian aid in a country where around half of the population (anticipated to rise from 18 million to 19.5 million people in 2025) are in need of assistance - 77% of whom are women and children.".

As a matter of fact, the entire Middle East is being pushed into a deep dark age in the name of remaking the region. However, it is not for the first time that its remaking was resorted to at gun point (Fromkin, 1989). The latest will also fail because a change by sword cannot be kept by sword forever. However, for years and decades to come, the region would bleed as established borders may be redrawn, forced regime changes plotted, and the global humans including the Palestinians, other Arabs and Muslims, and the Israeli Jews and other Jews belonging to the region and beyond would continue to pay heavily to the beneficiaries of wars and conflicts in the Middle East, including autocratic rulers of the region, beneficiaries of war businesses and guardians of the power-based world order and regional order. What can be done? Should the region be kept divided on geopolitical, racist and religious lines and hatred and violence forced into the minds, hearts and history and memory of the succeeding generations of this and other regions or a new beginning is made to leap out of the dark age? How to make the global humans realize that they may be Christians, Hindus, Muslims, Jews, Buddhists or members of other faiths or non – believers and they may belong to the Global North or Global South, their needs are same and their rights are same, and they should identify their common enemy: the global anti-humans.

Gaza may be viewed as only a moment in human history, but it can be transformed into a world changing moment since the traditional world order and the regional order, the UN System, the international civil society organizations, the world media and academia could not prevent the tragedy unfolding there and in other adjoining territories and neighboring countries. They couldn't extinguish fire which is leaping into all directions and spreading fast. Gaza is a teacher, like Hiroshima, and it is informing the world that there is something fundamentally wrong with the global, regional and local (national) governance. It is, moreover, asking for new thoughts and strategies not to bring about cosmetic changes and cover the crimes against humanity but to take a strong and united position on foreign military interventions in independent, sovereign states and perpetration of violence on global humans by the global anti - human groups. Gaza, moreover, is pointing at a number of other factors contributing to global paralysis and asking for reaching out to the root causes. The following section attempts to discuss some major root causes, and suggests that new peace thoughts, new peace strategies and new road maps to peace can be offered by the peace thinkers, peace educators and peace researchers.

Global Humans and Global Anti-Humans

To begin with, a major issue is the ascendancy of power, mainly military power, and the privilege accorded to the global, regional and local (national) military powers to get away with the atrocities they commit on the weak. This has been going on for ages. In the recent times, for example, when the first and second world war and the cold war ended, when five hundred years of colonial era terminated and when the Covid-19 epidemic ceased, it was hoped that the arriving future would bring a real new world order with it (Mehdi, 30 January 2022). However, it was usually the brutal past which kept on returning in new costumes. Almost invariably, the arriving future rehabilitated the writ of the powerful over the weak and further strengthened the perpetrators and beneficiaries of the power-based world order, regional order and local (national) order. Even a cursory review of discussion on the arriving new world order after Gaza, covered by the mainstream international media and traditional strategic and international affairs research institutes and policy statements by the ruling power elites in different countries, would suggest that the main debate revolves around the US-China conflict, future of Russian- Ukraine war, remaking of the Middle East by Israel and USA and the response of regional and other powers, rise of populist leaders in the Global North and South and democracy's vulnerability everywhere. Such futuristic accounts rarely question the right of the powerful to aggress upon the weaker states, the sheer impotence of the UN in such crisis situations, weapon businesses, unlawful and brutal activities of the intelligence agencies in their own countries and in other countries, plunder and loot of the precious resources of weaker states and the control of the states by the unelected and invisible military officials, agents of big businesses, media groups, powerful judges belonging to higher judiciary, and warrior policy makers, warrior intellectuals and militant extremist groups. For such groups, Gaza is only a moment which would be forgotten soon, something that had to be summoned to defend the vital interests of the US and Israel in particular. However, Gaza can be converted into a moment to begin building a real new world, regional and local (national) order and confront the global anti-humans with determination and courage.

It is therefore the time that peace visionaries, peace thinkers, peace educators, peace researchers and peace builders come out with new peace thoughts and strategies to confront the challenges, many of which have been brought into fore to defend and further empower the beneficiaries of the killing and blood-sucking world order, regional order and local(national) order. In fact, a sort of understanding is already emerging that the real division in the world is not between the followers of different regions, religions, cultures and political systems, nor between whites and non-whites, neither between Global North and Global South, it is between the global humans and global anti- humans. The global humans include both the mourners of both Holocaust and the

mourners of Gaza, and many mourners of Holocaust may also be mourning Gaza and many mourners of Gaza may also be mourning Holocaust and their number may be in millions if not in billions. On the other hand, there are the global anti-humans whose number must be much, much less, who also belong to all the regions, religions cultures and political systems and who profit from wars and violence, weapons sale and weapons purchase, deprivations and slavery of all kinds, and from other holocausts and other Gazas that happened in different eras and on different locations as well as other holocausts and Gazas in the making in our times.

It is, indeed, heartening that a number of perceptive peace scholars have been writing on the challenges the global humans have been facing in the recent times and some are already actively involved in studying different aspects of Gaza tragedy. For example, Antonio Carlos da Silva Rosa, pioneer in peace journalism and founder-editor of the Transcendent Media Service, said it all when he famously observed:' Governments are Vassals of Bankism and Military Capitalism, the Mafia that controls human affairs through Violence and Cyber Information Manipulation' (Transcend Media Service, 2023).

Again, it is not only the powerlessness of the UN System before military power in Gaza and Ukraine which is being vehemently criticized in the recent times, but also its failure to achieve sustainable development goals and lift the global humans out of economic and social wretchedness(Martin, 30 December 2024- 5 January 2025). Here one may also refer to the remarkable study of Robert Burrowes on the designs of the architects, guardians and beneficiaries of the ant-humans world order. According to him, what has been happening in the Mozambique conflict, war in Ukraine and the massacre of the Palestinians and other Arabs are manifestations of the 'multifaceted Elite Program to reshape world order, capture ownership and control of all key resources, kill off a substantial proportion of the human population and impose a technocratic dictatorship over these 'transhumans' left alive' (December 2024). It may be added here that Burrowes has published a series of very insightful papers in the *Transcend Media Service* in particular on how the contemporary world order functions and whom does it protect, promote and benefit. It is equally heartening that an international civil society tribunal on Gaza genocide has been established under the Chair of Professor Richard Falk, a distinguished peace scholar (Falk, December 2024). It is hoped that the deliberations of the tribunal will pave the way to prevent Gaza happening anywhere in the world. With the growing awareness about the crafting and working of the contemporary murderous world order, regional order and local (national) order and about the beneficiaries and losers, it is clearly the time that all possible efforts are made to confront the challenges of the present and future with clear roadmaps for journey to peace and justice for the global humans.

In this context, it is equally important that the peace thinkers, peace educators and peace researcher are provided maximum facilities, resources and space to focus their study and research on exploring ways and means to confront the challenges of the future and build peace models to bring the global humans on one platform to fight the global anti-humans. It is also important to make deliberate, conscious and sustained efforts to raise the status of the peace academics by highlighting their peace ideas in the mainstream international media, parliaments, policy-making circles and in the corridors of military and business power and disseminate their peace ideas, as fast as possible, in different parts of the world. Finally, in this regard it is important to critically evaluate the contribution and role of several agents and agencies for peace like peace-teaching and peace research, peace music, literature, paintings and museums for peace and peace prizes in promoting and building peace everywhere. Since this paper focuses on peace ideas and peace prizes, it briefly discusses below the impact of peace prizes and suggests how to enhance their impact and peacebuilding role in the future.

International Peace Prizes

There is a long history of offering awards to acknowledge and appreciate excellence achieved in a particular field and to encourage others to achieve similar excellence. In the modern times, peace prizes were instituted to appreciate the unique peace thoughts and peace actions by individuals, organizations and movements and inspire others. With a rise in the awareness about the devastating consequences of wars and violence, racism and extremism, unfreedoms and unpeace, and human rights violations and deprivations and slavery of all kinds, the number of peace prizes has considerably increased especially since the launch of the Nobel Peace Prize in 1901. Picked up randomly and not listed in chronologically here, the prizes include Sean MacBride Peace Prize, Sydney Peace Prize, Sakharov Prize for Freedom of Thought, Gandhi Peace Prize, Felix Houphouet – Boigny UNESCO Peace Prize, UNESCO Prize for Peace Education, Carnegie Wateler Peace Prize, Gusi Peace Prize, Community of Christ International Peace Award, Advocacy- International Children's Peace Price, UNESCO Cities for Peace Prize, Guernica Award for Peace and Reconciliation, Real Nobel Peace Prize and many others. Excepting the Nobel Peace Prize, which enjoys media coverage worldwide, many international and national peace prizes have remained unknown or little known even to the peace constituencies of the world. Most of the prizes are launched, noticed and celebrated at local or national level only.

This invisibility clearly reduces the extent and power of their impact, considerably curtails their inspirational role, and provides an opportunity to the warrior constituencies to play down the importance of peace and belittle the role of peace thinkers and peace builders. A significant change can be effected if

the courses at school, college and university level include a section on peace prizes and the inspirational role of the recipients of such prizes. Besides the invisibility of the peace prizes which is a serious issue, the practice of usually ignoring the peace visionaries, peace educators and peace researches while taking decision to award such prizes is another worrisome issue. A review of the list of the recipients of most of the peace prizes would reveal that few, indeed very few, peace thinkers and peace academics have been awarded such prizes. Most of the peace prizes usually go to the peace activist individuals, organizations and movements - the courageous and glamorous peace warriors on the horses back, and not to those who threw peace seeds into the ground, nourished and nurtured the little and tender peace plants and helped them grow into big peace trees.

Take, for example, the Sean MacBride Peace Prize, a special prize to be awarded by International Peace Bureau (IPB) to 'a person or organization that has done outstanding work for peace, disarmament and/or human rights' (International Peace Bureau). This prize is named after a distinguished Irish statesman, who began his career as a fighter against British colonial rule and who served as Chairman of IPB from 1968 to 74 and as its President from 1974 to 1985. He was also a recipient of the Lenin Peace Prize and Nobel Peace Prize.

Though a non-monetary award, the Sean MacBride Peace Prize is one of the prestigious and fairly well-known peace prizes awarded annually. Since its launch in 1992, most of the prizes has been given to the individuals, organizations and movements actively campaigning against wars, violence, nuclear weapons, state terrorism and human rights violations, etc., and very few to the peace educators and peace researchers waging peace very courageously and spreading their precious peace ideas through their lectures, discussions and writings. The very few peace academics lucky enough to receive this prize include Achin Vanaik, former Professor of Delhi University in India, Delhi-based Fellow of the Transnational Institute, Amsterdam, and author of several books (2000); Betty Reardon, peace educator, founder and director of Peace Education Center and Peace Education Graduate Degree Program at Teachers College, Columbia University and author of several books on war and peace and gender issues(2009); and Noam Chomsky, an American Professor, one of the most radical public thinkers of our times and author of numerous studies on power systems, hegemony, Palestine, autocratic regimes, etc.

In contrast, the list of the recipients of peace prize awarded by the Sydney Peace Prize, Australia's International Prize for Peace, indicates that the selectors have graciously acknowledged the contribution of writers, teachers and scholars as apostles of peace, justice and freedom thoughts and as fosterers of movements for peace with justice. As a matter of fact, the first Sydney Peace Prize was awarded in 1998 to Muhammad Yunus, former Professor of

Economics at Chittagong University in Bangladesh, founder of the Grameen Bank and well - known worldwide for his pioneering concepts of microcredit and microfinance, an entrepreneur and civil society leader. Yunus was awarded the Nobel Peace Prize in 2006, and he is currently serving as Chief Advisor to the Interim Government of Bangladesh since 8 August 2024. Furthermore, besides presenting awards to international movements like Black Lives Matter(2017), Mee Too Movement (2019), The Uluro Statement from the Heart (2021) and The Red Cross and Red Crescent Movement (2024) and political and social activists including Irene Khan (2006), Patrick Dodson (2008), Cynthia Maung (2013), Julian Burnside (2014) and Nazanin Boniadi (2023), a number of writers, teachers, and scholars have also been awarded the Sydney Peace Prize during 1998-2024. The list includes Hanan Ashrawi - Palestinian activist, scholar and former teacher of Birzeit University (2003); Arundhati Roy from India - novelist, essayist and political activist (2004); John Pilger – Australian journalist, writer, scholar and documentary film maker (2009); Vandna Shiva – scholar, social activist, author of more than 20 books and founder of the Research Foundation for Science, Technology and Natural Resource Policy (2010); Noam Chomsky – American Professor, prolific writer and public intellectual (2011); and Joseph Stiglitz – American Professor at Columbia University, economist and public policy analyst and social activist (2018).

It is, indeed, heartening to note that the Sydeny Peace Prize doesn't underestimate the role of the peace thinkers, peace educators and peace scholars in promoting peace and building peace. The list of the Sydney Peace Laureates reflects the confidence the Prize reposes in peace academics. It asserts that remarkable people are around to prove that peace is possible and provides credibility to its claim that 'some of the world's most effective peacemakers', who 'champion solutions to the most urgent global challenges and inspire us to be the change we want to see'(Sydney Peace Foundation). However, most of the international peace prizes show little understanding of the crucial role being played by the writers, scholars, educators, novelists, movie makers, musicians and painters in promoting the idea of peace, justice, freedom and building peace movements against war, violence, arms businesses, human rights violations, autocratic governance and the world order and regional order which protects and benefits the strong and ghetoises the common people at gun point. What is more worrisome is the fact that even the Nobel Peace Prize doesn't have much appreciation for the world changing peace ideas of peace thinkers, peace educators and peace scholars.

Nobel Peace Prize – Not So Noble

The Nobel Prizes, including the Nobel Peace Prize, are widely considered to be the most prestigious and lucrative awards available in their respective fields.

These were launched in 1901. Ever since and barring a few exceptions, the prizes are being awarded every year in five fields: Physics, Chemistry, Physiology or Medicine, Literature and Peace. In 1968, an additional prize was established by an endowment from Sweden's central bank known as Sveriges Riksbank Prize in Economic Sciences in Memory of Alfred Nobel. This prize is considered to be equivalent to the Noble Prize and it is rated to be as prestigious as other Nobel Prizes are. All the six prizes are usually announced in the month of October every year and the ceremony for the award of all the prizes are held on 10 December, the death anniversary of Alfred Nobel, founder of the Nobel Prizes. While the award giving ceremony for Physics, Chemistry, Physiology or Medicine, Literature and Sveriges Riksbank Prize for Economic Sciences are held in Stockholm, Sweden, the ceremony for the presentation of Peace Prize is held in Oslo, Norway. Each prize is a global influencer in its own right and the announcement regarding the award in each field is covered by the mainstream media worldwide and celebrated, discussed and debated by the leading experts, teaching institutions and research centers all over the world.

However, the announcement regarding the award of Nobel Peace Prize is discussed and debated and welcomed, celebrated or denounced more than any other prize, because this prize concerns the powerful as well as the powerless, civil society organizations and corridors of power and the academia and media groups of both Global North and Global South. This prize has the potential to embolden and strengthen the movements against wars, violence, militarism, arms businesses and humankilling, autocratic regimes and human rights violations and slaveries of all kinds or divert global attention from major challenges like arms businesses military aggressions in other countries, powerlessness of the UN System, state violence and deprivations and slaveries of all kinds toward softer issues to maintain and protect the status quo at all levels. It is, however, clear that the Nobel Peace Prize has often been denied to those who deserved it most and offered to those who deserved it least. This is one of the main reasons for the inability of the Nobel Peace Prize to serve the cause of peace as positively and energetically as the founder of the prize might have expected. As the following data shows, during the period between 1901, the year when the prize was launched and 2024, the most recent year when the prize was last given, a lot of peace prizes were awarded to individuals, organizations and movements, but the major challenges like arms and corporate businesses, military aggression on other countries and frequent large scale humankilling around the world were rarely addressed by the Norwegian Nobel Committee.

According to the Nobel Prize Organization, the Nobel Peace Prize was awarded 105 times to 142Nobel Prize Laureates between 1901 and 2024. In total, 111 individuals and 31 organizations have received this prestigious prize. Among them, the International Committee of the Red Cross received the

Nobel Peace Prize three times (in 1917, 1944 and 1963) and the Office of the United Nations High Commissioner for Refugees two times (in 1954 and 1981). This means that 28 organizations in total have received the Prize so far (Nobel Prize Organization, 2024). However, a closer look at the long list of the recipients of the awardwould indicate that a number of opportunities were missed by the Nobel Peace Prize to help building solid foundations of peace and dismantling the structures of war, violence and slaveries of all kinds. Fredrik Heffermehl calls it 'One hundred years of squandered opportunity' (2023, pp. 339-342).

Fredrik Heffermehl, who died at his home near Oslo on 21 December 2023 (only weeks after celebrating 85th birthday on 11th November), was a Norwegian lawyer and international peace activist. He served as the Vice-President of both the International Association of Lawyers against Nuclear Arms and International Peace Bureau and as President of the Norwegian Peace Alliance. He was published regularly in top Norwegian and international media, and widely recognized as a brave peace scholar and activist. Among his published works, *Peace is Possible* appeared in 17 languages and *The Nobel Peace Prize: What Nobel Really Wanted* in 5 languages. His study on what Nobel really wanted was very critical of the Nobel Peace Prize doled out to undeserving candidates from time to time. After checking Nobel's will, which was signed in Paris on 27 November 1885, he discovered that the selection of the laureates was often not in accordance with Nobel's will and lamented as to ' how far the prize had deviated from what he must have had in mind when wrote it in 1885'(2010: XII). To illustrate the point, Fredrick devotes a full chapter on US President Barrack Obama (who received the prize in 2009) to explain why the conferment of the award on certain recipients can't be defended (141-162). In the last book authored by him and published only a year before his death, Heffermehl includes a lengthy chapter on those who won this award from 1901 to 2022 and on those 'who should have won' (2023: 43-272). This section identifies internal and external pressures and other considerations influencing the decision in favor of awarding a particular candidate or denying it to the most deserving candidate available., very often disregarding the conditions laid down in Nobel's will to qualify for the candidacy and win the prize (273-296). Heffermehl covers all the laureates from 1901 to 2022, mentions each of them by their names and the years when the awards were conferred and briefly reproduces the main reasons officially provided for offering the awards. In addition, he presents a brief on the achievements of each recipient and determines their suitability for the award which was supposed to be in accordance with the requirements spelled out in Nobel's will.

This will clearly says that the prize to be awarded annually will be awarded to 'those who, during the preceding year, shall have conferred the greatest benefit on mankind' and 'who shall have done the most or the best work for broth-

erhood between nations, for the abolition of or reduction of standing armies and for the holding and promotion of peace congresses' (Heffermehl, 2010, p. XV). Maintaining that a number of peace laureates had little to do with co-fraternalization of nations, abolition or reduction of standing armies and holding and promoting peace conferences, he says that the prizes could have been given to more deserving candidates, but they were ignored (Heffermehl, 202, pp. 43-272). It may be added here that Heffermehl's list of dozens of those who could have been awarded the prize instead of the actual recipients includes a number of peace teachers, peace scholars and peace writers including Alfred De Zayas from USA for 2022 award - an academic researcher and a Professor at the Geneva School of Diplomacy, Klaus Schlichtmann for 2019 - a German academic and peace intellectual based in Japan; Jan Oberg from Sweden for 2012 - a peace educator, researcher, communicator and writer; Barry Sander for 2007 - a US Professor of medieval literature, creative artist and political thinker; Glenn Paige for 2004 – an American Professor and pioneer of non-killing political science; Carol Cohn for 1991- a Professor at the University of Massachusetts; Bruce Kent for 1986 – an outstanding educator and one of the most passionate spokespersons for internationalist ideas; Ruth Leger Sivard for 1981 – an economist and author from US; Gene Sharp for 1978 – a leading theorist on nonviolent political struggle based in Harvard University; Howard Zinn for 1975 – an American Professor of History; Richard Falk for 1973 – an American Professor and author of seminal studies like *No First Use (*1963), *The Shimoda Case* (1965) and *Legal Order in a Violent World* (1968); and Elise Boulding, Kenneth Boulding and Johan Galtung for 1969. All three of them were outstanding peace thinkers, peace scholars and peace educators.

A New International Peace Prize

Though very brief, the above discussion on international peace prizes indicates that by and large the prizes, including the Nobel Peace Prize, have generally been given to prominent individuals, organizations and movements active against injustice, unfreedom, weapons of mass destruction, human rights violations, and those actively involved in social welfare programs and in rescuing the people during humanitarian disasters and after. Among these, the Nobel Peace Prizes were generously distributed among individuals occupying high positions in the governments like Presidents, Prime Ministers, Foreign Ministers, elitist organizations like the UN and its specialized agencies, European Union and those involved in social and humanitarian works like Mother Teresa. Only few, indeed very, very few, were awarded this prize for the world changing peace ideas offered by the peace thinkers, peace educators and peace scholars, and by the peace teaching and peace researching institutions. Again, very few international peace prizes were offered to

the challengers and campaigners targeting the powerful arms businesses, the policies and forces responsible for causing inequality and slaveries of all kinds, military interventions of the powerful in independent, sovereign countries and raising voices against the massacre of human beings around the world in hundreds, thousands and hundreds of thousands. Should the peace prizes and especially the Nobel Peace Prize, go on making joyous rounds as they did in the past or should they begin to focus on the grave challenges the global humans face today? Such challenges include flourishing arms businesses, frequent large scale humankillings of the innocent, unchallenged military interventions and corporate world's pillage of the resources of poor countries in particular. How to deal with such challenges and what kind of future will be the arriving future?

It is feared that the worse is yet to come. President- elect Donald Trump will be sworn in as the 47th President of USA on 20 January 2025, and the world is getting prepared to face the far- reaching consequences of rising tension between the US and China when the tariff war will be unleashed, when he would be tough with the immigrants coming especially from Mexico, when he would pressurize the American allies in Europe and elsewhere to do more to serve the best interests of the US and when his populist policies would further embolden the far right in different countries. As if all this was not enough to scare the world, he made certain startling announcements recently. While addressing a news conference in Florida on Tuesday, 7 January, Trump, according to a news analysis published in *The New York Times* international edition, 'declined to rule out the use of force in a potential land grab for Greenland and the Panama Canal', 'vowed to rename the Gulf of Mexico the "Gulf of America" and declared that ' he could use "economic force " to turn Canada into the 51st state as a matter of American national security" (Cave, 10 January 2025). It is therefore not unlikely that Ukraine will not stop at Ukraine and Gaza will not stop at Gaza. If not resisted with imagination and innovative and bold campaigns against another Ukraine and another Gaza, Ukraines and Gazas will keep on happening in different parts of the world, a world which doesn't deserve to be so over armed and to remain so poor. A brief below on poverty in the world and the flourishing arms businesses strongly suggests that the parasites and octopuses the prevailing military, political and economic system produces and the paralyzed UN System and international civil society organizations, and underperforming peace promoting constituencies including international peace prizes have largely failed to bring about a radical and positive change in governance at any level and human situation in Global South in particular.

According to a recent World Bank report on inequality and poverty in the world, global poverty reduction has 'slowed to a near standstill, with 2020-30 set to be a lost decade'. It further says that 8.5 per cent of global population, almost 700 million people, live today on less than $2.15 per day – the ex-

treme poverty line relevant to low income countries, and 44 per cent of global population, around 3.5 billion people, live today on less than $ 6.85 per day. The report adds that the total number of people living under this poverty line has barely changed due to population growth. The report also informs that only 7 per cent of global population lives in countries with low inequality and about one-fifth of the world's population lives in economies with high inequality, ' concentrated mostly in Latin America and Sub – Saharan Africa' (World Bank Group, 2024).

In such a world where poverty is so widespread and where inequality is spreading so rapidly, the amount being spent on the arms and the militaries is just mind-boggling. Worse still, this amount keeps on increasing at a time when poverty, inequality and exploitation of all kinds keep on increasing and entrenching. According to a study on armament, disarmament and international security, the estimated global military expenditure rose for the ninth consecutive year in 2023 to surpass $2.4 trillion, driven by the Russia – Ukraine war and rising geopolitical tension. The study points out that the 6.8 percent increase in total military spending in 2023 was the largest rise since 2009, and it amounted to $ 306 per person. Furthermore, and as this study informs, the estimated military spending increased across all five regional regions for the first time since 2009 (SIPRI, 2024, p. 8).

To further illustrate the point, one may refer to the amount being spent by the nine nuclear weapon states on nuclear warheads and the missiles and the bombs in a world where millions of global humans are perishing because of poverty, hunger and deprivations of all kinds. According to a report of the International Campaign to Abolish Nuclear Weapons (ICAN) – a recipient of the Noble Peace Prize in 2017, in 2023 the nine countries spent $91.4 billion on nuclear weapons, of which the private sector earned at least 30%. Taken together, the report adds, the nine states spent $ 173, 884 per minute in 2023: USA $ $ 97, 983 per minute; China $ 22,546 per minute; Russia $ 15, 808 per minute; UK $ 15, 331 per minute; France $ 11, 531 per minute; India $ 5057 per minute; Israel $ 2,075; Pakistan $ 1,924; and North Korea $ 1,629.

There is a strong likelihood that further surge in global military expenditure will take place in the post-Gaza period as the remaking of the Middle East goes on and the drive for regime change in the region and beyond through economic and military means is intensified during the reign and rule of Trump and Netanyahu. As such, at a time when arms businesses and corporate world are already so powerful and when the military establishments all over the world almost seem to be on the driving seats of power, further militarization of the world would surely further endanger the future and future well-being of global humans. Waging struggle against the forces which have the historical experience of killing for profit won't be easy. It will be a tall order. Observing that the powerful forces have learnt the big lesson, Alberto Portugheis, an Argentinian born concert pianist, teacher and peace activist who

was nominated for Nobel Peace Prize in 2008 and 2014, says: ' It is incredibly profitable to set countries up in opposition to each other; divide people of one country into opposing groups; increase patriotic education,; increase religious bigotry and rivalry; promote dictators. The list goes on.Anything goes, just so long as we can continue to create wars and make money' (2014, p. 6).

How to deal with such powerful forces and who will show the way?

Conclusion

These are clearly exceptionally dangerous times, posing serious threats to the world, its regions and its citizens: the global humans. The struggle against wars, violence, military interventions, rising military expenditures and poverty and deprivations of all kinds has to be waged on all fronts. These challenging times call for new peace ideas and new peace movements. This is the time when the peace thinkers, educators and scholars should be brought into limelight and into the mainstream and their works and ideas disseminated through all possible channels and platforms. Keeping this view, this paper calls for the establishment of the Johan Galtung International Peace Prize.

Galtung was a brilliant, peace thinker, author of numerous ground –breaking studies, one of the founders of peace research as an applied human and social science, builder of world's first peace research institute in Oslo, Norway – the International Peace Research Institute (PRIO), founder of the Transcend University – world's first all-online university, and a challenger of the world order and regional order based on military power and economic exploitation and coercion. He was clearly not appreciated by the international arms businesses, powerful military establishments and the corporate world. He was not forgiven for his peace thoughts and peace campaigns against militarism and military establishments and he wasn't awarded the Nobel Peace Prize whereas many like Henry Kissinger were awarded this prize (Mehdi, 2023)

It is important that the current generation and the succeeding generations are kept aware of the grave injustice done by the Nobel Peace Prize to Galtung and an international peace prize as prestigious as the Nobel Prize is instituted. This prize should be awarded annually. Further, the proposed prize should generally and preferably be awarded to the outstanding peace thinkers, educators and scholars, and the peace research institutes and peace- teaching programs conducted by the universities. Perhaps a coalition of universities with sold peace teaching programs, leading peace research institutes and unblemished peace prize awarding institutions may collectively take care of the organizational and financial matters.

References

Burrowes, R.J. (December 2024). 'The Geopolitics of Elite Insanity: Creating Eretz Yisrael to Reshape World Order' in *Transcend Media Service,* part two, https://www.transcend.org/tms/2024/12/the-geopolitics-of-elite-insanity-part-2-creating-eretz-yisrael-to-reshape-world-order/, last accessed on January 4, 2025.

Cave, D. (10 January 2025). 'He echoes the age of American imperialism'. *The New York Times,* international edition.

Encyclopedia Britannica. (20 December 2024). 'Israel-Hamas War', https://www.britannica.com/event/Israel-Hamas-War

Falk, R. (December 2024). 'Why a Civil Society Tribunal on Gaza Genocide is Necessary' in Transcend Media Service, https://www.transcend.org/tms/2024/12/the-geopolitics-of-elite-insanity-part-2-creating-eretz-yisrael-to-reshape-world-order/

Fromkin, David. (1989). *A Peace to End All Peace: The Fall of the Ottoman Empire and the Creation of the Modern Middle East.* Henry Holt.

Heffermehl, Fredrik. (2023). *The Real Nobel Peace Prize: A Squandered Opportunity to Abolish War.* realnobelpeace.org.

— (2010). *The Nobel Peace Prize: What Nobel Really Wanted.* Praeger, P. XII.

International Campaign to Abolish Nuclear Weapons. 2024. *Get the Facts,* https://www.icanw.org/nuclear_spending_get_the_facts

International Peace Bureau. 'Sean MacBride Peace Prize' (2025). https://ipb.org/sean-macbride-peace-prize/

Johnson, J. (1 January 2025). ' Aid Coalition Warns Millions of Civilians at Risk as Israel and US Bomb Yemen' in *Common Ground*, https://www.commondreams.org/news/us-israel-airstrikes-yemen?utm_source=Common+Dreams&utm_campaign=26adb49b98-Top+News%3A+Wed.+01%2F01%2F25&utm_medium=email&utm_term=0_-3b949b3e19-600455807

Martin, G. (2024). 'The United Nations Sustainable Development Goals: An Exercise in Omnicidal Duplicity' in *Transcend Media Service*, 2024, https://www.transcend.org/tms/

Mehdi, S.S. (April-July 2024). 'Henry Kissinger, Johan Galtung and the Nobel Peace *Prize*' *Pakistan Horizon* (quarterly research journal published by Pakistan Institute of International Affairs, Karachi, Pakistan), 77(2-3), 55-70. Link: Vol. 77 No. 2-3 (2024): Pakistan Horizon,

Mehdi, S.S. (30 January 2022). 'Toward a New World Order and Ideas of Mass Destruction' in *Peace and Change*, 47(1), online: https://doi.org/10.1111/pech.12515

Nobel Prize Organization. (2024). 'All Nobel Peace Prizes', https://www.nobelprize.org/p rizes/lists/all-nobel-peace-prizes/

Rosa, A.C.daS. (2023). *Transcend Media Service.*

Portugheis, A. (2014). *$$$$$s in Their Hearts*. Opus Books.

Stiglitz, J. and Bilmes, L. (2008).*The Three Trillion Dollar War: The True Cost of the Iraqi Conflict.* Penguin Books.

Stockholm International Peace Research Institute. (2024). *SIPRI Year Book 2024: Armaments, Disarmament and International Security-Summary,* https://www.sipri.org/sites/default/files/2024-06/yb24_summary_en_2_1.pdf

Swanson, D. (10 November 2024). 'Remarks upon acceptance of Real Nobel Peace Prize' in *Pressenza International Press Agency, https://www.pressenza.com/2024/11/remarks-upon-acceptance-of-real-nobel-peace-prize/*

Sydney Peace Foundation (2025). 'Sydney Peace Prize – Australia's International Prize for Peace', https://sydneypeacefoundation.org.au/sydney-peace-prize/

van den Dungen, P. (1999). *Encyclopedia of Violence, Peace, Conflict,* 3(2), Lester Kurtz (Editor-in-Chief) (pp. 795-808). Academic Press.

World Bank Group. (2024). *Poverty, Prosperity, and Planet Report: Pathways Out of the Polycrisis, 2024*, https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/overview