

Educació per fer les paus i la transformació pacífica dels conflictes: una anàlisi filosòfica

Sonia París Albert*

Vicent Martínez Guzmán**

Resum

Coherents amb les idees expressades en la presentació d'aquest número, aquestes reflexions filosòfiques faran una breu síntesi de l'educació per fer les paus i la transformació pacífica dels conflictes que venim treballant vora 20 anys al nostre Màster Universitari i Doctorat Internacional en Estudis de Pau, Conflictes i Desenvolupament de la Universitat Jaume I (Castelló, Espanya). La diversitat i pluralitat del nostre alumnat i professorat ens ha suposat una concepció dinàmica dels corrents filosòfics, pedagògics i d'investigació de la pau occidentals, que s'han sentit interpel·lats, pel sofriment, les pràctiques i les conceptualitzacions d'alumnat i professorat, principalment de països empobrits. Amb aquest rerefons estem treballant en un gir epistemològic que supera la dicotomia saber dominant-sabers sotmesos, aplicant les teories crítiques, els estudis de post-desenvolupament, postcolonials i la perspectiva de gènere. Així mateix ens ha dut a una interpretació de la transformació dels conflictes en què la potenciació de les capacitats i el reconeixement es converteixen en eixos fonamentals.

Paraules clau

educació per fer les paus, gir epistemològic, racionalitat comunicativa, sentiments, transformació pacífica dels conflictes, filosofia dels conflictes

Recepció de l'original: 19 de setembre de 2012

Acceptació de l'article: 9 de novembre de 2012

Introducció

Aquest text tracta de mostrar els principals trets de l'educació per fer les paus que venim treballant a la Càtedra Unesco de Filosofia per a la Pau i a l'Institut Interuniversitari de Desenvolupament Social i Pau, de la Universitat Jaume I, per mitjà, especialment, del Màster Universitari Internacional en Estudis de Pau, Conflictes i Desenvolupament, entre altres activitats docents i de investigació, com ara el programa de doctorat reconegut amb la Menció d'Excel·lència.

(*) Professora contractada doctora del Departament de Filosofia i Sociologia de la Universitat Jaume I. Vicedirectora de la Càtedra UNESCO de Filosofia per a la Pau i coordinadora del Màster Universitari Internacional en Estudis de Pau, Conflictes i Desenvolupament de la mateixa universitat amb la professora Irene Comins Mingol. Entre les seues publicacions destaca el llibre *Filosofía de los Conflictos: Una teoría para su transformación pacífica* (2009). Adreça electrònica: sparis@uji.es

(**) Fundador i director honorífic de la Càtedra UNESCO de Filosofia per a la Pau de la Universitat Jaume I. Fundador del Màster Universitari Oficial i Doctorat en Estudis Internacionals en Pau, Conflictes i Desenvolupament reconegut amb la Menció d'Excel·lència. Entre les seues publicacions cal destacar els seus llibres *Filosofía para hacer las paces* (2009) i *Podemos hacer las paces: Reflexiones éticas tras el 11-S i el 11-M* (2005). Adreça electrònica: martguz@uji.es

Educació per fer les paus: reflexions sobre la filosofia per a la pau i la recerca de noves epistemologies

Tenim la sensació que la nostra societat està carregada de violència a tots els nivells. Són contínues les notícies sobre actes referents a violència de gènere, escolar, política i ideològica, entre altres. Sembla que aquesta és una de les raons per les quals alguns investigadors i investigadores decideixen estudiar els motius de les conductes violentes debatent, per exemple, la possibilitat d'afirmar el seu caràcter biològic, o més recentment, l'existència de bases universals neuronals (Cortina, 2010; 2011) que donen explicació a aquestes actituds. En aquest últim cas, cal dir que seria el marc teòric de les neurociències el que ens ajudaria a portar endavant una investigació similar. No obstant això, també és cert que hi ha investigadores i investigadors que, tot i que no neguen l'existència de la violència, defensen que regulem de manera positiva la gran majoria dels conflictes que vivim a diari. En aquest cas, la seva finalitat principal no és altra que donar visibilitat als moments de pau que, encara que imperfectes, són necessaris recordar si volem anar aproximant-nos, de mica en mica, a una cultura per fer les paus (Muñoz, 2001; 2004).

L'existència de la violència i la necessitat de reconèixer els moments de pau, i de seguir treballant per promoure-la, són els que ens fan seguir reflexionant en aquest article sobre l'educació en general, i més concretament, sobre el seu paper transformatiu. Tant és així que el nostre objectiu és formular una proposta educativa d'acord amb les suposicions de la filosofia per fer les paus que venim treballant a la Càtedra Unesco de Filosofia per a la Pau de la Universitat Jaume I, per tal de repensar les maneres en què eduquem i som educats, sempre tenint en compte la interrelació entre l'educació formal, informal i no formal. Per tant i com a part de l'objectiu general d'aquest treball, volem reflexionar sobre una proposta pedagògica on el valor de la pau i els mitjans pacífics que han d'afavorir la seva consecució tindran un paper fonamental. Aleshores, podem dir que els continguts que treballarem en aquestes pàgines s'emmarquen en la línia de la investigació de l'educació per a la pau.

Una de les primeres qüestions que cal posar damunt la taula és que l'educació per a la pau que aquí formulem ha de partir de *l'experiència de la quotidianitat* (Martínez Guzmán, 2001; 2005), i això refereix a dos idees principalment. La primera d'elles, que l'educació per a la pau s'ha de començar a fer ja a les nostres accions diàries, a la pròpia complexitat del nostre dia a dia, i no deixar-la reduïda a l'àmbit de l'educació formal. Aquesta és la raó per la qual al paràgraf anterior s'ha citat la interrelació entre els diferents àmbits de l'educació (formal, informal i no formal) perquè entenem que el treball d'educació per a fer les paus s'ha de fer des de tots ells i en connexió dels uns amb els altres. La segona raó està lligada a una visió de l'educació per a la pau com una educació que és per a «gent com a nosaltres», amb les nostres capacitats i competències complexes de fer-nos les coses generant marginació, exclusió i misèria, però també amb les nostres capacitats i competències per actuar des del punt de vista interpersonal amb tendresa i, des d'una perspectiva institucional amb criteris de justícia: no és només per herois, sants, pobles o col·lectius «escollits». Cal aclarir que aquest segon motiu és una mena d'extensió d'una de les quinze propostes que es fan al que anomenem el gir epistemològic de la filosofia per a la pau de la nostra Càtedra Unesco, i que després treballarem amb més detall.

Què és l'educació per a la pau? Què la caracteritza? La resposta a aquestes preguntes pot variar en funció de l'autor i l'escola que s'investiga. Com un intent de primera resposta, seguirem, en primer lloc, els estudis de Harris i Morrison, tot i que, posteriorment, els complementarem amb altres autors. Harris i Morrison (2003, p. 9) defineixen l'educació per a la pau com una filosofia i un procés que, primerament, implica habilitats diferents i, després, suposa l'apoderament d'aquestes habilitats com també de les actituds i coneixements que han d'ajudar a la creació d'un món més segur i d'un ambient més sostenible. Així, per a Harris i Morrison, l'educació per a la pau tractarà de transformar la condició humana actual, ja que l'entenen com una eina que afavoreix el nostre poderament per a la transformació pacífica dels conflictes.

Aquests autors (p. 11) dissenyen l'educació per a la pau a partir d'un estudi de la violència des de tres nivells diferents: el *peacekeeping* on es tracta d'organitzar activitats per a la prevenció de la violència, el *peacemaking* on es tracta de dissenyar tècniques per a la transformació pacífica dels conflictes, i el *peacebuilding* on es tracta de mostrar que l'objectiu principal de l'educació per a la pau no és posar fi a la violència, sinó crear en la ment de les persones el desig d'aprendre a actuar d'acord amb la no-violència. És en aquest tercer nivell on s'observa que, per a Harris i Morrison, l'educació per a la pau posaria l'èmfasi en la pau entesa com a pau positiva, i no tant com a pau negativa, merament absència de violència, per la qual cosa aquesta proposta encaixa, no sols amb la filosofia per fer les paus, sinó, en general, amb els estudis per a la pau que s'estan fent actualment, i que agafen com a punt de partida aquesta noció de pau positiva amb mires d'aconseguir la transformació del sofriment humà i de la naturalesa, des de les pròpies capacitats, competències o habilitats que tenen els mateixos éssers humans. Aleshores, a partir d'aquests principis, Harris i Morrison (p. 32-36) assenyalen les següents metes de l'educació per a la pau: ens ha d'ajudar a apreciar millor la riquesa del concepte de pau, a digerir les pròpies pors; oferir més informació sobre la seguretat, a analitzar l'actitud de la guerra; desenvolupar una comprensió intercultural; ensenyar la pau com un procés; comprendre el concepte de pau lligat a justícia social; estimular el respecte per la vida; proveir orientacions al futur, i regular els conflictes constructivament.

Les investigacions dutes a terme per Harris i Morrison inspiren algunes de les nostres propostes que tracten d'aprofundir en el que ja hem dit que anomenem gir epistemològic (Comins Mingol *et al.*, 2010; Martínez Guzmán, 2001; 2005). A continuació, es presenta un esquema amb algunes de les característiques d'aquest gir que, pensem, formaria part de «la finalitat de descobrir i interpretar els nexes dialògics de la pedagogia amb la complexitat del coneixement», que suggereix aquest número de la revista.

Figura 1. Esquema del gir epistemològic

Venim treballant en aquest gir epistemològic des de la dècada dels noranta, amb la finalitat de qüestionar la noció de ciència moderna i positiva predominant, des del nord occidental, arreu del món, i que ha situat l'objectivitat i la neutralitat com a característiques essencials del quefer científic. Es tracta ara, amb aquesta proposta de canvi, de formular, des de l'àmbit de la filosofia per fer les paus, noves alternatives a la concepció de ciència amb el propòsit de subvertir la noció moderna i de mostrar, al mateix temps, noves possibilitats que pugen fer-la més humana. La taula següent és una explicació dels quinze punts del gir que serveix com a complement de l'esquema anterior (Martínez Guzmán, 2001, p. 114-116).

Taula 1. Els 15 punts del gir epistemològic

1. Enfront de l'objectivitat, cal destacar la intersubjectivitat.
2. Davant de la perspectiva de l'observador, cal destacar la perspectiva del participant.
3. En comptes de la concepció del coneixement com una relació entre subjecte i objecte, cal destacar el coneixement com a una relació entre subjectes.
4. Com alternativa a la dicotomia fets i valors, tractem de superar la dicotomia mateixa. Qualsevol descripció de fets ja es fa des d'allò que es considera digne de valorar, des del marc d'una teoria, un paradigma o una cosmovisió.
5. Per aquest motiu ja no ens serveix una epistemologia basada en el que es pretén considerar com a fets purs, sinó que destaquem una epistemologia compromesa amb els valors.
6. Tractem de substituir el paradigma de la consciència, pel paradigma de la comunicació.
7. Enfront d'una ciència o una concepció de la condició humana considerades realistes per si mateixes, cal destacar als treballadors i treballadores per la pau com els realistes, i ja no uns ingenus idealistes utòpics. El que és real, com hem dit, és que els éssers humans tenim capacitats complexes, per fer-nos molt de mal, però també per fer-nos molt de bé. Per això, sempre ens podem demanar comptes del que ens fem, diem i callem.
8. En comptes d'unilateralitzar el domini de la raó, cal destacar la recuperació dels sentiments, les emocions i la tendresa. Som racionalment emocionals i sensiblement racionals.
9. Enfront d'una justícia neutra i abstracta, cal destacar una justícia solidària, plural i no separada de l'ètica de la cura, que faci justícia a persones concretes.
10. Ja no concebem el món només com un espai abstracte, sinó com una diversitat de llocs, on es creuen éssers humans concrets amb unes identitats complexes i híbrides.
11. Ja no entenem la natura d'una manera distant, sinó que fem explícit el caràcter terrenal de l'ésser humà, la nostra pertinença a la terra, a la natura.
12. Tractem de superar la dicotomia naturalesa i cultura. Els éssers humans sempre entenem el que «és natural», en el marc de les maneres que tenim de conrear (origen etimològic de la paraula cultura), la terra i les nostres pròpies relacions.
13. Davant la suposada neutralitat de les ciències i les relacions humanes respecte del gènere, recuperem la perspectiva de gènere en les nostres recerques de filosofia, investigació i educació per fer les paus.
14. En comptes d'entendre les vulnerabilitats i les pors com a promotores de violència, potenciem la seva recuperació com a font originària de tendresa i compromís amb la justícia a favor dels qui són més vulnerables.
15. Com ja hem mencionat, davant les interpretacions que les paus són per herois o sants, cal destacar que és per a gent com a nosaltres, amb tota la nostra complexitat de capacitats bones i dolentes.

L'aplicació d'aquests quinze punts a l'educació per a la pau ens deixa veure amb major claredat algunes de les seves característiques, com ara l'èmfasi que cal fer en la comunicació i en la possibilitat de demanar-nos comptes per les coses que ens fem, ens diem o ens callem; l'educació en valors i des d'una postura participativa; la perspectiva intercultural i de gènere; el reconeixement de la naturalesa; la recuperació dels sentiments i de la cura, i la importància del desenvolupament (Comins Mingol i Martínez Guzmán, 2010). Aspectes que, com es pot comprovar, estan en la línia del que ens diuen els estudis de Jares (1991), on s'afirma que l'educació per a la pau ha de ser una educació per a la comprensió internacional, els drets humans, el desarmament, el desenvolupament, el conflicte i la desobediència, amb un marcat caràcter mundialista i multicultural. Tota una sèrie d'idees que es poden concretar amb les reflexions que s'exposen a la taula següent (Martínez Guzmán, 2000, p. 10-14; Martínez Guzmán, 2004, p. 2).

Taula 2. Propostes per a una educació per a la pau

L'educació per a la pau ha de ser una educació que arribi a tots els nivells d'ensenyament i també als llocs no convencionals d'ensenyament, com moviments socials, de lleure, xiquetes i xiquets, jubilats i jubilades, etc.

L'educació per a la pau ha de partir de l'experiència quotidiana dels qui ens hem d'educar per a la pau.

L'educació per a la pau que proposem assumeix aquest reconeixement de competències per a viure en pau o anul·lar-nos els uns als altres, d'aquells que estem en el procés d'educar-nos per a la pau. Del que es tracta és de reconstruir les maneres en què podem viure en pau, de recuperar els poders (*empowerment*) per tornar en pau.

L'educació per a la pau que proposem és provocadorament impertinent i subversiva.

L'educació per a la pau sempre és una recuperació de la nostra capacitat d'indignació.

L'educació per a la pau que proposem també subverteix l'ordre internacional heretat i la mateixa concepció de les relacions internacionals com a disciplina.

L'educació per a la pau és una educació per a la ciutadania mundial.

L'educació per a la pau que proposem és també una nova filosofia de la cooperació per al postdesenvolupament.

L'educació per a la pau que proposem ha de recuperar maneres autòctones de formes de vida, d'organització social i econòmica com a fórmules de resistència a la globalització totalitària.

L'educació per a la pau ha de potenciar l'educació de la sensibilitat de la voluntat.

Els educadors i educadores per a la pau han de ser treballadors i treballadores per fer les paus, amb formació-investigació, compromís moral en l'acció i realitzadors, performadors o configuradors («poetes») de relacions de paus per mitjans pacífics.

Proposem l'educació per a la pau com una educació recíproca i no unilateral de l'expert a l'aprenent.

L'educació per a la pau és una educació per la ciutadania mundial, genuïnament global i localment compromesa.

Educació per fer les paus i racionalitat comunicativa

L'educació per a la pau, sobre la que venim reflexionant a pàgines anteriors, posa l'èmfasi a la comunicació i el diàleg mitjançant la potenciació de la *racionalitat comunicativa* com a eina per a la transformació pacífica dels conflictes. El que això vol dir és que considera rellevant l'ús de les nostres possibilitats de comunicació i, per tant, cal aprendre i educar en competències que afavoriran el desenvolupament d'aquestes possibilitats quan ens relacionem amb altres persones. Aleshores, com que entenem que l'educació per a la pau suposarà donar importància a la comunicació i a les maneres com ens comuniquem –més si tenim en compte que agafa com a punt de partida la tesi segons la qual l'ésser humà té una potencial capacitat de comunicació (Martínez Guzmán, 1996, p. 127)–, una de les seves funcions principals serà la de proposar maneres alternatives de comunicar-nos basades en l'escolta, la comprensió i el reconeixement dels i les altres.

La consecució de les competències que es mencionen en el paràgraf anterior (escolta, comprensió i reconeixement) es veu afavorida gràcies a una sèrie de característiques que venim formulant des de les nostres investigacions en el marc de la filosofia per fer les paus. En aquest cas, ressaltem, molt especialment, la *llibertat* i la *igualtat* com a dos atributs a tindre en compte quan dialoguem i, per tant, que han de ser analitzats en les propostes que venim fent des de l'àmbit de l'educació per a la pau. El que això vol dir és que el nostre suggeriment pedagògic anirà en la línia de treballar les nostres capacitats humanes per tal de comunicar-nos reconeixent totes les veus implicades en un diàleg, en condicions de llibertat i igualtat (Apel, 1992; Cortina, 2007; Habermas, 2000). Tant és així que considerem rellevants les possibilitats d'*enteniment amb els i les altres*. Enteniment entès com a facultat de comprendre'ns els uns als altres i no només de manera

intel·lectual o racional, com ja hem avisat al gir epistemològic. És a dir, és cert que aquesta proposta pedagògica té com a objectiu aprendre i educar en competències per a saber dialogar en condicions de llibertat i igualtat, però també és ben cert que aquestes competències han d'adreçar-se cap a la cerca d'acords comunicatius favorables a l'enteniment entre les persones afectades (Martínez Guzmán, 2001; 2005). Des d'aquesta perspectiva, ens inspirem en la tradició de la teoria crítica, que alhora ha influït en diferents perspectives de la pedagogia crítica.

L'educació per a fer les paus, com expressió de l'ús de competències per entendre'ns uns éssers humans amb els altres, es veurà beneficiada sempre que ens comuniquem, tenint en compte allò que s'anomena *pretensions dels actes de parla o de l'acció comunicativa*:

[...] la d'intel·ligibilitat en el sentit que tot aquell qui parla pretén que l'entenguin, la de veritat quant que tot aquell que diu alguna cosa pretén que el que diu sigui vertader, la de sinceritat o veracitat per què quan diem alguna cosa per a fer-nos entendre som sincers en allò que diem i, finalment, la de correcció que va des de la correcció gramatical a la moral, segons la qual considera que tu també ets una persona amb potencial de competència comunicativa. (Martínez Guzmán, 1996, p. 128)

Les influències del corrent filosòfic com a ètica del discurs o ètica de la comunicació, en el marc de la teoria i pedagogia crítiques, es poden observar en les propietats d'aquesta proposta pedagògica. No obstant això, complementem la racionalitat comunicativa amb la potenciació de l'educació emocional i sentimental com ja hem vingut proposant. En qualsevol cas, aquesta ètica comunicativa de raons i sentiments, ens porta a entendre les dinàmiques d'educació, en el marc de *comunitats de comunicació* on posem en pràctica les característiques que estem senyalant en aquestes pàgines i que, per tant, ens ajuden a la transformació pacífica dels conflictes (Martínez Guzmán, 2005). En aquest sentit, podríem veure que «el col·lectiu que ens estem educant per a la pau pot ser entès com una comunitat de comunicació que assumeix el reconeixement recíproc de competències per arribar a acords» (Martínez Guzmán, 2000, p. 10). No sols això, sinó que també podríem parlar de la comunitat de comunicació de l'aula, del treball, dels amics, de la família, etc., i així amb tots els àmbits de la nostra vida com si de societats es tractés, encara que ara motivades per aquestes possibilitats de diàleg més alternatives i, al mateix temps, més pacífiques.

La noció de comunitat de comunicació, a més de tenir en compte les qualitats ja comentades, haurà de basar-se en la *responsabilitat* que cada part implicada en el diàleg assumeix de les coses que fa, diu o calla (*actes il·locutius*), així com de les conseqüències (*actes perlocutius*) que es deriven de les coses que diu o que calla. Només d'aquesta manera serà possible arribar a la *solidaritat comunicativa* que tractem de desenvolupar a partir dels estudis de la Teoria dels Actes de Parla d'Austin (1971). És aquí on aquest autor diu que el que podem trobar en tot acte de parla és l'acte perlocutiu relacionat amb les conseqüències d'allò que diem o callem, la força il·locutiva relacionada amb la força amb què ens diem alguna cosa (si és una promesa, una advertència...), i els efectes il·locutius relacionats amb la comprensió i l'aprehensió.

Per tant, si extrapolem aquestes idees a la proposta que aquí estem fent, direm que és important, des de l'àmbit de l'educació per a fer les paus, aprendre i educar també en la competència d'assumpció de responsabilitats davant de les coses que ens fem, diem o callem i en front de les seves conseqüències; responsabilitats que cal recordar

bé com a emissors a l'hora de transmetre adequadament els nostres missatges, bé com a receptors a l'hora d'escoltar-los activament per poder rebre'ls correctament. Sols així, i com ja s'ha dit abans, serà possible la solidaritat comunicativa; és a dir, l'explicitació dels lligams sòlids (origen de la paraula solidaritat) que ens uneixen com a éssers humans per les coses que ens fem, diem i callem, i que es trenquen amb l'ús de qualsevol dels tipus de violència.

Finalment, direm que aquesta proposta pedagògica tindrà en compte no sols la comunicació verbal, sinó també la *no verbal* i els *silencis*. Aleshores, l'educació per a la pau, des del nostre propi convenciment, haurà de treballar en aquesta línia en dos sentits: 1) Pel que respecta a la comunicació no verbal, buscant maneres per a cuidar els nostres gestos d'acord amb les pressuposicions ja mencionades, i sempre pensant en la cerca de l'enteniment lingüístic entre les persones (Borisoff i Víctor, 1991). 2) Pel que respecta als silencis, recordant també el paper d'allò que no ens diem en la comunicació i que pot ocasionar efectes destacables en les interaccions entre les persones. L'estudi dels silencis es pot fer a partir d'Ortega i Gasset qui suggereix els principis d'una axiomatica per a una nova filologia basada en els silencis (Martínez Guzmán, 1999). Per a aquest autor tot dir és deficient perquè diu menys del que vol i, al mateix temps, és exuberant perquè pot donar a entendre més del que es proposa. Son aquestes dues propostes les que porten a Ortega a elaborar la següent classificació dels silencis: 1) El silenci de *lo inefado* (en castellà) referit a allò que es calla perquè es sabut; 2) El silenci de *lo inefable* (també en castellà) que designa allò que no podem dir bé perquè és complicat, sublim o diví, bé perquè és un inefable trivial, que és la mostra del silenci com a condició de les possibilitats del llenguatge; 3) El *silenci gestual* que són els gests callats que acompanyen al silenci.

Taula 3. Característiques de l'educació per a la pau a partir de la racionalitat comunicativa

| |
|--|
| La racionalitat comunicativa. |
| La llibertat i la igualtat de les parts implicades. |
| L'enteniment lingüístic, racional i emocional, entre les persones afectades. |
| Les pretensions de l'acció comunicativa: intel·ligibilitat, veritat, sinceritat o veracitat i correcció. |
| La noció i reconeixement de les comunitats de comunicació. |
| La responsabilitat de les coses que ens diem o callem i de les seves conseqüències. |
| La solidaritat comunicativa. |
| La comunicació no verbal i els silencis, no sols la comunicació verbal. |

Educació per fer les paus i comunitats de comunicació

La noció de *comunitats de comunicació*, que s'ha introduït a la secció anterior com a un atribut important a recordar en les investigacions de l'educació per a la pau, pot ser visualitzada amb deteniment mitjançant una breu revisió de la pedagogia freiriana. La teoria de Paulo Freire, pedagog clàssic, ha servit de referència per a molts i moltes pedagogues per a la pau, com ara Xesús Jares (2005) a Galícia, entre altres. El que ara volem, en aquest treball, és simplement recordar part de la seva pedagogia, destacant aquells aspectes que mostren una relació amb la noció de comunitats de comunicació per tal de clarificar aquest concepte una mica més. En aquest sentit, és important indicar que aquí ens referirem a la comunitat de comunicació a l'aula, és a dir, a l'educació

formal, tot i que com ja s'ha mencionat, també podríem parlar de comunitats de comunicació als altres àmbits de l'educació, el no formal i el informal (per exemple, la comunitat de comunicació entre familiars o la comunitat de comunicació entre amics). Aquesta idea estarà, aleshores, en la línia del que s'ha vingut proposant des de les primeres pàgines d'aquest treball respecte a la connexió entre tots els àmbits educatius.

El sistema conceptual de Paulo Freire proposa un salt des de la tradicionalment coneguda educació bancària fins a l'*educació problematitzadora*. Les seves tres grans obres titulades *La pedagogía del oprimido* (1970), *La pedagogía de la esperanza* (1993) i *La pedagogía de la indignación* (2001) li serviren per dissenyar una nova manera d'entendre el context i el procés de l'educació formal on té lloc, per damunt de tot, una nova conceptualització dels rols, explicitada als mateixos títols de les obres que, per aquest motiu, reproduïm literalment en el cos de l'article. Si l'educació bancària estava basada fonamentalment en la transmissió de continguts teòrics (llicions magistrals) del professorat a l'alumnat, Freire ens parla ara d'una educació problematitzadora que ha de plantejar problemes a l'alumnat, que, a més a més, han de resoldre per si mateix. És així com presenta una nova imatge tant del professorat com de l'alumnat. Del professorat, perquè amb Freire serà interpretat com aquelles persones que guien el procés d'educació, que pot transmetre coneixements, però que no té ni l'última paraula, ni la veritat absoluta sobre allò que s'estudia. Tanmateix, el professorat haurà de guiar el procés convençut que també aprendrà durant el seu temps de duració. De l'alumnat perquè tindrà un paper més actiu, participatiu i compromès, de tal manera que podrà col·laborar amb el procés educatiu a partir de la seva pròpia experiència i coneixements, afrontar els problemes proposats per si mateix i, per tant, resultarà majorment apoderat. Aquestes són les idees per les quals diem que Freire ens parla d'una nova conceptualització dels rols, ja que el que ens està proposant no és més que *una interpretació de l'educador com aquell qui pot ser educat durant el procés educatiu, no sols educar, i de l'educat com aquell qui també pot educar durant aquest mateix procés, no sols ser educat*.

El profesor que no aparenta ser totalmente autosuficiente descubrirá que sus alumnos no están totalmente inermes. Pero si los alumnos de una clase piensan que toda iniciativa debe provenir del profesor, nunca aprenderán a tomar sus propias iniciativas. (Lipman et altera, 1988, p. IV-6)

La intersubjectivitat apareix clarament reflectida en la pedagogia freiriana. Com es recordarà, aquest és un dels quinze punts proposats en el gir epistemològic i, a més a més, és un aspecte central de les comunitats de comunicació. El que aquí veiem és que el coneixement va construint-se al llarg del procés educatiu entre el professorat i l'alumnat gràcies a les possibilitats de diàleg alternatives establertes entre les dues parts, al reconeixement de les diferents veus, i al treball interactiu basat en actituds cooperatives i de poder no autoritari o subordinant. Hi ha, per tant, un exemple de comunitats de comunicació on, al mateix temps, podem anar posant en pràctica les idees esmentades als apartats anteriors i referents a la caracterització de l'educació per a la pau.

No volem acabar aquest apartat sense esmentar que això mateix és el que, en certa mesura, es veu proposant, pel que fa a la metodologia i avaluació docents, amb l'establiment de l'Espai Europeu d'Educació Superior, tal com d'una manera crítica, deslligada de les connotacions neoliberals, venim interpretant a la Universitat Jaume I. Tant és així que amb l'harmonització de les assignatures es proposa una major combinació entre

les activitats de llibre i altres activitats pedagògiques més dinàmiques (Barbeito i Caireta, 2009; López i Aránega, 2003). En aquest sentit, Bolonya, en la nostra recuperació crítica dels aspectes positius, suposa tota una sèrie de canvis en els aspectes següents (Zabalza, 2004): *a*) l'organització dels aprenentatges reforçant la continuïtat i el treball coordinat; *b*) la noció de la formació al llarg de la vida; *c*) el reforçament amb altres eines d'aprenentatge que no suposen només la transmissió del saber, i *d*) els materials didàctics que tindran un nou paper perquè seran interpretats com a productors de coneixements d'alt nivell i facilitadors de l'aprenentatge continu.

En resum, estem parlant d'una pedagogia educativa favorable al *radical seguir pensant* (Cabedo Manuel i Martínez Guzmán, 1991, p. 10) de què ja parlava Sòcrates si tenim en compte que el paper més actiu de l'alumnat l'ha de portar, molt especialment, a ser capaç de resoldre problemes, de plantejar preguntes, de pensar i de pensar per si mateix (Lipman i altres, 1988, p. V-20).

Educació per fer les paus com a expressió del cuidar i dels sentiments

L'educació per fer les paus que estem treballant en aquestes pàgines suposa, com venim insistint, una recuperació dels nostres sentiments (Martínez Guzmán, 2005; París Albert, 2009). És sabut que, pel que fa a la noció de ciència moderna, els sentiments han estat sempre oblidats, o simplement relegats a un segon pla, com allò que no es podia tindre en compte a l'hora de fer ciència, a l'àmbit més acadèmic o en la construcció del coneixement. Semblava que els nostres sentiments només podien aflorar dins de l'àmbit més privat. Tot i això, hi ha hagut qui s'ha esforçat en demostrar la importància dels sentiments en les seves investigacions.

La nostra interpretació dels sentiments agafa, novament i com a punt de partida, la noció d'*intersubjectivitat* (Martínez Guzmán, 2005). El que això vol dir és que entenem els sentiments dins d'un context, de tal manera que la seva expressió dependrà de com cadascun de nosaltres hem après a expressar-los en els nostres contextos, com ara la societat on vivim, la nostra família i els nostres amics. Per tant, donem als sentiments una mirada social que implica les possibilitats que tenim de comprendre allò que altres persones ens diuen que estan sentint i, inclús, d'influenciar sobre allò que estan sentint. Aleshores, és evident que la nostra biologia influenciarà necessàriament sobre les formes en què sentim, sobre allò que sentim més habitualment, però també és ben cert que aquesta construcció social del sentir tindrà una importància fins i tot més radical (París Albert, 2007; 2009).

Aquesta visió no implica l'existència d'una proliferació caòtica de sentiments (Marina, 1996; Marina i López Penas, 1999). Tot i que les seves expressions són sobretot culturals, sempre hi haurà aspectes comuns que ens permetran diferenciar-los fàcilment. Per exemple, tots i totes som capaces de diferenciar l'amor allà on estem, i d'igual manera, ocorre amb els altres possibles sentiments. Així, trobarem una gran diversitat sentimental que apareix donant resposta als fets que vivim en la vida i que mostren la seva influència directa en les maneres en què actuem. Parlem de l'amor, del desamor, de l'alegria, de la tristesa, de l'avorriment, de la calma, del desassossec, de l'odi, de la ira, de la vergonya, de la por... Sentiments, alguns d'ells més lligats a la violència, altres més vinculats a les possibilitats de pau. El que ara ens interessa és mostrar que, necessàriament, han d'estar presents en una pedagogia per a fer les paus. Hem de pensar com aprendre i educar en competències lligades als sentiments que ens porten a afrontar les nostres vivències i els nostres conflictes sense violència. És a dir, hem d'educar la

nostra capacitat sentimental per fer possible el sentir en positiu, sense deixar-nos portar per les alternatives més violentes que cada sentiment pot tenir.

La recuperació dels sentiments suposa, així mateix, la recuperació de les carícies i de la cura, altres dos aspectes que també caldrà treballar des d'una pedagogia per a la pau. Respecte a les carícies, la proposta serà aprendre i educar en la rellevància de fer-les de manera coherent; quan toca i com toca. Shinyashiki (1993) diferencia als seus estudis entre les carícies positives, les adequades, les negatives, les argumentals, les condicionals, les específiques, les auto-carícies, les de plàstic i les indirectes¹. Respecte a la cura, el suggeriment serà aprendre i educar en competències per a saber cuidar-nos els uns als altres mitjançant les altres aptituds ja descrites a apartats anteriors. En aquest cas, el treball podria anar en la línia de les investigacions que s'estan fent des de l'ètica de la cura i que suposen un reconeixement també de la perspectiva de gènere (Comins Mingol, 2009; Martínez Guzmán i Comins Mingol, 2010; Martínez Guzmán i París Albert, 2010; Comins Mingol *et al.*, 2011).

En definitiva, observem que és una proposta pedagògica que va en la línia de potenciar el *reconeixement del cos* en la mesura que ens parla de sentiments, carícies i cura, entre altres (Comins Mingol i Martínez Guzmán, 2010). Un reconeixement del cos que filosòficament es pot valorar des d'una perspectiva fenomenològica d'acord amb els estudis fets per Merleau-Ponty (1975). En aquest cas, i sense entrar a estudiar en profunditat aquest corrent filosòfic, podem dir que l'educació per a la pau ha de potenciar l'aprenentatge i ensenyament en competències que ens ajuden, per una part, a entendre que la comprensió que tenim de les coses pot variar en funció de la posició del nostre cos i, per una altra, a percebre les coses des de tots els seus possibles punts de vista. A més a més, aquesta valoració del cos també es pot fer a partir de teories del reconeixement, com ara la de Honneth (1997), qui proposa aquest reconeixement físic com un més entre altres, basat en l'actitud de l'amor. Així, també l'educació per a la pau haurà de potenciar aquelles competències que possibiliten el reconeixement físic a partir del sentiment de l'amor i, amb això, que beneficien el sorgiment del valor de l'autoconfiança com a un valor més per a la vida en pau.

Taula 4. Característiques de l'educació per a la pau a partir de la recuperació del cos: sentiments, carícies i cura

Hem d'educar la nostra capacitat sentimental per fer possible sentir en positiu, sense deixar-nos portar per les alternatives més violentes que cada sentiment pot tenir.

Hem d'aprendre i educar en la rellevància de fer les carícies de manera coherent; quan toca i com toca.

Hem d'aprendre i educar competències per a saber cuidar-nos els uns als altres.

Hem de potenciar l'aprenentatge i ensenyament en competències que ens ajuden, d'una banda, a comprendre que la comprensió que tenim de les coses pot variar en funció de la posició del nostre cos i, de l'altra, a percebre les coses des de tots els seus possibles punts de vista.

Hem de potenciar aquelles competències que possibiliten el reconeixement físic a partir del sentiment de l'amor i, amb això, que beneficien el sorgiment del valor de l'autoconfiança com a un valor més per a la vida en pau.

- (1) Alguns exemples d'aquestes carícies son: 1) Carícia positiva: l'abraçada d'una mare. 2) Carícia adequada: l'elogi a un treball ben fet. 3) Carícia negativa: afirmacions com «ho fas tot malament». 4) Carícia argumental: afirmacions constants com «no vals per a res». 5) Carícia condicional: elogiar una conducta coherent amb allò que socialment és correcte. 6) Carícia específica: el seu caràcter positiu o negatiu dependrà del moment quan és fa. És concreta a la situació, al subjecte i al moment. 7) Auto-carícia: dir-se a si mateix un elogi. 8) Carícia de plàstic: aquella carícia que ens fan sols per quedar bé. 9) Carícia indirecta: la carícia que ens fan per mig d'una tercera persona.

Aportacions a la transformació pacífica dels conflictes. Reflexions fetes des dels estudis de la filosofia dels conflictes

L'educació per fer les paus que venim dissenyant en aquestes pàgines ens ha de ser d'utilitat, sobretot, per a la transformació pacífica dels conflictes, de tal manera que l'aprenentatge i educació en les competències senyalades ens han d'ajudar a posar en pràctica maneres alternatives de regulació de les situacions conflictives. Cal recordar ara que, en aquest text, s'ha treballat especialment l'àmbit de l'educació formal, però que la nostra proposta va en la línia de recuperar també l'educació no formal i la informal. Per tant, no sols hem de pensar en allò que aprenem dins de les escoles com allò que ens ajudarà a la regulació positiva dels conflictes, sinó que, al mateix temps, hem de destacar les aptituds, actituds i valors transmesos a casa, i amb els amics, com a part fonamental d'aquest aprenentatge i educació, així com els apresos en la nostra participació als moviments socials.

La transformació pacífica dels conflictes és una de les tres terminologies usades per a referir-se als estudis dels conflictes, i que neix després de la de resolució i de la de gestió. Tenim, aleshores, tres terminologies que formulen tres metodologies diferents a l'hora de fer front a les situacions conflictives (Lederach, 1995; 1998; 2003; 2010). En primer lloc, la *resolució de conflictes*, que va nàixer a la dècada dels cinquanta, proposa la finalització de tots els conflictes a l'entendre que són negatius per a la societat pels danys que provoquen. En segon lloc, la *gestió de conflictes*, que neix a la dècada dels setanta, manté la seva visió negativa, encara que els analitza des de les influències que va rebent de la gestió empresarial. En tercer lloc, la *transformació pacífica dels conflictes*, que neix a la dècada dels noranta, els ofereix un sentit més positiu, entenent-los com a situacions que cal abordar, buscant les seves causes i transformant-les en nous objectius que ens han de permetre el manteniment de les relacions en el futur (Fisas, 1998; Lederach, 1995; París Albert, 2009; 2010; París Albert i Martínez Guzmán, 2010). És a dir, el que la transformació pacífica dels conflictes ens suggereix és reforçar les nostres relacions durant un procés de regulació que, a més, ha d'estar basat en l'ús de mitjans pacífics, com ara la cooperació, la percepció dels altres i el reconeixement. Tot això, com estem dient, en un procés que ha de suposar l'apoderament de les parts implicades, ja que seran elles qui, per si mateixes, busquin els acords comunicatius als seus conflictes.

La incorporació i desenvolupament de l'educació per a la pau han d'afavorir les situacions de transformació pacífica de conflictes de les maneres que s'han exposat en el paràgraf anterior. El següent quadre és una mostra breu dels mitjans pacífics propis de la metodologia de transformació pacífica de conflictes que es veuran beneficiats amb una pedagogia per fer les paus de característiques semblants.

Taula 5. Mitjans pacífics de la metodologia de transformació pacífica de conflictes

| Mitjans pacífics | L'educació per a la pau és favorable a: |
|--------------------|--|
| La cooperació | <i>Respostes cooperatives</i> a l'hora de transformar els conflictes pacíficament (Rapoport, 1992). Això permet la comprensió del conflicte com un problema comú i de l'altra part implicada com una col·laboradora, ja no com una enemiga, amb qui hem de treballar conjuntament per a la cerca d'acords comunicatius. |
| El poder | <i>Poders integratius</i> , basats en actituds d'amor i respecte, durant la regulació positiva dels conflictes, enlloc de poders més autoritaris o destructius (Boulding, 1993). Així mateix, aquests poders s'han de combinar amb el <i>poder de la concertació</i> (Arendt, 1993), que és el poder de la paraula; el poder que farà possible els acords comunicatius. |
| La percepció | <i>Percepcions dels i les altres</i> basades en l'escolta activa, que tracten d'entendre què és el que hi ha a la ment de totes les persones implicades en un conflicte, i que valoren els diferents punts de vista possibles a l'hora d'abordar-lo pacíficament (Lederach, 1995). |
| El reconeixement | <i>Formes vàries de reconeixement</i> , com ara el reconeixement físic, de tots i de totes com a membres d'una comunitat jurídica amb drets i deures i de les diferents formes de vida (Honneth, 1997). En aquest cas, es considera com a important aprendre i educar en el reconeixement per tal de poder transformar els conflictes pacíficament. |
| L'empoderament | <i>Revaloritzacions</i> , que suposen una recuperació dels poders propis a l'hora d'afrontar els conflictes (Bush i Folger, 1996). És important tenir en compte aquí les possibilitats que tenim per a transformar els conflictes per nosaltres mateixos, tot i que, en ocasions, calgui l'ajuda d'una persona medidora. |
| La responsabilitat | <i>Assumpcions de responsabilitat</i> , davant les coses que fem, que ens fan o que terceres persones fan a segones persones (Strawson, 1995). És en aquesta última posició on està la nostra capacitat d'indignació. A més a més, cal recordar la importància de ser responsables de les nostres paraules i, fins i tot, dels nostres silencis (Austin, 1971) durant la transformació d'un conflicte. |
| La comunicació | <i>Maneres transformatives de comunicació</i> a l'estil que han estat comentades a apartats anteriors. |
| El sentir | <i>Maneres del sentir</i> , que suposen no deixar-nos portar, durant un procés de regulació de conflictes, pels aspectes més negatius, i lligats a la violència, dels nostres sentiments. |

Recordarem que part dels mitjans pacífics inclosos en aquest quadre han estat també proposats, anteriorment, com a atributs de l'educació per a fer les paus, de manera que, al mateix temps, beneficien la pràctica de la transformació pacífica dels conflictes. Raó per la qual podem parlar de l'estreta relació entre la pedagogia per fer les paus i aquesta metodologia de regulació de les situacions conflictives.

Finalment, direm que aquest vincle entre l'educació per a la pau i la transformació dels conflictes per mitjans pacífics ens ajuda a fer visible la seva concepció positiva, ja que ara, si són regulats pacíficament, s'entendran com a situacions que cal viure; que cal acostumar-se a viure. Els conflictes són part de la vida de les persones, són inherents a les relacions humanes i, per tant, no hem d'esforçar-nos a eliminar-los, sinó a aprendre i educar-nos a entendre'ls, a convida amb ells i a regular-los positivament (Iglesias, 2007, París Albert, 2010). Aquestes són altres competències a les quals també ens pot ajudar l'educació per fer les paus.

Cas pràctic: El Màster Universitari Internacional en Estudis de Pau, Conflictes i Desenvolupament de la Universitat Jaume I

La fonamentació teòrica que hem vingut comentat als apartats anteriors la posem en pràctica, i l'hem anant aprenent, a més de en la bibliografia citada, en el Màster Universitari Internacional en Estudis de Pau, Conflictes i Desenvolupament de la Universitat Jaume I, marc referent del treball d'investigació que fem les persones que conformem l'equip de la Càtedra Unesco de Filosofia per a la Pau.

Si fem un poc d'història, observem que aquest Màster té una llarga trajectòria universitària. Va ser creat el 1996 com a títol propi de la Universitat Jaume I (UJI), anomenant-se, en aquells moments, Màster Internacional en Estudis de Pau i Desenvolupament. Si fins al moment les classes s'impartien al Centre Internacional Bancaixa per a la Pau i el Desenvolupament, el 2002 es va traslladar al campus del Riu Sec de la Universitat de Castelló, introduint-se plenament en la vida universitària. Tant es així que el 2006 va ser aprovat com a títol oficial de l'UJI, i va suposar el desenvolupament dels estudis baix una nova estructura: si primer el títol sols havia comptat amb un semestre de docència, després amb dos i seguidament amb tres, a partir de la seva oficialitat es va convertir en un títol de dos anys de duració amb quatre trimestres (30 ECTS cadascun), dels quals els tres primers són de docència, referits als estudis de pau, conflictes i desenvolupament cadascun d'ells i l'últim és d'investigació o professional, segons les preferències formatives de l'alumnat.

Durant els dos anys del Màster, l'alumnat cursa quatre assignatures en cada trimestre de docència, una de caràcter obligatori i tres optatives, bé en anglès o en castellà, ja que el programa disposa de dos línies d'estudi segons els coneixements d'idiomes demostrats. Així hi ha estudiants que cursen les assignatures en anglès, altres que ho fan en castellà i altres que poden escollir assignatures de les dues línies (anglès i castellà) perquè tenen prou coneixements de les dues llengües. Tot això es complementa amb les assignatures Seminari Intercultural I, II i III que cursen conjuntament tots els estudiants, d'anglès i de castellà, en cada trimestre de docència, i amb un quart trimestre que, com ja s'ha dit, pot tindre un caràcter més d'investigació o més professional. En el primer cas, l'alumnat haurà de cursar dues assignatures sobre metodologies d'investigació a més d'escriure i defensar públicament una tesi de màster de 150 pàgines com a mínim. En el segon cas, haurà de cursar dues assignatures sobre metodologies de projectes a més d'escriure i defensar públicament un projecte professional.

Si les dades que hem mencionat fins al moment es refereixen més a la història del títol i a la seva estructura, a continuació volem referir l'aplicació dels atributs de l'educació per a la pau aquí exposada al transcurs de les classes diàries del Màster i que hem anat aprenent de l'alumnat i professorat internacional. En aquest sentit, direm que aquestes classes es caracteritzen per ser altament actives on la participació i el compromís de l'alumnat és elevat d'acord amb els pressupostos que hem comentat de la pedagogia freiriana i de l'Espai Europeu d'Educació Superior en la nostra interpretació crítica. En cada classe es busca l'equilibri entre la lliçó magistral, l'exposició de l'alumnat, les activitats pràctiques i els debats, així com les narracions de les experiències de l'alumnat, procedent de totes les parts del món, enriquides i empobrides. Això és així si tenim en compte que majoritàriament els criteris que s'avaluen en cada assignatura

natura són la participació de l'alumnat, la seva presentació oral sobre algun material de lectura obligatòria i la redacció d'un treball. Aleshores, l'aprenentatge i l'educació no sols estan basats en els coneixements del professorat, sinó també en les experiències del propi alumnat que, a més a més, és molt important tenir-los en compte si recordem, com estem dient, que parlem d'estudiants procedents de diversos països d'arreu el món, conformant, per tant, un espai intercultural i internacional. No només multicultural sinó intercultural en el sentit d'exercir les capacitats d'interpel·lar-nos mútuament des de diferents cultures, creences i sabers. És aquest context el que ens ha compromès a anar més enllà dels estudis del desenvolupament, malauradament convertit sovint en colonització física i de les ments, cap als estudis de postdesenvolupament i postcolonials (Omar, 2008) que aquí no ens queda espai per explicar.

Un altre aspecte que resulta afavorit amb aquestes dinàmiques és l'aprenentatge autònom, ja que l'alumnat s'ha d'esforçar contínuament per treballar textos, preparar presentacions orals i elaborar treballs acadèmics amb relació als continguts de cada assignatura, a més de conceptualitzar les seves experiències. Sempre tot molt vinculat amb les propostes que hem estat fent als apartats anteriors i que ens han parlat de tenir en compte, entre altres, la perspectiva del gènere, la cura, els sentiments, la comunicació i la cooperació. En resum, podríem identificar a *la comunitat del Màster com un intent de comunitat de comunicació on totes i tots som subjectes dels nostres processos d'apoderament per tal de comunicar-nos alternativament i pacíficament, entenent-nos i reconeixent-nos*. Una comunitat que, a més a més, té el suport institucional de la Universitat Jaume I, de la Càtedra Unesco de Filosofia per a la Pau i de l'Institut Interuniversitari de Desenvolupament Social i Pau, que es la unitat de què depèn a l'àmbit universitari des de 2010.

Conclusions

Aquest text ha tractat de ser una mostra de l'educació per a la pau que venim treballant l'equip de la Càtedra Unesco de Filosofia per a la Pau a la Universitat Jaume I. Aquesta és la raó per la qual hem aprofundit en els seus trets principals, destacant, sobretot, les idees respecte a la racionalitat comunicativa, les comunitats de comunicació i el cuidar i el sentir. Tot això tenint en compte a la Filosofia per fer les paus com el seu marc teòric de referència i el Màster Universitari Internacional en Estudis de Pau, Conflictes i Desenvolupament com els estudis on aquestes idees es venen aplicant des de fa vora 20 anys.

Referències

- Apel, K. O. (1992) «La ética del discurso como ética de la responsabilidad: una transformación posmetafísica de la ética de Kant», a Apel, K. O. et al. [ed.] *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*. Mèxic, Iztapalapa, p. 11-44.
- Arendt, H. (1993) *La condición humana*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Austin, J. L. (1971) *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires, Paidós.
- Barbeito, C.; Caireta, M. (2009) *Juegos de paz. Caja de herramientas para educar hacia una cultura de paz*. Madrid, Los Libros de la Catarata.
- Borisoff, D.; Víctor, D. A. (1991) *Gestión de conflictos. Un enfoque de las técnicas de comunicación*. Madrid, Díaz de Santos.
- Boulding, K. (1993) *Las tres caras del poder*. Barcelona, Paidós.
- Bush, R. A. B.; Folger, J. P. (1996) *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*. Barcelona, Granica.
- Cabedo Manuel, S.; Martínez Guzmán, V. (1991) «Presentació», a Martens, E. [ed.] *Introducció a la didàctica de la Filosofia*. València, Universitat de València.
- Comins Mingol, I. (2009) *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona, Icària.
- Comins Mingol, I.; Martínez Guzmán, V. (2010) «Cultura de Paz y educación para el desarrollo», a Burgui, T.; J. Erro [ed.] *Comunicando para la solidaridad y la cooperación. Cómo salir de la encrucijada*. Pamplona, Foro Comunicación, Educación y Ciudadanía, p. 51-70.
- (2010) «Del miedo a la alteridad al reconocimiento del cuerpo: una perspectiva desde la filosofía para la paz». *Investigaciones Fenomenológicas*, monogràfic 2 (Cuerpo y Alteridad), p. 37-60.
- Comins Mingol, I. et al. (2010) «Epistemología e investigación para la paz», a Salvador Benítez, J. L. [ed.] *Ética y epistemología*. Mèxic, Editorial Hombre y Mundo, p. 103-123.
- (2011) «Hacer las paces imperfectas: entre el reconocimiento y el cuidado», a Muñoz, F.; Bolaños Carmona, J. [ed.] *Los habitus de la paz. Teorías y prácticas de la paz imperfecta*. Granada, Universidad de Granada, p. 95-122.
- Cortina, A. (2007) *Ética de la razón cordial*. Oviedo, Editorial Jovellanos.
- (2010) «Neuroética: ¿Las bases cerebrales de una ética universal con relevancia política?». *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 42 (gener-juliol 2010), p. 129-148.
- (2011) *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*. Madrid, Tecnos.
- Fisas, V. (1998) *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona, Icària.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI, 1992.
- (1993) *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, Siglo XXI.
- (2001) *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.
- Habermas, J. (2000) *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid, Ediciones Simancas.

- Harris, I.; Lee Morrison, M. (1988) *Peace education*. Jefferson (EUA), McFarland, 2003.
- Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, Crítica.
- Iglesias, C. (2007) *Educación pacificando. Una pedagogía de los conflictos*. Santiago de Compostela, Seminario Galego de Educación para a paz. Fundación Cultura de Paz.
- Jares, X. (1991) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Popular (2ª ed. 1999).
- (2005) *Educación para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Madrid, Popular.
- Lederach, J. P. (1995) *Preparing for Peace. Conflict transformation across cultures*. Nova York, Syracuse University Press.
- (1998) *Building Peace. Sustainable reconciliation in divided societies*. Washington, United States Institute for Peace.
- (2003) *The little book of conflict transformation*. Intercourse (EUA), Good Books.
- (2010) *Transformació de conflictes. Petit Manual d'ús*. Barcelona, Icaria.
- Lipman, M. et al. (1988) *Investigación Filosófica. Manual del profesor para acompañar a El descubrimiento de Harry Stottlemeier*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- López, F.; Aránega, S. (2003) *El mundo en guerra. La educación para la paz. Propuestas y actividades (3-12 años)*. Barcelona, Graó.
- Marina, J. A. (1996) *El laberinto sentimental*. Barcelona, Anagrama.
- Marina, J. A.; López Penas, M. (1999) *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona, Anagrama.
- Martínez Guzmán, V. (1996) «L'educació per a la pau, la tolerància i la convivència», a Tamiret Pérez, J.; E. García Campos [ed.] *Actas de las VII Jornadas Municipales de Psicopedagogía*. Torrent, Ajuntament de la Ciutat de Torrent, 1996, p. 121-138.
- (1999) «El silencio como interpelación: paz y conflicto», a Farrell, M.; Sales, D. [ed.] *El silencio en la comunicación humana*. Castelló, Universitat Jaume I, 1999, p. 107- 120.
- (2000) «Educar per a la pau. Una visió des de la Filosofia per a la Pau». *Conflictologia*, p. 10-15.
- (2001) *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona, Icaria (2ª ed., 2009).
- (2004) «Nous reptes en el treball amb jòvens: animació i educació per a la pau». *Revista animació*, 17, p. 1-3.
- (2005) *Podemos hacer las paces: Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Martínez Guzmán, V.; Comins Mingol, I. (2010) «Violencia, paz y mujeres», a Fundació ISONOMIA per a la igualtat d'Oportunitats [ed.] *Intervención con mujeres víctimas de violencia de género*. Castelló, Universitat Jaume I, 2010, p. 234-260.
- Martínez Guzmán, V.; París Albert, S. (2010) «Transformación pacífica de conflictos y perspectiva de género. Del miedo a la diferencia al reconocimiento de la "otra"», a Fundació ISONOMIA per a la igualtat d'Oportunitats [ed.] *Igualdad de género en el ámbito público y privado Vol. I*. Castelló, Universitat Jaume I, 2010, p. 496-518.
- Merleau-Ponty, M. (1975) *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Península.
- Muñoz, F. (2001) *La paz imperfecta*. Granada, Universidad de Granada.

- (2004) «¿Qué son los conflictos?», a Muñoz, F. i Molina Rueda, B. [ed.] *Manual de paz y conflictos*. Granada, Universidad de Granada, 2004, p. 143-170.
- Omar, S. M. (2008) *Los estudios postcoloniales. Una introducción crítica*. Castelló, Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- París Albert, S. (2007) «El papel de los sentimientos en la configuración de la identidad desde la Transformación Pacífica de los Conflictos». *R.E.M.E. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, X (26-27), diciembre 2007.
- (2009) *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*. Barcelona, Icaria.
- (2010) «Mutual recognition as a means of peaceful conflict transformation». *Conflictology*, 1 (2). Disponible a: <http://www.uoc.edu/ojs/index.php/journal-of-conflictology/article/view/vol1iss2-paris/vol1iss2-paris>
- (2010) «Filosofía, transformación de conflictos y paz», a Comins Mingol, I. i París Albert, S. [ed.] *Investigación para la paz: estudios filosóficos*, Barcelona, Icaria, 2010, p. 89-104.
- París Albert, S.; Martínez Guzmán, V. (2010) «Interculturalidad y conflicto. Una perspectiva desde la Filosofía para la Paz». *Investigaciones fenomenológicas*, 7, p. 85-97.
- Rapoport, A. (1992) *Peace: An idea whose time has come*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Shinyashiki, R. (1993) *La caricia esencial. Una psicología del afecto*. Bogotá, Norma.
- Strawson, P. F. (1995) *Libertad y resentimiento y otros ensayos*. Barcelona, Paidós.
- Zabalza, M. A. (2004) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea.

Educación para hacer las paces y la transformación pacífica de los conflictos: un análisis filosófico

Resumen: Estas reflexiones filosóficas harán una breve síntesis de la educación para hacer las paces y la transformación pacífica de los conflictos que venimos trabajando desde hace alrededor de 20 años en nuestro Master Universitario y Doctorado Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universidad Jaume I (Castellón, España). La diversidad y pluralidad de nuestro estudiantado y profesorado, nos ha supuesto una concepción dinámica de las corrientes filosóficas, pedagógicas y de investigación de la paz occidentales, que se han sentido interpeladas por el sufrimiento, las prácticas y las conceptualizaciones de estudiantes y profesorado, principalmente de países empobrecidos. Con estos fundamentos estamos trabajando en un giro epistemológico que supera la dicotomía saber dominante-saberes sometidos, aplicando las teorías críticas, los estudios de postdesarrollo, postcoloniales y la perspectiva de género. Así mismo, todo ello nos ha llevado a una interpretación de la transformación de los conflictos en la que la potenciación de las capacidades y el reconocimiento se convierten en ejes fundamentales.

Palabras clave: educación para hacer las paces, giro epistemológico, racionalidad comunicativa, sentimientos, transformación pacífica de conflictos, filosofía de los conflictos

Éducation pour la paix et transformation pacifique des conflits : une analyse philosophique

Résumé: Ces réflexions philosophiques feront une brève synthèse de l'éducation pour la paix et la transformation pacifique des conflits que nous travaillons depuis près de 20 ans dans le master universitaire et le doctorat international en Études de la Paix, des Conflits et du Développement de l'Université Jaume I (Castellón, Espagne). La diversité et la pluralité de nos étudiants et de nos enseignants nous ont imposé une conception dynamique des courants occidentaux philosophiques, pédagogiques et de recherche de la paix, qui ont été interpellés par la souffrance, les pratiques et les conceptualisations d'étudiants et d'enseignants, principalement de pays appauvris. C'est avec ces fondements que nous travaillons de manière épistémologique qui dépasse la dichotomie savoir dominant-savoirs soumis, en appliquant les théories critiques, les études de postdéveloppement, postcoloniales et la perspective de genre. Ainsi, tout cela nous a conduits à une interprétation de la transformation des conflits dans laquelle le renforcement des capacités et la reconnaissance se convertissent en axes fondamentaux.

Mots clés: éducation pour la paix, épistémologie, rationalité communicative, sentiments, transformation pacifique des conflits, philosophie des conflits

Peace education and the peaceful transformation of conflicts: a philosophical analysis

Abstract: These philosophical reflections briefly summarize peace education and the peaceful transformation of conflicts that we have been studying for around twenty years in our International Master and Doctorate in Peace, Conflict and Development Studies at the Universitat Jaume I (Castellón, Spain). The diversity and plurality of our students and teaching staff have led to a dynamic conception of Western trends in philosophy, education and research on peace. The trends have been questioned as a result of the suffering, practices and conceptualizations of students and teaching staff mainly from impoverished countries. On these grounds, we are working on an epistemological shift that goes beyond the dichotomy of dominant and subjugated knowledge, by applying critical theories, post-development and post-colonial studies, and the gender perspective. Taken together, this has led us to an interpretation of conflict transformation in which the central themes are increasing capacities and recognition.

Key words: peace education, epistemological shift, communicative rationality, feelings, peaceful transformation of conflicts, philosophy of conflict