



Vigilada Mineducación

EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

Aportes de la mediación analítica y de la pedagogía socrática.

NATALIA RESTREPO RUIZ

Tesis

Asesor

HORACIO MANRIQUE TISNÉS

Doctor en Psicología.

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

UNIVERSIDAD EAFIT

MEDELLÍN

2021

A mis maestros Horacio, Carlos Mario y Marda,
gracias por enseñarme que la oscuridad no se combate de la misma manera.

A mis amigos, Carolina, Mateo y Valentina,
que vieron este tema y en mí, cosas que yo no advertía.

Gracias por acompañarme.

A los profesores de Maestría en Estudios Humanísticos y a la Escuela de Humanidades,
por darle forma a las preguntas que me habitaban.

A mi familia y a todos los que diariamente me enseñan que la paz
es más cotidiana de lo que parece.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1.....	22
LA PAZ, EL CONFLICTO Y LA VIOLENCIA: CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE LOS ESTUDIOS PARA LA PAZ.....	22
¿QUÉ SON LOS ESTUDIOS PARA LA PAZ?	24
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PAZ.....	28
CONCEPTUALIZACIONES CLÁSICAS	31
<i>La paz negativa</i>	31
<i>La paz positiva</i>	33
CONCEPTUALIZACIONES CONTEMPORÁNEAS	34
<i>La paz imperfecta</i>	35
<i>La paz neutra</i>	36
<i>La paz como serendipia y la imaginación moral</i>	38
EXPERIENCIAS PRÁCTICAS.....	41
CONCEPTOS ASOCIADOS A LA PAZ	45
¿QUÉ SON LOS CONFLICTOS?.....	45
LA VIOLENCIA	51
CONFLICTOS SOCIALES Y VIOLENCIA ARMADA.....	55
CONCLUSIONES	60
CAPÍTULO 2	66
EDUCACIÓN PARA LA PAZ: SURGIMIENTO, CAPACIDADES Y ENFOQUES.....	66
SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	68
CAPACIDADES PARA LA PAZ.....	75
DOS ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	80
<i>La mayéutica y el autoexamen en Sócrates</i>	84
<i>El método y la mediación analítica</i>	91
CONCLUSIONES	109
CAPÍTULO 3	113
LA PAZ COMO PARTICIPACIÓN EN LA ARMONÍA DEL RITMO DEL SER Y SU RELACIÓN CON EL AUTOEXAMEN SOCRÁTICO Y LA MEDIACIÓN ANALÍTICA.....	113

LA PAZ COMO PARTICIPACIÓN EN LA ARMONÍA DEL RITMO DEL SER	115
PARTICIPACIÓN, ARMONÍA Y SER	121
AUTOEXAMEN Y PARTICIPACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ	131
MEDIACIÓN ANALÍTICA, ARMONIZACIÓN DE TENSIONES Y PAZ	134
LO INDIVIDUAL Y LO COLECTIVO.	137
SÍNTESIS DE LA PROPUESTA Y ALGUNOS EJEMPLOS	140
EDUCACIÓN EN PAZ.	148
CONCLUSIONES	151
CONCLUSIONES GENERALES.....	156
REFERENCIAS.....	162

Introducción

La no-violencia significa la no violación de la personalidad, la veneración de la dignidad profunda de cada ser, y no la falta de resistencia o la carencia de fuerza o incluso de poder. La paz no lleva consigo la homogeneización de todas las cosas. La paz significa participación en el ritmo constitutivo de la realidad y la contribución armónica a este ritmo. Nosotros somos también responsables de la armonía del universo.

Paz y desarme cultural, Raimon Panikkar.

La paz se nos revela como un concepto polivalente, que naturalmente se resiste a una definición unívoca. Esto se debe, en parte, a que el sentido de la paz varía según las diferentes tradiciones culturales, y denota un fenómeno o vivencia que se ha considerado, por un lado, espiritual y trascendente, y por otro, práctico y objetivable. La espiritualidad, para Raimon Panikkar (2006)¹, es la dimensión propia de la experiencia de la paz, pues esta, según el autor, permite la comprensión de la realidad humana y su articulación con los demás seres. Para Panikkar, la espiritualidad se traduce en el mito (tradición) que cada cultura configura como una relación, tanto singular como colectiva, con una suerte de verdad o verdades esenciales asociadas con la paz, a la que las religiones dotan de sentido; por esto, ha sido nombrada como *pax*, *eirene*, *salam*, *shalom*, *mir*,

¹Raimon Panikkar, filósofo y teólogo español, posee un origen particular que lo hace relacionarse con las cuestiones de la paz desde perspectivas que integran diferentes ámbitos: religiosos, políticos, filosóficos. Su madre lo educó en el catolicismo y su padre, indio-hindú, lo indujo al hinduismo desde muy joven. Estudió filosofía en Madrid y Barcelona. No es un autor muy conocido en Latinoamérica, sin embargo, su concepción de interculturalidad, diálogo, y paz pueden ser propuestas fecundas para la comprensión de estos fenómenos en contextos contemporáneos, donde el asunto de las diferencias culturales y la violencia son asuntos fundamentales tanto para pensar la subjetividad como la colectividad. (Ferrater- Mora, 2021).

Friede, sánti, intentando darle sentido y hacerla parte importante de la dinámica espiritual de diferentes culturas (romana, griega, hebrea, hinduista, budista).

De manera adyacente a las significaciones espirituales de la paz, se encuentra la fundación de una disciplina adscrita a la ciencias sociales y humanas, que propone estudiar la paz (*peace studies*) como fenómeno predominantemente sociocultural, con miras a explicar la complejidad de la guerra y los conflictos, promover la instauración de la paz entre las naciones, y formular un saber objetivable sobre la paz (Cfr. Galtung, 2003). Su surgimiento se debe a los retos que tuvo la humanidad derivados de la Primera y Segunda Guerra Mundial, a saber, ¿cómo fue posible que se haya permitido tal nivel de barbarie?, ¿es posible evitar que situaciones bélicas de tal magnitud se repitan? Ante los estragos de la guerra, surge una sensación generalizada de la necesidad de aunar esfuerzos para impedir que este tipo de devastaciones se repitan.

Junto con el surgimiento de las Naciones Unidas (ONU) en 1945, la humanidad adquiere un compromiso: se promete a sí misma trabajar conjuntamente para que en las naciones no escale la violencia. El preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos afirma, entre otras consideraciones, que: “la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana” (1948, p.1). En este sentido, la aplicación de los derechos humanos permite garantizar ciertos consensos entre países, compartiendo así axiomas (libertad, justicia, dignidad, igualdad) que conduzcan, entre otros asuntos, a la paz entre naciones y comunidades. Mucho antes, Kant (2011) formula una crítica ante la concepción de la paz como perpetua, pues, esta solo podría experimentarse en la muerte. El autor formula la paz como un ideal por el que tienen que trabajar las naciones, mediante la construcción de una diplomacia internacional basada en criterios de racionalidad, que impidan el escalamiento de la guerra y la

continuidad de la violencia en las naciones. Sin embargo, la paz, a pesar de ser un compromiso entre las naciones, como fenómeno (tanto singular como colectivo) posee intrínsecamente una paradoja teórico-práctica ineludible; a saber, como afirmamos desde el principio, la paz se resiste a ser acotada y dispuesta; no puede forzarse.

Ahora bien, si decimos que la paz no puede imponerse, planteamos un camino distinto a la manera como usualmente esta se ha comprendido. Un sentido negativo de la paz, la comprende como pacificación o seguridad, que busca recuperar o instaurar un orden social establecido, es decir, “un poder productivo” (Neocleous, 2016) de cierto estado de cosas, como un ideal susceptible de ser impuesto. Esta idea de la paz ha tenido serios efectos prácticos: en primer lugar, el derecho a la guerra o *ius ad bellum*, ha defendido como la idea de la «guerra justa», contraponiendo la paz a la justicia y, justificando la guerra para alcanzar la paz. En segundo lugar, ciertas culturas han utilizado este ideal (generalmente interpretados de la paz de Occidental) para implantarlo a otras culturas (como las de Medio Oriente), exacerbando así conflictos sociales y guerras a gran escala.

En síntesis, la problemática práctica de la paz se teje en una **tensión** entre la necesidad de construir paz y convivir pacíficamente, que motiva al fortalecimiento del relacionamiento pacífico entre los individuos, sin necesidad de la utilización de la guerra y la violencia como medio para alcanzar un fin, y su connotación espiritual (aunque no necesariamente religiosa) que la dota de una naturaleza inesperada. Por ejemplo, Lederach (2007) cuando resalta la *serendipia*² como una característica de la paz, le da importancia a observar la construcción de paz como un arte, no solo como una técnica, argumentando que esta puede surgir por accidente, como un don de quien se dispone a que emerja.

² Este concepto será explicado más adelante.

A su vez, el reto teórico que presenta la paz hace referencia a la necesidad de realizar un «giro epistemológico» en su comprensión: reformular las bases en las cuales se cimientan los estudios para la paz, que se encuentran dentro de las ciencias sociales. Comins (2018), retomando a Martínez- Guzmán (2001), afirma que son dos los ejes principales del giro epistemológico dentro de la investigación de los estudios para la paz: (1) sustituir el principio de objetividad de la ciencia, por la interdisciplinariedad e interculturalidad, y (2) superar la fundamentación de una supuesta neutralidad derivada de la dicotomía entre hechos y valores, pues los estudios para la paz son una “epistemología comprometida con valores” (Martínez- Guzmán, 2001). Según Comins (2018), los estudios para la paz necesitan comprometerse con una fundamentación axiológica de los valores que la sustentan.

Estas problemáticas enunciadas se derivan fundamentalmente de una tensión inicial: la oposición dicotómica entre el conocimiento y el amor. Desde la perspectiva de Panikkar (2006) no existe una escisión entre razón y afecto, entre conocimiento y amor.

La fragmentación del conocimiento ha llevado consigo la fragmentación del conocedor. (...) Al describir la filosofía no sólo como «amor a la sabiduría», sino también como «sabiduría del amor», no me limito a hacer un simple juego de palabras. (...) Conocimiento sin amor es mero cálculo, no penetra lo que conoce; amor sin conocimiento es simple emoción, no hay identificación con lo que se ama. (p.140)

En este sentido, Panikkar (2006) propone una conceptualización de la paz que articula el conocimiento y el amor; define la paz como «la participación en la armonía del ritmo de ser». Con base en esta definición, no se obvia el sentido espiritual de la paz, ni sería necesario comprenderla por fuera del ámbito social o político. Para Panikkar (2006) la dimensión espiritual o trascendente

del ser humano no se encuentra desarticulada de su dimensión sociocultural, al contrario: paz, cultura, política y vida práctica se articulan para constituir el conocimiento y el amor a la realidad. Nos preguntamos entonces si será posible relacionar las concepciones prácticas y las espirituales de la paz, teniendo en cuenta la necesidad de creación de una cultura de la paz que haga contrapeso a la cultura de la guerra. Ante la respuesta a esta cuestión, es posible situar la educación como campo problemático para pensar una articulación posible.

Dentro de los estudios para la paz, la educación es una forma precisa para fomentar el despliegue de capacidades que promuevan una cultura pacífica. Educar³ proviene etimológicamente del latín *educare*, emparentado con *ducere*, que significa conducir o sacar hacia fuera (Corominas, 1987). En este sentido, se enfatiza en la conducción del ser hacia una finalidad, que en este caso sería la paz. De esta manera, educar para la paz significaría, en términos generales, el desplegar (llevar afuera, abrir) actitudes que permitan la creación de lazos pacíficos de un ser humano consigo mismo y con su entorno. Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de capacidades para la paz?

Nussbaum (2012) define las capacidades, retomando a Amartya Sen, como “un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar” (p.40). Definir una capacidad de esta manera, implica que las oportunidades no se refieren únicamente a «capacidades internas», sino también a condiciones sociales, políticas y económicas: «capacidades combinadas» (Nussbaum, 2012). En este sentido, una habilidad o potencialidad, entiendo esta como una cualidad o una destreza que le es propia a un individuo, necesita un medio asociado para su despliegue. Para Chaux (2012), las capacidades para la paz, están relacionadas con competencias emocionales,

³ La utilización del término educación y no formación se realiza adrede, pues se comprende que la educación para la paz como teoría, enmarcada en los estudios para la paz, se compromete con la transmisión del valor de la paz a través de la pedagogía. Además, la educación para la paz posee una tradición particular, de la cuál se da cuenta en el capítulo 2.

cognitivas y comunicativas; “que permiten que las personas puedan actuar de maneras constructivas en una sociedad” (p.498). Fomentar capacidades para la paz significa formar saberes prácticos que les permiten a los ciudadanos optar por formas pacíficas de resolver problemas, y para actuar dentro de una sociedad democrática (Chaux, 2012).

Teniendo en cuenta estos elementos, y la definición de paz presentada anteriormente, podemos preguntarnos: ¿qué tipo de capacidades fomentarían la paz entendida como participación en la armonía del ritmo del ser? Ello demanda entonces una comprensión a profundidad del sentido y el lugar de la paz en el ámbito educativo, y fundamentar enfoques que propongan conceptualmente formas de dirimir la tensión teórico-práctica de educar en y para la paz. En este sentido:

La paz, como el ser, no es estática ni dinámica ni tampoco se mueve dialécticamente entre (...) dos estados de modo más o menos latente. (...) El ritmo es la naturaleza más profunda de la realidad, el devenir mismo del ser, que es un estar siendo, precisamente porque llega a ser (Panikkar, 2016, p. 151)

Para Simondon (2009), el ser no puede separarse ontológicamente del devenir, es decir, la naturaleza del ser (de todo lo que existe) es constituido por una relación (o más bien, es relación) entre las distintas fases del ser –físico, viviente, psíquico y colectivo o transindividual–. Por esta razón, no puede concebirse un ser individuado completamente —un individuo propiamente dicho— sino «**proceso de individuación**»⁴, en el cual ocurren operaciones que dan forma a los seres. Las operaciones de individuación ocurren ante la necesidad de realizar una resolución de tensiones

⁴ Simondon (2009) formula su propuesta de la individuación, en contravía de la concepción *hilemorfista* y *sustancialista* de la formación de los seres. Propone entonces que un individuo posee siempre una energía preindividual que se encuentra irresuelta, y que le permiten transformarse continuamente en esa relación con su medio.

existenciales que constituyen al ser desde su desfasamiento: resolviendo condiciones internas y externas que le permiten desplegar una energía preindividual, es decir, una “carga de potenciales que explica las transformaciones del individuo y realiza la individuación en el desfasamiento del ser” (Heredia, 2012). Así pues, la individuación no concibe individuos individuados, sino individuándose, en un proceso constante de despliegue de su ser y sus potencialidades.

La realidad humana, desde la teoría simondoniana, haría parte de una fase del ser, que encuentra mayor despliegue en lo transindividual (lo colectivo, lo espiritual). “La individuación es un camino hacia lo transindividual, visto desde sus expresiones o acepciones como lo espiritual, el **entre** que acontece entre sujeto y entorno, del cual hacen parte los otros” (Gil, 2019, p. 25). En este sentido, a pesar de que la individuación es una operación que nos habla de la génesis del ser en general, y del ser humano como tal, es posible fomentar la individuación o un desfasamiento *armónico* del ser como postulado ético de la teoría simondoniana. Vemos en la formulación del principio de individuación una manera de concebir las tensiones existenciales como potenciales de (trans)formación del ser humano, en este caso.

Asimismo, observamos una resonancia de estos planteamientos con la concepción de paz de Panikkar (2006), del sentido espiritual de la paz: el individuo participa (mediante su propia individuación) en el ritmo *individuante* del ser. Este proceso de participación formaría entonces el medio, el contexto, el ambiente que fomenta mayores individuaciones, y complejiza –enriquece– el despliegue armónico del ser.

En consonancia con la propuesta simondoniana, podemos pensar también el **ser** en Ramírez (2012) como “la repetición, la duración en el devenir, la forma que persevera” (Ens. 144, p. 251). En este sentido, el ser no se opone al devenir (Zuluaga, 2014), pues posee tanto elementos que permanecen como otros que cambian. Así, las tensiones serían la contrariedad, la oposición, el

obstáculo a lo ya articulado –lo que persevera–, la resistencia a la inercia. Es la cualidad de contrariedad la que permite la creación, el *devenir*. “Lo devenido, lo articulado sería *el sido*; el devenir, *el siendo* (ser como verbo, por oposición al ser como sustantivo que sería lo articulado, lo escrito)” (Ramírez, 2012, Ens.144, p. 251). Esta durabilidad del ser no es eterna, sino que puede ser de minutos o de años, así como el devenir puede darse muy lentamente o de manera silenciosa (Zuluaga, 2014).

Siguiendo estos planteamientos de la teoría simondoniana de la individuación, y de Ramírez (2012) y Zuluaga (2014) sobre el ser, encontramos en la mediación analítica, que es entendida por Henao como *armonización de fuerzas en tensión* (Henao, 2016; Henao, 2022, en prensa), una formulación teórico-práctica que articula el pensamiento de Simondon (2009)⁵ para transformar conflictos organizacionales y fomentar potenciales creativos mediante la escucha, el análisis y la intervención de las tensiones manifiestas e implícitas de los grupos. Asimismo, Nussbaum (2005) posiciona el método mayéutico —no alejado de la mediación analítica— como proceso educativo que fomenta un ambiente de *participación* a partir del reconocimiento de los estudiantes como interlocutores válidos, en los asuntos que competen directamente a la democracia, teniendo en cuenta de qué forma su singularidad aporta directa o indirectamente al desarrollo individual, colectivo y comunitario. De esta manera, la pregunta que orienta esta investigación es: teóricamente, ¿cómo puede aportar una articulación entre la mediación analítica, entendida como *armonización de fuerzas en tensión*, y una pedagogía socrática, entendida como autoexamen para la *participación democrática* en la educación, a la educación para la paz, entendiendo paz como *participación en la armonía del ritmo del ser*?

⁵ Es importante aclarar que no se hace una interpretación directa de la obra de Gilbert Simondon en este trabajo, sino de algunos criterios que son importantes para la formulación de la mediación analítica, más que todo propuesta por Henao (2016, 2022, en prensa), así como de otros autores como Gil (2019), Combes (2007) y Builes (2016)

Para darle respuesta a esta pregunta de investigación, nos planteamos como objetivo general *analizar* cómo puede aportar a la educación para la paz una articulación entre la mediación analítica y el autoexamen socrático, como las definimos anteriormente. De manera específica, nos formulamos en primer lugar *identificar* las diversas formas como se ha entendido la paz, y los conceptos asociados en los estudios para la paz, como conflicto, tensión, agresión y violencia. En un segundo momento, nos propusimos *indagar* por los elementos fundamentales de la educación para la paz, así como de la mediación analítica y de la pedagogía socrática. Y, por último, buscamos *examinar* los posibles aportes de la mediación analítica y la pedagogía socrática a la educación para la paz.

Método

La presente investigación se realizó desde una paradigma cualitativo, y desde el método analítico y hermenéutico. La investigación cualitativa es aquella que “se interesa por indagar acerca de los sentidos (significados idiosincráticos) existentes en torno a un fenómeno particular” (Jaramillo et al., 2019, p. 87). De esta forma, tiene en cuenta el lugar del investigador frente a las teorías investigadas, con la posición subjetiva del investigador frente a la temática abordada. Su objeto de análisis es el *discurso*, entendido como “toda expresión de una estructura subjetiva” (Ramírez et al., 2017, citado en Jaramillo et al., 2019, p. 88). En tanto se indaga por aspectos subjetivos, el paradigma cualitativo permite la “flexibilidad y capacidad de adaptación a las condiciones propias de investigación” (Ortíz, 2013, p. 14).

En este sentido, esta investigación, además de cualitativa y hermenéutica, es teórica, pues se efectúa un análisis de cuerpos teóricos y conceptuales, de manera sistemática (Jaramillo et al. 2019). Barahona (2013) la define como “la actividad sistemática de elaborar, construir, reconstruir,

explorar y analizar críticamente los cuerpos conceptuales (esto es, teóricos) en que se enmarcan las distintas áreas del saber” (p. 92). Se entiende por teoría “un conjunto articulado de conocimientos” (Ramírez, 2011, citado en Jaramillo et al. 2019, p. 92) que intentan explicar o dar cuenta de una porción de la realidad, así como transformarla. Asimismo, los conocimientos son “un conjunto articulado de huellas mnémicas que quedan como registro psíquico después de la vivencia de una experiencia (saber)” (Jaramillo et al. 2019).

En este sentido, abordamos de manera sistemática, las teorías y estudios que han abordado la paz y la educación para la paz, así como teorías sobre el conflicto, la violencia y las tensiones, pues una investigación teórica requiere “analizar la *teoría*: sus principales proposiciones, la consistencia –coherencia y no contradicción interna (entre proposiciones de la misma teoría) y externa (con proposiciones de otras teorías)–, además de otros aspectos” (Jaramillo et al. 2019, p. 95).

Se partió del estudio detallado de las principales teorías que tratan directamente los temas de esta investigación: la paz, la resolución de conflictos y la educación. Estas teorías fueron analizadas con base en sus principales conceptos: paz, conflicto (tensión), violencia, agresión, educación, democracia, resolución de conflictos, mediación analítica, individuación. El proceso de análisis de la información derivada de estudio de las fuentes, fue guiado mediante la hermenéutica y del método analítico.

Procedimiento

Los procesos utilizados fueron entender, criticar, contrastar e incorporar (Ramírez et al. 2017), que se relacionan con los procesos derivados de la hermenéutica, pues se busca la

interpretación y comprensión de teorías, basándonos en una actitud indogmática del investigador: examinando prejuicios, concepciones y ocurrencias.

De manera general, el método hermenéutico se halla contenido en el método analítico. Estas formas de proceder se relacionan con las formas como Gadamer (citado en Lopera et al, 2010) divide la aplicación de la hermenéutica: (1) *Arts intelligendi*: es la comprensión analítica basada en la escucha “abrirse al discurso del otros y al mundo”; permite que en el investigador surjan conjeturas. (2) *Arts explicandi*: base de la hermenéutica, es la interpretación, relacionada con el analizar “entender, criticar y contrastar” un discurso. (3) *Arts applicandi*: es la incorporación que se efectúa mediante la intervención (Lopera et al. 2010, p. 161), que también constituye una forma de proceder propias de una actitud analítica. Los procesos derivados de la aplicación del método analítico y del método hermenéutico fueron empleados para analizar los discursos subyacentes a las unidades de sentido encontradas en las teorías. Asimismo, siguiendo los planteamientos de Eco (1991) es también una **monográfica**, que es el tratamiento de un tema a profundidad. “Se estudian muchos autores, pero sólo desde el punto de vista de un tema específico” (p. 31). En este caso: la paz en la educación, teniendo en cuenta la pedagogía socrática y la mediación analítica.

Describiremos ahora los procesos propios del método analítico.

Entender, para Ramírez et al. (2017), hace referencia a la captación de la lógica de un discurso, así como de la intención de la emisión en lo dicho; esto implica el acercamiento a la estructura del discurso teórico que se analiza, es decir, a su lógica interna, a su coherencia lógica. El proceso de entender implicó una lectura intratextual de los documentos, donde se analizaba qué dice esas teorías.

Criticar, consiste la comparación de diferentes elementos de los discursos entre sí, y con otros discursos, del mismo autor o de diferentes autores: en “esa comparación se buscan similitudes y diferencias entre los discursos y sus partes, así como líneas de continuidad, o discontinuidades, vacíos, contradicciones” (Jaramillo et al. 2019, p. 96). Esto implica un análisis por la coherencia interna y por la coherencia externa de los cuerpos teóricos analizados, lo cual nos permitió hacer asociaciones entre los conceptos de las mismas teorías, así como con otras teorías, que, lógicamente, complementaban y enriquecían los conceptos abordados.

Contrastar: implica una dimensión práctica, esto es, poner a prueba en la experiencia, las conjeturas formuladas. Es necesario en este proceso ir a la praxis (mediante ejemplos o casos), verificando la validez de los conceptos tratados, es decir, si estos en la práctica continúan siendo eficaces. Al ser una investigación teórica, la práctica se examinó en las conversaciones frente al tema con los dispositivos propios del método analítico (semilleros, asesorías) y el estudio de las teorías que nos hablaban de la práctica de los conceptos.

Incorporar: es el paso que conlleva a una actitud analítica, e “incluye el entender, que es intelectual, más la sensación corporal y la implicación emocional de los discursos” (Jaramillo et al. 2019, p. 26). Requiere la asimilación de los conceptos estudiados a partir de su comprensión, compromete la intuición, la capacidad de hacer conexiones, establecer, de manera sensible, relaciones entre conceptos. Para Lopera et al. (2007):

(...) todo proceso investigativo transforma al investigador: este último cuestiona y, en ocasiones, cambia sus concepciones, afianza otras. Cualifica sus construcciones teóricas, hace nuevos planteamientos, interroga unos valores y adopta otros, modifica su estilo de vida (p. 26).

Los procedimientos utilizados fueron los mismos con relación a todas las teorías investigadas, su articulación fue ocurriendo en la medida en que estos se llevaban a cabo, como consecuencia lógica de la implementación del método analítico (Ver Tabla 1). Es importante mencionar que se hace una aproximación analítica al procedimiento, diferenciando así los momentos de investigación. Sin embargo, en la práctica, estos se llevan a cabo de manera conjunta.

Tabla 1: Teorías analizadas en la investigación según los capítulos

Capítulos	Teorías	Procesos	Procedimiento
1	<ul style="list-style-type: none"> -Estudios para la paz. -Teorías sobre el conflicto. -Teorías de la violencia. 	Entender	<p>Implicó intentar responder dos preguntas fundamentales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Qué dice</i> estas teorías sobre la paz, sobre el conflicto y sobre la violencia. 2. <i>Cuál es el lugar</i> que le dan estas teorías sobre la paz al conflicto y la violencia. Averiguar las posiciones del discurso (irenista o no irenista).
		Criticar	<p>Implicó evaluar la coherencia discursiva de cada concepto consigo mismo (coherencia interna) y con los otros conceptos presentados (coherencia externa), para así:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Buscar similitudes y diferencias entre los discursos. 2. Hallar vacíos y contradicciones (si las hubiese). 3. Captar la claridad de los enunciados y sus relaciones posibles. <p>En el caso de la paz, el conflicto y la violencia, fue importante para posicionar una relación de estos conceptos con el problema de investigación, encontrar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Similitudes y diferencias entre los conceptos de paz, conflicto y violencia.

			2.Inclusión de elementos individuales o espirituales en conjunción con asuntos colectivos en sus fundamentos teóricos.
		Contrastar	Implicó llevar a la experiencia estos elementos. 1.Inclusión de las perspectivas de <i>peacekeeping</i> , <i>peacemaking</i> y <i>peacebuilding</i> , para relacionar las perspectivas teóricas y las prácticas con relación a la paz. 2.Discusión de avances de investigación sobre la paz, el conflicto y la violencia en espacios académicos. ⁶
		Incorporar	Implicó analizar las comprensiones propias. Aclarar constantemente qué decían esos discursos sobre la paz, el conflicto y la violencia sobre mí misma. Percatarse de resistencias y posiciones o sesgos propios. Se analizó la posición personal frente al pacifismo. Esto generó la inclusión de categorías diferenciadas de conflicto y violencias, como tensión y agresión, entendiendo también su importancia dentro del análisis.
2	-Teorías sobre la educación para la paz -Teoría sobre la mayéutica y la pedagogía socrática en Nussbaum (2005; 2010). -Teoría sobre el método analítico y la mediación analítica en Henao (2016; 2022, en prensa)	Entender	Implicó intentar responder dos preguntas fundamentales: 1. <i>Qué dicen</i> estas teorías sobre educar para la paz. 2. <i>Qué dicen</i> estas teorías sobre la educación en la mayéutica o la pedagogía socrática (autoexamen) y la teoría sobre el método analítico y la mediación analítica.
		Críticar	Encontrar: 1.Similitudes y diferencias entre los distintos postulados de la educación para la paz. 2.Hallar los vacíos en la educación para la paz, en la mayéutica socrática y en la mediación analítica.

⁶ Fue importante durante el proceso de investigación, la discusión de el anteproyecto de la tesis con el Semillero *Método analítico y toma de decisiones*. En la sesión de análisis del texto, fue significativa una experiencia que arrojó luces y nuevas preguntas sobre el tema de investigación. En la sesión del 01 de febrero de 2021, en la cual se leyó y analizó el texto por parte de los integrantes del semillero, ocurrió que el ánimo de la sesión –en la que hablábamos sobre paz– comenzó a tornarse bélico: se dijo “es una *metralleta* de preguntas para Natalia”. Otro comentario fue: “¿Cómo así que *metralleta*? Recuerde que estamos hablando de paz”, o incluso un participante tuvo una formación de lo inconsciente, le dijo a la autora “Matalia”, en lugar de decir “Natalia”. Esto arrojó una serie de preguntas, a saber, ¿existe alguna resistencia a pensar la paz y a experimentarla? Al reaccionar con cierta agresividad (un semillero que suele ser “pacífico”), genera una duda de sí el tema en general puede causar resquemores, haciendo que surja la hipótesis de que la popularidad de los abordajes guerreristas o polemológicos se debe a cierta prevención frente al tema de la paz y los medios pacíficos para su construcción (tema fundamental en el capítulo 1).

		Contrastar	Implicó llevar a la práctica estos elementos. Resaltar la teoría de la práctica de la mayéutica y de la mediación, con relación a la educación para la paz.
		Incorporar	Implicó analizar cómo es la vivencia en dispositivos del método analítico y su relación con las teorías de la educación para la paz
3	<p>- Teoría sobre la paz de Panikkar (2006).</p> <p>- Teoría sobre el proceso de individuación en Simondon (2009) así como interpretaciones de los conceptos (Combes, 2017; Gil, 2019 y Builes, 2017; 2019)</p> <p>-Teoría del método analítico (Ramírez, 2012; Lopera, 2016; Manrique et al. 2016)</p>	Entender	Implicó intentar responder a una pregunta fundamental: <i>Qué dicen</i> estas teorías sobre la paz desde el autor (Panikkar, 2006), sobre el proceso de individuación, y sobre la participación, la armonía y el ser.
		Criticar	Implicó: <ol style="list-style-type: none"> 1. Percatarse de cómo esta propuesta de Panikkar se parecía o diferenciaba con los discursos sobre la paz desarrollados en capítulos anteriores. 2. Relacionar la propuesta de paz con la teoría del proceso de individuación y la teoría analítica.
		Contrastar	Implicó llevar a la práctica existencial o teórica estos elementos. Consistió en discutir conceptos sobre el proceso de individuación en dispositivos analíticos ⁷ . Asimismo, fue importante analizar los momentos en los que había algún estancamiento en el análisis. Concretamente con la relación de los aspectos teóricos de este capítulo, hubo un momento que fue complicado y fue analizar las emociones que estaba sintiendo, análisis que se hizo con ayuda del asesor, que posibilitó sortear el tema.
		Incorporar	Implicó analizar las vivencias durante el proceso de investigación.

Fuente: elaboración propia.

⁷ Semillero Método analítico y toma de decisiones y Semillero de Psicología Social y Política, así como, asesorías analíticas con Horacio Manrique.

De esta manera, la investigación se desarrolló en cuatro fases: una *fase preparatoria*, en la cual se realizó un proyecto de investigación, que fue discutido y analizado en el Seminario Investigativo de la Maestría en Estudios Humanísticos; una *fase descriptiva*, que se relaciona con el proceso de entendimiento de las teorías abordada mediante una lectura intratextual, intertextual y contextual de los documentos; una *fase interpretativa*, que ya implicó la confrontación existencial y discusión de los conceptos descritos. Por último, una cuarta fase fue la *construcción teórica global*, es decir, la construcción del informe de investigación que aquí presentamos.

Como veremos en la conclusión, esta investigación representa aportes para los estudios humanísticos y para los estudios para la paz. Para **los estudios humanísticos**, representó la oportunidad de que el saber filosófico, de que la teoría filosófica, pudiese acercarse a dar respuestas frente a grandes problemas que aquejan a la humanidad, y grandes oportunidades que tienen las sociedades en conflicto, o en posconflicto –como lo es Colombia⁸– para construir paz en sus territorios.

A nivel teórico, la formulación conceptual de *la paz como participación en la armonía del ritmo del ser* (Panikkar, 2006) es una propuesta muy fecunda para enriquecerla con otras propuestas dentro del campo de la filosofía. Asimismo, frente a los **estudios para la paz** y, más concretamente, la **educación para la paz**, representa aportes en términos de que, por un lado, articula propuesta sobre la formación en habilidades ciudadanas o democráticas, y propuestas de mediación de conflictos en las aulas.

Teniendo en cuenta las ideas señaladas anteriormente y los objetivos trazados en esta investigación, presentaremos los resultados de investigación en tres capítulos (Ver la Tabla 1). En el primer capítulo, abordaremos las diferentes concepciones de paz que se encuentran dentro de

⁸ País en el cual se realizó esta investigación. Si bien, un análisis a profundidad de los temas con relación a Colombia como país en donde se realiza esta investigación no fue el foco del análisis, es importante decir que el trabajo realizado no excluye la posibilidad de analizar la propuesta.

los estudios para la paz, teniendo en cuenta aproximaciones clásicas y contemporáneas del término. Definiremos la paz negativa, positiva, imperfecta, neutra y la paz como serendipia o imaginación moral; haciendo un recorrido inicial por el surgimiento y los objetivos de los estudios para la paz. También, realizaremos una conceptualización sobre el conflicto, la violencia y el conflicto armado, en términos generales, para dar cuenta de conceptos asociados a la paz. Ahora, en el segundo capítulo realizaremos una aproximación a la educación para la paz como eje posible para pensar la paz como una forma de relación en las aulas; conceptualizaremos las capacidades que pueden fomentarse en la educación para la paz y que se relacionan de manera directa con la paz cotidiana, y de esta manera, pensaremos la pedagogía socrática, desarrollando también cuatro tesis principales de la misma, así como la mediación analítica, con su definición y técnicas. Por último, en el tercer capítulo fundamentaremos una concepción de paz que conjuga las definiciones brindadas en el primer capítulo, y que habla directamente de nuestro problema de investigación; a saber, la conjunción entre la dimensión individual y espiritual, con la dimensión colectiva y práctica de la paz. A su vez, conjugaremos de qué manera se articulan la pedagogía socrática y la mediación analítica para aportarle a la paz como participación en la armonía del ritmo del ser (Panikkar, 2006).

CAPÍTULO 1.

La paz, el conflicto y la violencia: conceptos fundamentales de los estudios para la paz.

En esa capacidad de reconocer y adaptarse es donde más claramente encontramos la sabiduría y la supervivencia. (...) Nos mantiene vivos ante el crecimiento constante y el potencial interminable, si desarrollamos la capacidad de ver lo que se va encontrando a lo largo del camino y de adaptarnos creativamente manteniendo a la vez un nítido sentido del propósito.

–La imaginación moral, Jean Paul Lederach.

Por ahora sólo podemos decirnos:
todo lo que impulse la evolución cultural obra contra la guerra.

-Porqué la guerra, Sigmund Freud.

Luchar por la paz es una contradicción (...)
La naturaleza de la paz es la gracia. La paz es un don.

-Paz y desarme cultural, Raimon Panikkar.

En este capítulo presentaremos algunas formas como se ha entendido conceptualmente la paz y los conceptos asociados (conflicto, violencia y agresión) en el marco de los estudios para la paz. La paz se ha definido en dos sentidos: negativo y positivo. La concepción negativa de la paz alude a la ausencia de violencia directa (Galtung, 2003), y con la paz positiva se está haciendo referencia, por el contrario, a la presencia de justicia, desarrollo y garantía de derechos humanos (Galtung, 2003). Es importante mencionar también que, dentro de los estudios para la paz (*peace studies*), es cada vez más común notar un acercamiento al conflicto como parte constitutiva de la naturaleza humana. Si bien puede pensarse que los conflictos son difíciles de soportar, manejar y transformar; es sobre ellos que se posibilita la vida y la generación de situaciones estables —o metaestables⁹—: permitiendo la creación a partir de nuevas configuraciones, articulaciones y modos de ser.

Ahora bien, para comprender mejor los sentidos de la paz y en qué tradición se inserta su conceptualización, se realizará una aproximación a los estudios para la paz; para esto, se hará una breve contextualización de su surgimiento y de algunos de sus debates contemporáneos —concretamente frente al llamado «giro epistemológico»—. Posteriormente, se retomarán las aproximaciones clásicas y contemporáneas de la paz, así como otras conceptualizaciones que enriquecen la construcción del concepto. En este sentido, también se definirán, como se dijo en el párrafo anterior, algunos conceptos asociados; a saber, *conflicto*, *violencia* y *agresión*.¹⁰ Por último, se plantea una conclusión que permita articular los conceptos de *paz*, *conflicto* y *violencia*, que generan un marco comprensivo que no pretende ser estático ni fijo, sino más bien ser una guía de ruta para la formulación educativa de la paz.

⁹ Este concepto será abordado más adelante.

¹⁰ No se ahondará a profundidad en el concepto *guerra*, aunque se hará una mención en el apartado referente a la violencia, esto con miras a especificar que este trabajo investigativo no aborda los fenómenos bélicos en sí; ni hace un estudio pormenorizado de la guerra. Las gestas bélicas se entienden como una exacerbación del conflicto, y no son protagonistas en esta exploración.

¿Qué son los estudios para la paz?

Los llamados estudios para la paz, también conocidos como *irenología* (derivado del griego *eirine* o *eirene*, que significa paz) o *peace studies*, nacen como crítica a la premisa fundamental de la guerra justa, que afirmaba: «si quieres la paz prepárate para la guerra». El cuestionamiento radica en que es impropio desear o buscar la paz y utilizar un medio contrario como la guerra o la violencia para la consecución del fin. Esta idea, basada inicialmente por el movimiento de la no violencia de Gandhi, plantea la necesidad de la congruencia entre medios y fines. Johan Galtung, fundador de los estudios para la paz en 1959, con la creación del Centro de investigaciones para la paz en Oslo, Noruega, argumenta que la guerra o la violencia no son nunca un medio para alcanzar la paz. Por tanto, para el autor: (1) la paz solo es posible instaurarla por medios pacíficos y, (2) los seres humanos tienen capacidades para la paz, es decir, que su estado de naturaleza no es exclusivamente la confrontación violenta (Galtung, 2003). Los humanos, en ese sentido, son capaces de cooperar, solucionar conflictos de formas no violentas, y convivir entre sí; así como de transformar sus tensiones de manera creativa.

El objeto principal de los estudios para la paz es “estudiar las condiciones de trabajo por la paz que fomenten la reducción de la violencia a partir de la utilización de medios pacíficos” (Galtung, 2003, p.31), dividiéndose así en tres enfoques: (1) investigación empírica; que revisa las teorías de la paz a la luz de la realidad empírica (datos), haciendo una contrastación entre la teoría y la práctica. (2) Investigación crítica: es la comparación sistemática de la realidad o de los datos, con los valores de los estudios para la paz, intentando transformar las realidades que no se correspondan con la paz. Por último, 3) investigación constructiva, corresponde a la contrastación entre teorías, valores y datos empíricos (práctica), siendo los valores los elementos más significativos que intervienen con la realidad (Cfr. Galtung, 2003).

Asimismo, los estudios para la paz inauguran una transformación en las disciplinas sociales y humanísticas, en la cual abogan por una revaloración de la paz como objeto de estudio, y, en ese mismo sentido, discuten sobre la necesidad de realizar un giro en las bases epistemológicas de las ciencias sociales y humanas (Comins, 2018). El argumento principal de este planteamiento esgrime en que los fundamentos axiológicos (los valores) principales de las ciencias sociales, donde se inscriben los estudios para la paz, no le dan cabida propiamente a pensar al ser humano como naturalmente capacitado para actuar pacíficamente. Según los autores (Comins, 2018; Muñoz, 2001) que proponen el **giro epistemológico y antropológico** con relación a la paz, las ciencias sociales se han basado en el estudio amplio de la guerra y la violencia, desde sus orígenes, características y consecuencias, dejando por fuera la investigación propia de la paz, obviando su desarrollo conceptual (Comins, 2018). El «giro epistemológico» consiste entonces en “sustituir «objetividad» por «intersubjetividad», de tal modo que se pretende dejar de entender la ciencia como un algo objetivo para empezar a entenderla como ese algo que se hace entre las personas” (Comins y París, 2012, p. 6).

Epistemológicamente, se plantea que en las ciencias sociales ocurre una suerte de “disonancia cognoscitiva” (Comins, 2018, p. 151), según la cual se valora la paz, pero se piensa siguiendo la lógica de la violencia. Para Muñoz (2001), desde las disciplinas sociales y humanas se ha concebido el fenómeno de la violencia como aquel que, efectivamente, requiere “observación, categorías analíticas adecuadas, metodología y presupuestos epistemológicos actualizados” (Muñoz, 2001, p. 23). Sin embargo, bajo este presupuesto, no se considera que la paz también necesita marcos críticos movilizados, derivados de una aproximación a la paz como objeto de estudio (Comins, 2018). En síntesis, la tesis de los autores gira en torno a que, hasta el momento, dentro de las ciencias sociales, el foco ha sido la violencia y no la paz (Comins et al.

2012; Muñoz, 2001). Uno de los retos de los estudios para la paz es, precisamente, superar una perspectiva violentológica, que plantee nuevas categorías analíticas y metodologías (Comins, 2018; Muñoz, 2001).

Ahora bien, antropológicamente, los estudios para la paz se preguntan por las disposiciones (biológicas y culturales) con las que cuentan los seres humanos para convivir pacíficamente. La premisa del giro antropológico se basa en que ni la antropología biológica ni cultural han afirmado que la agresión sea una fatalidad en los seres humanos (Comins, 2008; Fry, 2016; Jiménez, 2009), ni que exista una programación innata que movilice a los humanos a actuar únicamente de una manera agresiva (Comins, 2008).

Podemos introducir la diferenciación entre agresión y violencia. La agresión supone el uso de la fuerza o de la potencia propia de cada individuo para perpetuarse y mantenerse con vida (Comins, 2008), en tanto la violencia constituye un “componente cultural” (Comins, 2008, p. 67), que fomenta la agresión para la consecución de un fin determinado. La crítica de los estudios para la paz radica en la comprensión del ser humano como innatamente violento: capaz de transformar la realidad únicamente a partir del uso de la violencia.¹¹

Desde la perspectiva de Konrad Lorenz (1980), la agresión es innata y, en ocasiones, necesaria para la conservación de la especie.¹² En este sentido, según el autor (Cfr. Lorenz, 1980)

¹¹ Para Judith Butler (2020), la no violencia como postura ética y pacífica se trata de una forma de relación en la cual hay una oposición al uso de la violencia con fines que destruyan cierto tipo de vidas o de proyectos de vida. No descarta el uso de la fuerza o de la agresión para deconstruir ciertas violencias veladas. Un ejemplo de los planteamientos de la autora podría ser la manifestación pacífica que tiene cierta dosis de agresividad; un grupo de personas que hacen un plantón en una vía concurrida. Si bien estos ejemplos pueden tener muchos matices, el centro del planteamiento de la autora radica en que la no violencia no excluye la agresión, si se plantean cuáles son los móviles del uso de la agresividad.

¹² Douglas Fry (2006) tiene una perspectiva que varía un poco a la de Lorenz (1980) sobre la agresión. Para el autor, es posible encontrar en la agresión motivaciones distintas a las que aducen que es parte de la naturaleza humana responder de esta manera. Identifica, por ejemplo, móviles derivados del **deber** o la **autoridad**. Dice que un soldado al disparar un arma, no está respondiendo a un instinto natural de agredir a otro ser humano, sino, más bien, de cumplir una orden derivada de una autoridad. Es necesario, según Fry (2006) distinguir los orígenes de la agresión, no fundamentarla, únicamente, como un mecanismo innato para la resolución de problemas.

es propio de la cultura humana fomentar mecanismos de regulación de las pulsiones agresivas, a través de la instalación del principio de realidad y del sentimiento de culpa (Freud, 1930 [1929]), lo cual supone una limitación a la libre satisfacción de las pulsiones.¹³ Así, el psicoanálisis freudiano plantea una posición respecto a la agresión en los seres humanos como una forma de expresión de la pulsión de muerte o *Tanática* –tendiente a la desarticulación y a la destrucción de la vida propia y de otros– como parte de la estructuración del aparato psíquico. Asimismo, la teoría psicoanalítica, también incluye como tendencia constitutiva del psiquismo a la pulsión de vida o *Eros* –empuje a la articulación y a la amplificación de la vida–.

Planteamos entonces que el giro antropológico significa una crítica a las perspectivas que, dentro de las ciencias sociales, han privilegiado la agresión y la violencia –como los enfoques conflictivistas–, o han obviado otras potencialidades que pueden desplegar los sujetos; es el medio el que configura cierto estado de cosas que permite o inhibe una u otra cualidad humana (Comins, 2008). Para Fromm (1989) las teorías innatistas ahorran la responsabilidad del hombre para hacerse cargo del despliegue de sus potencialidades. Si los seres humanos son instintivamente violentos, y agresivos, esto significa que estarían biológicamente determinados a violentarse entre sí, lo cual justificaría decisiones y elecciones a favor de la violencia y, en ese mismo sentido, limitaría su capacidad de elección.

De esta forma, afirmamos que si efectivamente la violencia fuese aquello que debemos subrayar con relación al comportamiento humano; ¿cómo se explican las experiencias de convivencia entre los seres humanos, así como las expresiones de amor o ternura cotidianos, el

¹³ Para Freud (1930 [1929]) este es el conflicto fundamental del individuo. Dice Freud (1930 [1929]) en *El malestar en la cultura*: “las dos aspiraciones, de dicha individual y de acoplamiento a la comunidad, tienen que luchar entre sí en cada individuo; y los dos procesos, el desarrollo del individuo y el de la cultura, por fuerza entablan hostilidades recíprocas y se disputan terreno”. (p.136). Siguiendo estos argumentos, el psicoanálisis freudiano delimita la tensión fundamental entre el individuo y la cultura como un intento de *domesticación de la libido*, de limitar la fuerza de pulsiones eróticas (de amor) y tanáticas (de odio), que generalmente no se presentan por separados, sino que se imbrican en la vida anímica de los individuos.

cuidado o consideración por los otros, que se practican usualmente? Lo que afirman estos autores es que las conductas derivadas de pulsiones hacia la vida –o de pulsiones hacia la articulación–, no suelen ser interés de las ciencias sociales (Comins, 2008), y se obvian visiones de la naturaleza humana que son susceptibles a la paz y a la convivencia pacífica. Es por esto que se hace necesario comprender a los seres humanos desde enfoques más amplios a las perspectivas *violentológicas*, *conflictivistas* o *polemológicas*; enfoques que articulen la pluralidad de las tendencias en el ser humano. Con relación a estos elementos, es válido preguntarse: ¿cuál es entonces la naturaleza de la paz?, ¿está relacionada con la pulsión de vida?, ¿diríamos que la paz amplifica la vida? Estas preguntas serán abordadas de mejor manera en el tercer capítulo; por ahora, enfoquémonos en profundizar cómo se ha entendido la paz desde los estudios para la paz.

Conceptualización de la paz.

El principal antecedente de los estudios para la paz surge en la modernidad con la formulación kantiana sobre la paz. Para Kant (2011), la paz se cimienta en los ideales de la ilustración y en el fundamento de la Razón como guía moral entre los seres humanos. Asimismo, afirma que el estado de naturaleza –*status naturalis*– de los hombres es primordialmente la discordia, no la convivencia, ni la concordia. Por tanto, es deber de las naciones proteger sus Estados y asegurarse mutuamente la paz (Kant, 2011). La teoría kantiana deposita en las instituciones y en el ordenamiento jurídico de las naciones, la responsabilidad de instaurar la paz basándose en ideales racionales que desestimen la tendencia o “facilidad” humana para hacer la guerra.

Asimismo, en los planteamientos de formación de los Estados modernos, también existen antecedentes de los estudios para la paz. Norberto Bobbio¹⁴ (1998, 2005); teórico del derecho, se

¹⁴ La obra de Bobbio (1998) es fundamental para la comprensión de la concepción de paz en el siglo XX pues cimienta una perspectiva crítica en el abordaje de la paz como un ideal, como un *fin último*, y crea un marco en el cual se insertan los estudios

acerca a los planteamientos kantianos en el sentido de fundamentar el ordenamiento jurídico como *mediador* entre la guerra y la paz. Sin embargo, para el autor, la paz no sería un ideal en sí mismo, ni un valor absoluto, pues, para Bobbio, en ocasiones la guerra puede considerarse un medio legítimo para la consecución de la paz; defendiendo así la doctrina de la guerra justa (*ius ad bellum*). Según Bobbio (2005), una guerra podría ser considerada como *justa* cuando se cumple con una de estas tres razones: (1) la guerra como defensa, (2) la guerra como reparación de un daño, (3) la guerra punitiva o como castigo (Bobbio, 2005, p. 559). En este sentido, y según estas causales, la guerra por momentos podría defender el valor de la justicia o, incluso, de la paz. Asimismo, argumenta que la guerra “desencadena energías que en tiempos de paz no tienen la posibilidad de manifestarse y arrastra a los hombres al ejercicio de virtudes sublimes como el arrojo, el sacrificio, el amor a la patria, que un largo periodo de paz entorpece” (Bobbio, 2005, p. 563).

Etimológicamente, la palabra paz proviene del latín *pax*, que hace referencia a la concepción romana de la paz como ausencia de guerra o conflicto armado. Sin embargo, la palabra paz posee también una formulación griega –así como otras denominaciones en otras culturas–. La palabra *eirine* o *eirene*, que designa a la paz, posee un sentido mitológico. *Eirene* (*Ειρήνη*) era una de las tres Horas, hijas de Themis y Zeus. Junto con *Dice* (justicia) y *Eunómia* (buen gobierno o equidad) aseguran que la creación divina de Zeus se encuentre ordenada entre los humanos. No pueden comprenderse por separado, necesitan una acción conjunta para así generar riqueza y abundancia (García-González, 2019). Asimismo, la acepción griega de la paz se encontraba más encaminada a la armonía interior, tanto singular –individual– como colectiva –en la *polis*– (Ramos, 2016). Ahora, la *pax romana* estaba más relacionada con la finalización de la confrontación bélica,

para la paz, los cuales parten de una idea radicalmente distinta a la planteada por Norberto Bobbio, a saber, para conseguir la paz, hay que prepararse para guerra.

y en este mismo sentido con el control y el orden militar, “nutrido por mecanismos legales y militares” (Ramos, 2016, p. 514), para mantener una cierta paz interior con relación a la amenaza externa.

Teniendo en cuenta la raíz etimológica, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE, 2021), define paz como: (1) situación en la que no existe lucha armada en un país o entre países, una (2) relación de armonía entre las personas, sin enfrentamientos ni conflictos, así como 3) un acuerdo alcanzado entre las naciones por que se pone fin a una guerra. También como (4) ausencia de ruido o ajeteo en un lugar o momento y, por último, (5) un estado de quien no está perturbado por ningún conflicto o inquietud. Retomando estas definiciones, se hace visible que la paz es conceptualizada en el diccionario como una situación, relación, acuerdo o estado en el cual no se presentan conflictos, guerras, confrontamientos bélicos o cualquier tipo de violencia; es decir, se define la paz desde la ausencia; así como se resalta (en la acepción dos) la relación con la *armonía*. Entendida de esta forma, la paz puede darse en varios niveles: (1) en un nivel subjetivo: ausencia de conflictos personales, (2) en un nivel intersubjetivo: ausencia de conflictos entre dos o más sujetos, y (3) un nivel grupal donde no se presentan conflictos entre colectivos, por ejemplo, naciones o estados.¹⁵

Desde los estudios para la paz y los conflictos, el término paz ha sido un concepto que se ha transformado con relación al surgimiento de necesidades comprensivas de los fenómenos asociados a la paz como lo es la guerra o la violencia, además de ser un concepto profundamente debatido. En un primer desarrollo del término, se encuentran las denominadas conceptualizaciones

¹⁵ Según lo anteriormente expuesto, la paz no puede ser definida sin tener en cuenta el conflicto, la violencia o la guerra. Sin embargo, aunque son dos conceptos estrechamente relacionados, la guerra y la paz no son términos que se valoren de igual manera. En este sentido, para Bobbio, resulta inquietante que la paz no sea un concepto autónomo, en contraposición con su antítesis. La guerra suele ser valorada como negativa, contrario a la paz que sería positiva, o viceversa. Bobbio (2005) afirma que así como con los pares de placer-dolor, orden-desorden, guerra y paz funcionarían de esta misma manera a simple vista, sin embargo, para el autor no es así, su valoración es mucho más compleja.

hegemónicas o clásicas de la paz: la paz negativa, la paz positiva. En un segundo momento, se encuentra el surgimiento de paradigmas emergentes, donde se conceptualiza la paz imperfecta y la paz neutra. En este apartado se definirán cada una de estas concepciones, estableciendo por último una definición adyacente dentro de los estudios para la paz, válida para la comprensión del fenómeno: la paz como imaginación moral (Lederach, 2007).

Conceptualizaciones clásicas

La paz negativa

La paz negativa es el acercamiento más significativo de la paz que ha planteado en Occidente (Ramos, 2016). Como se mencionó, “es una concepción que hunde sus raíces en la cultura grecolatina” (Ramos, 2016, p. 514) que articula la *Eirene* griega y la *pax* romana. Se comprende entonces la paz negativa como “ausencia de violencia expresa y directa, entre dos o más seres humanos” (Galtung, 1985, p.514). En este sentido, esta concepción de la paz apunta directamente a la negación de la confrontación violenta o la violencia directa, que haría referencia a la aniquilación o el intento de aniquilación física del otro; bien sea en una guerra o conflicto armado o en el uso de la violencia física a una escala más cotidiana (Galtung, 2003). Galtung es quien amplía esta concepción de paz negativa, sin embargo, tradicionalmente, se había comprendido como ausencia de guerra (Bobbio, 2005).

Como categoría de análisis, la concepción de la paz negativa es bastante clara en delimitar la paz como ausencia, de esta forma, en concordancia con la *pax romana*, la búsqueda de la paz se relaciona con el mantenimiento de acuerdos que impidan la guerra o la violencia directa. De esta misma forma, manteniendo el sentido griego de la paz, también contiene un sentido de armonía

interna derivada de la inexistencia de conflictos o perturbaciones (Ramos, 2016)¹⁶. Para Ramos (2016), el interés en mantener esta suerte de orden interior –que en el caso de la cultura griega implicaba alejar al extranjero, *xenos*– ha supuesto en muchas ocasiones una urgencia por defender cierto estado de cosas: derivando en una suerte de hermetismo interno, que, en términos de Panikkar (2006), impide vislumbrar los motivos de los otros, y abrirse a un equilibrio interno que, desde esta perspectiva, sería duradero. Es decir, desde la concepción de la paz negativa, bajo el argumento de la conservación de la paz interna, se ha recurrido a la justificación de la guerra contra un enemigo externo (Cfr. Ramos, 2006), o se han desestimado los conflictos o tensiones naturales de la existencia y de la convivencia con otros.

Ahora bien, a pesar de estas críticas –por las cuales se formula el concepto de paz positiva– aún existen partidarios de la paz negativa como objeto de los estudios para la paz (De Vera, 2016), teniendo en cuenta que es una forma de acotar conceptualmente un fenómeno tan complejo y que permite analizar la paz en las dinámicas sociales de una forma más específica. De esta manera, al incluir en la definición de la paz, la justicia o la igualdad, los derechos humanos o la concepción de desarrollo, ¿no haría que se dispersara mucho los elementos de comprensión de la paz?, ¿al referirse a estos conceptos, ya no se estaría hablando de otros asuntos? (De Vera, 2016).

Es posible concretar las críticas sobre la paz negativa de la siguiente manera (Lederach, 2000): (1) la paz definida como ausencia es una conceptualización bastante limitada, (2) la paz vinculada únicamente como orden y defensa a ultranza de una forma de vida específica genera una escisión entre “ellos y nosotros”, partiendo de que los otros generan caos o desorden. (3) La paz negativa puede servir como justificación de la segregación, así como la exclusión de la tensión que implica la diferencia, pudiendo cerrar experiencias de transformación a partir de los conflictos

¹⁶ En el tercer capítulo se ahondarán en este debate: ¿la armonía significa, necesariamente, la ausencia de conflictos o perturbaciones?

y la generación de resoluciones creativas. Como efecto de estas críticas, Galtung (1985) plantea la conceptualización de la paz en el sentido positivo; no como ausencia sino como *presencia*.

La paz positiva

Ante las limitaciones de la paz negativa, y la necesidad de trascender la visión de la paz como únicamente la ausencia de violencia directa, se plantea la necesidad de hacer un “salto cualitativo” (Ramos, 2016, p. 515), es decir, cualificar el sentido de la paz. Para este cometido, Johan Galtung (2003) formula una conceptualización más abarcadora de la violencia (directa, estructural y cultural).¹⁷ De esta manera a cada tipo de violencia contrapone una definición de paz positiva, que define a grandes rasgos como “ausencia de violencia directa, estructural y cultural” (p.58).

Para Ramos (2016), (1) la paz positiva directa tiene el mismo significado de la paz negativa, pues la violencia directa refiere a la destrucción o intento de destrucción física del otro. Ahora, (2) la paz positiva estructural refiere a la satisfacción de necesidades básicas, y a la “existencia de relaciones de apoyo mutuo” (Ramos, 2016, p. 516), y se acerca a la concepción de justicia social que, según Ramos, es la concepción más aceptada de paz positiva. Por último, (3) la paz cultural que se enfoca en los “aspectos de una cultura que sirven para justificar y legitimar la paz directa y la paz estructural” (Galtung, 2003, p. 261). La paz cultural sería entonces “el desarrollo de valores culturales que tiendan a concretar la paz directa y la paz estructural” (Ramos, 2016, p. 516). En este sentido, la paz cultural haría referencia a una transformación de un tipo de violencia que permea las instituciones, desde las cuales se legitimaría la paz en lugar de la violencia.

La concepción positiva de la paz plantea una “complementariedad entre la no existencia de violencia y la presencia de justicia social, que hacen de la paz positiva un orden social cuyo valor

¹⁷ Esta conceptualización se trabaja en el apartado sobre la violencia.

está condicionado” (Ramos, 2012, p. 516). El condicionamiento de la paz se relaciona con la creación de una infraestructura que impida la generación y perpetuación de la violencia, comprometiendo a los sujetos y colectivos humanos a trabajar activamente por su construcción y mantenimiento. Esto difiere de la mera ausencia de violencia directa –que no exista confrontación manifiesta– sino que, en las formas de relacionamiento de una sociedad, puedan garantizarse los derechos humanos y ciertos mínimos de convivencia. Por ejemplo, puede que una ciudad no viva una confrontación armada directa, pero exista una vulneración diaria de derechos como la educación o la salud.¹⁸ Desde la perspectiva de la paz positiva de Galtung, una sociedad que no es justa, no es una sociedad en paz.

La paz positiva, en los estudios para la paz también se conoce como *peacebuilding* –en su dimensión práctica–, es decir construcción de paz; esta formulación es interesante, puesto que, posiciona sobre los sujetos un grado de responsabilidad en la paz: en este sentido, la construcción de paz no es un asunto que sea “hacia abajo”, es decir, diseñado por unos y vivido pasivamente por otros, sino más bien, un proceso activo “desde abajo”, donde cada sujeto es actor y constructor de paz desde su propio margen de acción o posición que ocupa en un entramado social (Lederach, 1998).

Conceptualizaciones contemporáneas¹⁹.

Como complemento conceptual a la comprensión clásica, se encuentran tres concepciones contemporáneas. (1) *La paz imperfecta*, que resalta el carácter inestable, perfectible; (2) la *paz*

¹⁸ Aquí es pertinente mencionar la crítica de Bobbio a esta conceptualización de la paz. Desde la perspectiva del autor, la paz positiva que plantea Galtung excede la competencia de la paz, e ingresa en el terreno de otros fenómenos como la igualdad, libertad o dignidad, que implican discusiones distintas (Bobbio, 2005).

¹⁹ Es necesario aclarar que, al nombrar esta agrupación de nociones sobre la paz como “contemporáneas” esto no significa que se omitan las conceptualizaciones anteriores de paz negativa y positiva. Ambas continúan vigentes en la actualidad. El adjetivo de “contemporáneas” refiere a su formulación, teniendo en cuenta las anteriormente mencionadas, tienen origen en la contemporaneidad.

neutra, que resalta la capacidad activa de los ciudadanos para reducir la violencia cultural (simbólica) y por último, (3) *la paz como serendipia o imaginación moral*. A continuación, se ahondará en los planteamientos de cada perspectiva.

La paz imperfecta

La paz imperfecta retoma la etimología de la palabra perfecto: *per* (intensivo) – *factio* (hacer muy bien, terminar) (Muñoz, 2001, p. 13). Lo imperfecto, en ese sentido, es lo que alude a un proceso inacabado e inacabable, que se encuentra en transformación constante. Esta formulación asume una posición distinta a las concepciones clásicas en las cuales la paz parece más bien un “estado de cosas” caracterizado por la armonía perfecta; en la que no solo no hay ni guerra, ni violencia, sino tampoco conflicto (Muñoz, 2001). El autor se pregunta si es acaso esto posible y, aún más, deseable:

Podríamos agrupar bajo la denominación de paz imperfecta a todas esas experiencias y estancias en la que *los conflictos se han regulado pacíficamente*, es decir en las que los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido. ¿Puede ser la *paz imperfecta* entendida como un proceso entre la *paz negativa* y la *paz positiva*? ¿Entre la ausencia de violencia y la preeminencia de la justicia? ¿O, en su caso, de paces positivas en pequeña escala e interaccionadas? Hasta cierto punto sí [...]. (Muñoz, 2001, p.14. Énfasis agregado)

La imperfección también significa, siguiendo los planteamientos del autor, que la paz es más cotidiana de lo que se piensa: más sutil, menos específica y más volátil. Para Duplat (2019), esta concepción de paz permite “reconocerla como una experiencia histórica presente incluso en

contextos violentos y no como una utopía inalcanzable” (p. 32). De esta manera, la paz se relaciona más con el proceso de regulación y transformación de conflictos cotidianos; siendo esta una percepción práctica de la paz.

Un ejemplo de paz imperfecta es el proceso campesino de los habitantes del Alto Ariari, Meta, una región muy golpeada por el conflicto armado en la región llanera de Colombia. La investigadora Tatiana Duplat (2019), en su libro *Paz en la guerra. Reconciliación y democracia en el Alto Ariari*, narra como, en medio de la guerra, las comunidades campesinas del municipio El Castillo y El Dorado, lograron, a pesar de que el conflicto seguía latente, mediante esfuerzos de la propia comunidad, acercarse entre ellos e iniciar procesos muy significativos de paz y reconciliación. Dice la autora: “concebir la paz desde una perspectiva imperfecta permite reconocerla como una experiencia histórica presente incluso en contextos violentos y no como una utopía inalcanzable” (Duplat, 2019, p. 32).

La paz neutra

Por otro lado, la *paz neutra* es una formulación realizada por Jiménez (2009; 2011) teórico de los estudios para la paz, quien afirma que es necesario pensar la paz sobre la base de la cultura; poniendo énfasis en los valores y normas culturales que soportan o no la guerra o la violencia. “La paz neutra se entiende como todo proceso que ayuda a eliminar la violencia cultural” (Jiménez, 2009, p. 172). La neutralidad, en este sentido, es una posición que no opta por la supremacía de ningún partido, ni ideología, ni de discurso: se basa en una actitud escéptica ante todo fenómeno que pueda incitar la violencia. El autor entiende por neutra, que proviene del latín *neuter* (ni lo uno, ni lo otro), una posición de análisis imparcial ante las creencias culturales. Como instancia

intermedia, la paz neutra sería entonces la que se encuentra en los intersticios entre la paz y la violencia (Jiménez, 2009).

La definición de Jiménez (2009: 2011), resulta interesante para poner el foco en los elementos culturales que soportan la violencia. Siguiendo sus planteamientos, el autor afirma que la paz implica una apertura a la pluralidad, al análisis de los valores culturales y de los principios que movilizan el actuar de los ciudadanos. Asimismo, la “tarea humana es neutralizar los elementos violentos que habitan en los patrones que posee cada sociedad para organizar las relaciones entre los individuos, los grupos, la sociedad, la naturaleza” (p. 173). En concordancia con lo anterior, el medio para la construcción de paz neutra es el diálogo, teniendo en cuenta que el lenguaje es la base que construye las instituciones propias de la cultura.

Un método basado en el diálogo intenta comprender las palabras y usar el lenguaje como ejes de resolución, gestión y transformación de conflictos porque a través de ellas se da el intercambio de percepciones, pensamientos, informaciones, órdenes, sentimientos, valores, emociones, abusos de poder, confianza, cooperación, intrigas tanto del interior como del exterior de las organizaciones. (Jiménez, 2009, p. 185)

Esta perspectiva es interesante para esta investigación, pues enfatiza en la necesidad del análisis de los prejuicios y posiciones del sujeto (tanto singular como colectivo), como agente activo y responsable en la construcción de paz, pues, en palabras del autor: “supone tomar partido, ser parcial, tener un interés muy concreto por trabajar de forma frontal y radicalmente en contra de ella” (Jiménez, 2009, p. 173). Por “ella” se refiere a la violencia cultural, que pasaremos a definir en el próximo apartado. Quizás sobre este punto, propondríamos que un adjetivo más acorde para nombrar este tipo de paz sería como “paz imparcial”, no neutra, pues, distinto al que

no toma ninguna posición ni incide en los hechos (neutral), está el que no toma partido, pero sí asume una posición e incide, basado en ciertas normas establecidas. A pesar de que en ocasiones la terminología de la paz parece caer en minucias o en precisiones que parecen más bien confundir al estudioso de las teorías de la paz, una conceptualización rica y compleja del concepto aporta de manera fructífera al debate sobre la misma.

La paz como serendipia y la imaginación moral

La paz, al ser un concepto complejo, suele estar acompañado del verbo *construir*. Así pues, se asume que la construcción de paz o *peacebuilding* se relaciona con una infraestructura organizada, una ingeniería del cambio social en donde la paz se asume como susceptible a ser edificada y planeada. En el libro *Construyendo paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*, Lederach (1998) plantea que:

Construir la paz en los conflictos actuales requiere un compromiso a largo plazo para establecer una *infraestructura* que abarque todos los niveles de la sociedad, permita *potenciar los recursos de la propia sociedad* para la reconciliación y rentabilice al máximo la contribución externa. (Lederach, 1998, p. 18, Énfasis agregado)

Sin embargo, el interés en la formulación de una infraestructura para materializar la paz se transforma en los planteamiento de Lederach (2007) cuando percibe en la práctica de la construcción de paz en los territorios donde se han vivido conflictos armados y donde las sociedades se encuentran profundamente divididas, la *imaginación moral* como un fenómeno emergente, entendida esta como “*la capacidad de imaginar algo enraizado en los retos del mundo real pero [que] a la vez es capaz de dar luz a algo que todavía no existe*” (Lederach, 2007, p. 13).

Al nombrar la paz como la imaginación moral, y esta como una capacidad, el autor pone de manifiesto dos elementos. Por un lado, (1) resalta una dimensión creativa, espontánea e indisponible de la paz, evidenciando así una problemática en los estudios para la paz: una tensión entre la técnica y el arte. En este sentido, en palabras del autor, “la evolución hacia la profesionalización, la orientación hacia lo técnico, y la gestión del proceso, en resolución de conflictos, ha eclipsado, infravalorado y, en demasiados casos, olvidado el arte del proceso creativo” (Lederach, 2007, p. 20). Por otro lado, (2) comprende que la naturaleza del fenómeno de la transformación de conflictos requiere ir más allá de la técnica, y aceptar un terreno donde las respuestas no están determinadas. Así pues, es necesario cultivar la capacidad creativa para darle cabida a la novedad, fenómeno que define como serendipia. La serendipia consiste en “el don para los descubrimientos por accidente y como resultado de la sagacidad que ocurren mientras se está persiguiendo otra cosa” (Lederach, 2007, p. 173), permitiendo así, la emergencia y el flujo de lo inesperado.

Según lo expuesto hasta el momento, para darle cabida a la creatividad dentro de la construcción de paz, Lederach (2007) abre la puerta a que los estudios para la paz no conciben su quehacer únicamente desde habilidades acumuladas o propósitos intencionales; sino que puedan *disponerse* a lo que ocurre de manera inesperada. De esta forma, se pregunta por las capacidades que crean los momentos de serendipia, y propone tres hitos: 1) la visión periférica, 2) el aprendizaje creativo y 3) las plataformas ingeniosamente flexibles.

La *visión periférica* hace referencia a la capacidad de observación y escucha; la sagacidad de una mirada sensible, minuciosa, que no escatima en los pequeños detalles y, que se percatada de la “filigrana relacional” (Lederach, 2007, p. 180) en donde se desenvuelve el devenir de una problemática. Esta capacidad implica “moverse lateralmente con las metáforas, explorando la

experiencia y sondeando las opciones e ideas que surgían de esas discusiones” (Lederach, 2007, p.182). De esta manera, no se abordaría directamente el síntoma de un conflicto manifiesto, como se mencionará más adelante, sino que el conflicto puede ser bordeado, brindando perspectivas que se desconocían en un inicio.

En cuanto al *aprendizaje creativo*, Lederach (2007) formula la necesidad de un cambio en la percepción de la educación de quienes se quieren formar en la resolución de conflictos. Plantea una crítica a la formación técnica²⁰, pues para el autor, esta desvincula de sus ideales educativos las capacidades artísticas, concibiendo que los artistas “viven una ontología cotidiana de curiosidad insaciable, innovación constante y crítica atenta” (Lederach, 2007, p. 183). El sentido de la formación y la evaluación para Lederach (2007) es fomentar la capacidad para atender a las formas sutiles como se conectan las cosas, las enseñanzas de lo inesperado, basándose en la curiosidad y la pasión por aprender.

Por último, con relación a las *plataformas ingeniosamente flexibles*, Lederach (2007) formula la problemática del abordaje del conflicto a nivel institucional: retomando a Weber (1947) plantea que las lógicas de las instituciones tienden a solidificar o a rigidizar las prácticas dentro de ellas y, de esta manera no es posible tener el soporte de un fenómeno cambiante y dinámico como lo es el cambio social y la construcción de paz. El autor se pregunta: “¿cómo sostenemos la capacidad social de apoyar un cambio constructivo y a la vez innovar constantemente y adaptarse a un entorno dinámico y exigente?” (Lederach, 2007, p. 189). Arriba así al concepto de *plataforma*, pues esta “tiene permanencia de propósito y flexibilidad para generar nuevas respuestas a retos emergentes. En ese sentido, es ingeniosamente flexible” (p. 189). Las plataformas presentan

²⁰ El autor se refiere en este caso con “formación técnica” a habilidades únicamente utilitarias, como un saber rígido que sigue pasos establecidos y que no permite el espacio para que hayan aprendizajes que fomenten la creatividad.

disposición al cambio, pero también cierta estabilidad y cimientos propios de los procesos aprendidos, esto les permite dar respuesta o ser responsivos ante una problemática.

En síntesis, para el autor, la construcción de paz es la posibilidad de realizar un cambio en las dinámicas relacionales de una comunidad. Sin embargo, la transformación, que muchas veces se ha intentado instaurar mediante técnicas utilizadas por mediadores, posee una dimensión que se acerca al terreno de lo desconocido: de lo sutil que es imposible de prever. Para Lederach (2007), la paz sería “la serendípica aparición de la imaginación moral en los asuntos humanos” (p. 51). Por tanto, el rol del mediador es articular la orientación, pues no desdeña de la profesionalización y de la destreza práctica, con una disposición a la emergencia de la novedad, a la posibilidad de realizar actos creativos con relación a la construcción de paz.

Experiencias prácticas

Para profundizar esta aproximación sobre la paz, decidimos incluir las aplicaciones prácticas de la paz según las Misiones de las Naciones Unidas en los países miembros de la organización. La literatura académica sobre la paz subraya la pertinencia de realizar una diferenciación entre su conceptualización y su dimensión práctica (Paris, 2004). En este sentido, las conceptualizaciones de la paz se refieren a las nociones clásicas de paz negativa (ausencia de violencia) y de paz positiva (justicia social), que hemos desarrollado anteriormente. Ahora, desde una dimensión práctica, las llamadas “*peace operations*” (Paris, 2004), refieren a las misiones internacionales destinadas a la paz en los territorios. Estas se distinguen entre *peacekeeping*, *peacemaking* y *peacebuilding* (Cfr. Paris, 2004).

Peacekeeping, es definido por Paris (2004) como el “despliegue de armamento ligero y de contingentes multinacionales de personal militar, con fines no coercitivos” (p. 38). Las misiones

de paz destinadas al *peacekeeping* hacen referencia “primordialmente [a] una actividad militar que está típicamente concentrada en el monitoreo del cese al fuego” (p. 38). Ahora bien, en cuanto a las operaciones de *peacemaking*, estas hacen referencia al “intento por resolver un conflicto en curso, bien sea por medios pacíficos como la mediación o la negociación, o, si es necesario, mediante la autorización de una fuerza militar internacional, la imposición de una solución al conflicto” (Paris, 2004, p. 38). *Peacemaking* es la “acción de llevar a las partes en contienda a un arreglo, esencialmente [aunque no únicamente], a través de medios pacíficos.” (Scanlon y Murithi, 2007, p. 22).

Las experiencias de *peacemaking* y *peacekeeping*, anteriormente descritas, ponen en práctica el concepto de paz negativa, pues se enfocan en la ausencia de violencia explícita o directa. En este mismo sentido, no escatiman el uso de cierta dosis de violencia para la consecución de un fin. Un ejemplo ilustrativo de estas operaciones es el llamado *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, firmado en el 2016 entre la guerrilla de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) y el gobierno colombiano.

En general, la negociación de los puntos del acuerdo, constituyen procesos de *peacekeeping* y *peacemaking*. Si tomamos el acuerdo en general, este significó el fin de la confrontación armada entre dos bandos en disputa, mediante la utilización de estrategias pacíficas (negociación y mediación) para resolver un conflicto en curso, que se encontraba manifiesto en los territorios. En cuanto a las operaciones de *peacekeeping*, reconocemos que el proceso de cese al fuego y la dejación de armas por parte de la guerrilla de las FARC, constituyen un proceso de *peacekeeping*.

Asimismo, el acuerdo también contempla estrategias de *peacebuilding*, o de construcción de paz con enfoque territorial. Estas acciones son las que se plantean como necesarias para la

transición de una sociedad en estado de conflicto armado, hacia un estadio que no solo prevenga el resurgimiento de la violencia, sino también que genere marcos de justicia social. Paris (2004) define *peacebuilding* como:

Las acciones que se toman al terminar una guerra civil, para consolidar la paz y prevenir el uso recurrente de la violencia. Las misiones de construcción de paz implican un despliegue militar y civil de muchas agencias internacionales, con el mandato de conducir a la construcción de paz en países que resurgen de la guerra civil. (Paris, 2012, p.38)

El término *peacebuilding* fue introducido por Boutros Boutros-Ghali en *An Agenda for Peace: Preventive Diplomacy. Peacemaking and peacekeeping*, texto de 1992, como una nueva aproximación a la práctica de la paz que resalta la importancia del cuidado y la edificación de la paz en estados y sociedades que han sido muy permeados por la violencia y que comienzan a salir de la misma. Para Scanlon y Murithi (2007), la construcción de paz (*peacebuilding*) constituye un “proceso de largo alcance para reconstruir las comunidades afectadas por la guerra a través de la identificación y el soporte de estructuras para consolidar la paz, en orden de evitar la recaída en el conflicto” (p. 27). Estas incluyen, según los autores, medidas de inclusión política, social y económica, así como el esclarecimiento de lo ocurrido en el conflicto y la promoción de la justicia social.

Si relacionamos el concepto de *peacebuilding* con el ejemplo anteriormente presentado, los puntos 1, 2, 4 y 5 del acuerdo de paz en Colombia refieren a estos procesos de edificación de la paz desde condiciones estructurales que han estado atravesados por la violencia. La reforma rural integral (punto 1), las medidas de participación política de los excombatientes (punto 2), la solución al problema de las drogas ilícitas (punto 4) y la reparación a las víctimas del conflicto

(punto 5), son asuntos puntuales que se enfocan en solidificar la institucionalidad y unas condiciones que fomentan la paz positiva.

De esta manera, los procesos de *peacebuilding* pueden plantearse y analizarse según los grados de agencia y el protagonismo y participación de los actores dentro de las dinámicas sociales. Lederach (2007) plantea tres categorías de intervención en la construcción de paz: un nivel superior, un nivel medio y un nivel de base (p. 72). En el nivel superior se encuentran los dirigentes militares, políticos y religiosos, que tienen gran visibilidad, estos pueden tener más poder para la toma de decisiones dentro de los procesos de construcción de paz (Cfr. Vélez, 2016). Los líderes intermedios, son líderes respetados y conocidos en unos determinados sectores, y tienen gran relevancia en las dinámicas del conflicto y su solución, sin embargo, su posición no se deriva de una decisión de algún actor de gran liderazgo. Por último, el nivel de base lo constituyen quienes no inciden directamente en las dinámicas de la guerra, y aún así, sufren más sus consecuencias (Lederach, 2007) y tienen un grado de acción distinto –aunque no necesariamente menor– en la construcción de paz. Su marco de acción se reduce en términos de toma de decisiones frente a las decisiones de los otros dos niveles (Cfr. Vélez, 2016).

Si bien, las decisiones que afectan las comunidades y los territorios con relación a la paz *suelen* provenir de un nivel superior (teniendo en cuenta que estas operaciones de paz son planteadas por organizaciones internacionales), es también posible analizar de qué manera los territorios han respondido a estas iniciativas, cómo las han apropiado o si han creado resoluciones propias a los conflictos –lo cual es muy común en las comunidades–. El denominado *giro local* plantea, precisamente, un enfoque crítico de los modelos que no incluyen la participación de los niveles de base (Mac Ginty & Richmond, 2013). Según Mac Ginty & Richmond (2013), el *giro local* implica un reconocimiento de las dinámicas de poder y de los contextos en los cuales se

plantean las agendas de construcción de paz; ubica a las comunidades como participantes, teniendo en cuenta elementos culturales, históricos e identitarios de los territorios. Podemos decir, entonces, que tanto las medidas de *peacekeeping*, *peacemaking* y *peacebuilding*, se articulan entre sí, como ampliaremos en la discusión sobre las experiencias prácticas.

Conceptos asociados a la paz

Hasta el momento, se han utilizado de manera indistinta los conceptos de conflicto (y tensión), violencia y agresión. En este apartado se hará una acotación de cada uno de estos conceptos y su lugar en las comprensiones sobre la paz.

¿Qué son los conflictos?

El conflicto es una noción fundamental tanto de la tradición filosófica, así como en la teoría política, y en los debates contemporáneos de la teoría de la argumentación. Dentro de los estudios para la paz, la comprensión de los elementos constitutivos del conflicto juega un papel esencial, teniendo en cuenta que se intenta realizar una reivindicación del lugar de los conflictos y las tensiones en la vida social, y su regulación no violenta (Fisas, 2001; Galtung, 2003; Lederach, 1999). Etimológicamente proviene del latín *conflictus* y es formado por el prefijo *con* (unión) y el participio *fligere* (oprimir, aplastar). El conflicto es un fenómeno en el cual hay un choque de intereses, creencias, y valores distintos, bien sea a nivel colectivo o singular (Wagner y Pacifici, 2012). Son entonces una expresión de la diferencia, una contradicción entre valores, preferencias, metas, intereses y opiniones.

El conflicto es un fenómeno relacional –interrelaciones personales, juegos de poder– (Henaó, 2016; Lederach, 1999) que implica una “contradicciones en el diseño institucional y la

respuesta de los individuos y los grupos en la coordinación de esfuerzos en la consecución de los objetivos y metas” (Etkin, 2007, citado en Manrique et al. 2016). Para Henao, el conflicto es “un desacuerdo entre diversas personas respecto a la forma de actuar o tomar decisiones” (Manrique et al. 2016, p.184). Los conflictos dentro de las instituciones pueden entenderse como *consecuencia* de ciertas tensiones que tienen que ver con la contraposición de los intereses propios con los intereses de los demás (Thomas y Kilmann, 1978) Ante esta perspectiva, se entiende que un conflicto puede: (1) *negarse*, lo que constituye una represión (como un impulso de desalojo); o puede (2) *asumirse*, dentro de lo cual se presentan dos vertientes: (a) a exacerbarse o privilegiarse, o (b) sublimarse, esto es: hacer con él algo sublime (transformarlo creativamente).

Es preciso diferenciar en este punto el conflicto de la tensión. Para Henao (2022, en prensa), la tensión es “el encuentro de estas fuerzas en disparidad. La tensión es muestra de una contrariedad o una oposición entre dos tendencias o más al no existir un acoplamiento” (p.106). La tensión, que es un concepto derivado de la mecánica, significa un “estado de un cuerpo sometido a la acción de fuerzas opuestas que lo atraen” (DRAE, 2020) y bien puede provenir del exterior (tensión externa) o del interior (tensión interna). La *tensión* impulsa al cuerpo que la vivencia a encontrar un estado de *distensión*, de descarga, y es una condición necesaria para que exista la vida como la conocemos²¹. De ahí que, para Henao (2022, en presa) en el encuentro de fuerzas en tensión, necesiten ser articuladas y mediadas.

Desde esta perspectiva, se resalta la importancia de la tensión y el conflicto para la movilización y el cambio, pues, según Galtung (2003), estos pueden propiciar la transformación de los sistemas, desde los sociales a los políticos, como los singulares y personales.

²¹ Esta idea la explicaremos a mayor profundidad en el segundo y tercer capítulo con relación a la teoría simondoniana de la individuación, donde hablaremos de la tensión como la energía preindividual, que permite que todo sistema se encuentre en un estado metaestable, donde hayan potencialidades que son posibles de desplegar para perpetuar la vida.

El conflicto, al ser problemático, podría asimismo llevar a conductas constructivas, en forma de actitudes profundas, reflexivas, también conocidas como *diálogo interno* y *diálogo externo*, con otros, sobre los problemas. La conducta destructiva desgarra, daña y hiere; la conducta constructiva [crea] algo. (Galtung, 2003, p. 108)

Desde los estudios para la paz, “una tesis básica que subyace en el enfoque del conflicto que se toma en este trabajo es la de que no existe alternativa viable a la transformación creativa del conflicto. Partiendo de ahí la cuestión es cómo lograrla” (Galtung, 2003, p. 108). Tomando en consideración esta posición *irenista*, surge la pregunta ¿de qué dependen estas formas de tratamiento de los conflictos?, ¿cómo tender a su transformación creativa? Para Lederach (1999) la percepción de los conflictos como potenciales de creación o creatividad está relacionada con los prejuicios y creencias que los rodean. En la raíz de la formación de los conflictos lo que se encuentra primordialmente es la *contradicción*, “algo que se interpone en el camino de otra cosa” (Galtung, 2003, p. 107). Más propiamente, un conflicto emerge cuando no se soporta la contrariedad, entre deseos, tendencias, intenciones.

Siguiendo a Galtung (2003), una **contradicción** implica choque entre estados en un sistema que busca la persecución de objetivos. La contradicción es un componente necesario para el surgimiento del conflicto, pero no es el único. Un **conflicto** está compuesto por: (1) actitudes y presunciones, (2) comportamientos manifiestos y (3) contradicción o contenido del conflicto. Desde los planteamientos de Galtung, las actitudes son motivaciones y percepciones hacia sí mismo y hacia los otros (por ejemplo, con resentimiento, con respeto, con miedo, con simpatía). Los comportamientos hacen referencia a aspectos objetivos que se evidencian en las acciones de las partes en conflicto, por ejemplo, si estos buscan conseguir sus intereses personales o si buscan

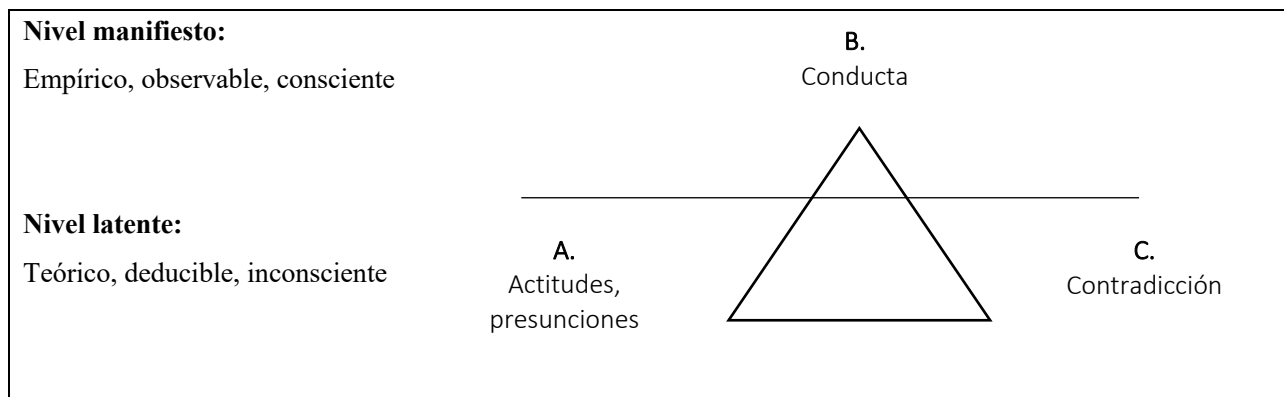
implementar acciones colectivas, o, si buscan perjudicar o causar dolor a otros o, por el contrario, superar el conflicto de manera constructiva. Por último, la contradicción se relaciona con el tema o temas del conflicto (Calderón, 2009).

Las partes muchas veces difieren en su percepción de cuál es la contradicción o raíz del conflicto. En muchos casos, tales cuestiones son complicadas y están ocultas, ya que las partes y los actores del conflicto de ambos lados (...) prefieren centrarse en las actitudes y la conducta, tanto la suya propia (que en general se auto-concibe como positiva) como en la del otro (que suele describirse generalmente como negativa) (Calderón, 2009, p.11).

Así pues, el abordaje del conflicto para Galtung (2003) incluye una comprensión de tres elementos que lo constituyen: (A) actitudes, pensamientos y sentimientos, (B) comportamientos o conductas y (C), contenido del conflicto: la contradicción. Y su expresión puede ser manifiesta (consciente, explícito, evidente) o latente (inconsciente, encubierto, velado). El autor formula un triángulo de la violencia, en el que sintetiza cómo comprende el conflicto (Galtung, 2003, p. 109)

Figura 1.

Triángulo de la violencia



Nota. Figura tomada de: Galtung (2003, p. 108).

Esta representación gráfica planteada por el autor es muy útil para comprender que un conflicto se presenta no sólo cuando hay contradicción, sino también que es necesario que estas discrepancias se encuentren entremezcladas con actitudes, emociones y pensamientos, así como con conductas y comportamientos conflictivos. Es interesante que, para Galtung (2003), los valores tienen componentes tanto afectivos o emotivos como cognitivos, y que no son fenómenos observables con facilidad, incluso para el propio agente o agentes: este contenido es latente (velado, inconsciente, implícito). Ahora bien, la forma de anunciarse de la existencia un conflicto es cuando emerge una conducta: un comportamiento que haga explícita esta tensión. Si tenemos en cuenta este modelo para la comprensión del conflicto como paso necesario para la construcción de paz o para la creatividad (Lederach, 1990), se interpreta que la conducta manifiesta (que podría ser un síntoma individual o colectivo) es solo una pequeña parte del contenido que subyace en el interior del conflicto. El arte de la transformación creativa de conflictos implica adentrarse en la comprensión de los fenómenos de violencia, terreno al que es complejo acceder.

Es pertinente mencionar que para Lederach (1990) el arte de transformar conflictos se sintoniza con estilos singulares; formas de manejo, de comprensión de las tensiones en las relaciones intersubjetivas. Kenneth Thomas y Ralph H. Kilmann (2014) entienden las situaciones de conflicto como momentos en los cuales “los intereses de dos personas aparecen incompatibles” (p. 2):

En situaciones de conflicto, podemos describir la conducta de una persona según dos dimensiones básicas: (1) asertividad, la medida en que una persona intenta solucionar sus propios problemas, y (2) cooperación, la medida en que una persona intenta solucionar los problemas de otras personas.

Estas dos dimensiones de la conducta se pueden utilizar para definir cinco [estilos] de resolución de conflictos (Thomas y Killmann, 2014, p. 2).

Para los autores, los cinco estilos de solución de conflictos son: competidor, colaborador, concesivo, elusivo y complaciente (Thomas y Killman, 2014). (1) El competidor presenta mucha asertividad, pero poca cooperación: su motivación es hacia el poder; compitiendo consigue “satisfacer sus intereses, hacer valer sus derechos, defender una postura que cree que es la correcta o, simplemente, trata de ganar” (Thomas y Killman, 2014, p. 3). Por su parte, (2) un colaborador es asertivo y cooperativo. Colaborando, el sujeto intenta “satisfacer plenamente los objetivos de ambos. Supone analizar el asunto para identificar los intereses de dos individuos y encontrar una alternativa que complazca a ambos” (Thomas y Killman, 2014, p. 3). Un sujeto (3) concesivo, se encuentra en una dimensión intermedia entre la asertividad y la cooperación; al conceder, “la persona tiene el objetivo de encontrar una solución conveniente, de aceptación mutua que satisfaga parcialmente a ambas partes” (p.3). En la concesión no se explora, ni se evade el conflicto, se aborda superficialmente.

Cuando se huye del conflicto se habla (4) de un sujeto elusivo, que no es ni asertivo ni cooperativo. Eludir significa directamente que “el individuo no busca inmediatamente ni sus intereses ni los de la otra persona. No aborda el conflicto” (Thomas y Killman, 2014, p.3), lo cual no significa que este se elimine, solo se aplaza. Y, por último, un individuo (5) complaciente es aquel que coopera, pero no es asertivo; a diferencia del competidor, “deja de lado sus propios intereses para satisfacer los de la otra persona [...] hay un elemento de autosacrificio” (Thomas y Killman, 2014, p.3), encubierto por el altruismo o la generosidad; sin embargo, estas personas obedecen órdenes cuando preferirían no hacerlo.

Los estilos de afrontamiento de los conflictos, varían según el sujeto y su relación con el medio; según las formas que ha incorporado y que ha aprendido de transformar conflictos. En este sentido, en los países donde se han afrontado conflictos armados de larga duración e intensidad; los conflictos cotidianos suelen intensificarse con facilidad; pues institucionalmente (en la familia y la sociedad), tienden a anquilosarse y perdurar.

La violencia

La violencia, desde los estudios contemporáneos de la paz, se considera su antítesis (Galtung, 1989). Los conceptos de conflicto y violencia difieren radicalmente: “entendiendo el conflicto como la contraposición de diferentes puntos de vista y de diferentes intereses que pueden regularse, resolverse e incluso transformarse bien a través de vías pacíficas o simultáneamente violentas y pacíficas” (Duplat, 2019, p. 28). Esto quiere decir que, como dijimos anteriormente, la violencia es una vía de resolución de tensiones, y para la satisfacción de necesidades, mediante la utilización de la fuerza o la coacción (Galtung, 1990). A grandes rasgos, “la violencia se ha definido como la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo [...] cuando lo potencial es mayor que lo efectivo” (Galtung, 1981, p. 96). Esto significa que las personas que no logran el desarrollo de las potencialidades de su propio ser²², reaccionan afectiva, somática y psíquicamente a esta inhibición, utilizando la violencia por frustración de fines y deseos (Fromm, 2015; Galtung, 1990).

Para Fromm (2015), existen fundamentalmente dos tipos de tendencias: una que va directamente contra la vida –*necrofilia*– y una que puede posibilitarla y amplificarla –*biofilia*–, no destruirla. Las violencias que el autor denomina como malignas o patológicas son aquellas que

²² Más adelante, haremos referencia a profundidad a qué entendemos como *potencialidades del ser*. Por ahora, diremos que lo propio del ser humano es el *verbo*, si capacidad de verbalizar, que no es solo emitir palabras y comunicarse, sino de articular y crear configuraciones de la realidad a partir de la palabra. La violencia se relaciona con la utilización de la agresión para la consecución de un fin.

valorizan la muerte, la destrucción, la degradación de aquello que no solo no perpetúa la vida, sino que la malogra.²³ De manera diferencial a este tipo de violencias, se encuentran las que hacen parte del cuidado de la vida propia y ajena, por ejemplo, la violencia lúdica, es aquella que busca el desarrollo de destrezas, o la violencia defensiva, que, aunque se cimienta en el miedo (real o imaginario; consciente o inconsciente), “su finalidad es la conservación no la destrucción” (Fromm, 2005, p. 22). Fromm acepta que la agresividad y la destrucción pertenece a una legión instintiva del ser humano, aunque no se quedan en el nivel de satisfacción fisiológica, sino que complejizan –y enriquecen– la vida del individuo. Dice Fromm (1989), “*el intento del hombre para hacer que la vida tenga significado y de sentir el máximo de intensidad y de fuerza que pueda (o crea poder) lograr en las circunstancias dadas*” (p.10).²⁴ Además, afirma:

Crear vida es trascender la situación de uno como criatura lanzada a la vida, como se lanzan los dados de un cubilete. Pero destruir la vida también es trascenderla y escapar al insoportable sentimiento de la pasividad total. Crea vida requiere ciertas cualidades de que carece el individuo impotente. Destruir vida requiere sólo una cualidad: el uso de la fuerza (Fromm, 2005, p.31).

Para el autor, la violencia le permite al hombre utilizar y desplegar su propia fuerza, en ocasiones en este accionar fomenta el cuidado y protección de la vida, en otros su destrucción o aniquilación de la misma (Fromm, 2005).

Asimismo, Galtung (2003) realiza una tipología de la violencia, basándose en sus manifestaciones. Diferencia entonces: (1) la violencia directa o de actor es intencionada, bien por acciones individuales, bien por personas dentro de las colectividades. (2) La violencia indirecta o

²³ Los tres tipos de violencia patológica son la necrofilia, el narcisismo y la fijación simbiótica a la madre (Fromm, 2015).

²⁴ Las cursivas provienen del texto original.

estructural es la que se define como inserta en los espacios personales, sociales y mundiales, y no es intencionada. (3) La violencia cultural sirve para legitimar la violencia directa y estructural, movilizándolo a los actores a cometer violencia directa o evitar contrarrestar la violencia estructural; puede ser intencionada o no intencionada (Galtung, 2003).

La violencia directa es la que se hace explícita: la destrucción física del otro, asimismo, “puede dividirse en verbal y física” (Galtung, 2003, p. 57). La violencia estructural o indirecta es más sutil y se utiliza para legitimar o soportar la violencia directa, por ejemplo, la estructuración del sistema de salud de un país que descuida o malgasta recursos públicos, “se divide en política, represiva y económica, de explotación; respaldada por la penetración, segmentación, fragmentación y marginación estructurales” (Galtung, 2003, p.57). Por último, la violencia cultural hace referencia a lo que Bar-Tal (2007) denomina *ethos* del conflicto, o la cultura profunda: los valores culturales que soportan las demás violencias.

Galtung también diferencia las violencias con relación a un criterio temporal: “la violencia directa es un evento; la violencia estructural un proceso con subidas y caídas; y la violencia cultural es un invariante, una permanencia” (1990, p. 294). Así, eventos que suceden en un periodo corto, pueden perpetuarse en el tiempo cuando estos se repiten, configurando así dinámicas culturales. Por ejemplo:

Los africanos fueron capturados y forzados a cruzar el atlántico y a trabajar como esclavos; muchos fueron asesinados en el proceso (...). Esta violencia directa y masiva por siglos ha sedimentado una violencia estructural (...). Después de un tiempo, la violencia directa es olvidada, la esclavitud es olvidada, y permanecen dos etiquetas: *discriminación*, con relación a la violencia estructural y *los prejuicios*, con relación a la violencia cultural (Galtung, 1990, p. 295).

La violencia cultural es entonces la que permanece en los símbolos que configuran las significaciones de una cultura, y es la que hace que se justifique racionalmente tanto la violencia directa, como la estructural (Cfr. Galtung, 2003). Al relacionar estos tipos de violencia con la paz positiva a diferencia de la negativa, la paz no se define por una negatividad (una ausencia), sino por la afirmación de la importancia de fomentar relacionamientos pacíficos que hagan una resistencia interna o transformen las violencias presentes en ideologías, valores y creencias, en términos del autor, que se fomente paz cultural.

Para comprender mejor el fenómeno de la violencia, una autora de la teoría política puede complementar este análisis sobre la relación entre poder, agresión y violencia. Arendt (2005) retoma el sentido de la violencia y la agresión como frustración de capacidades. Define el poder como “la capacidad humana, no simplemente para actuar y hacer algo, sino también de decidir con los demás y actuar concertadamente con ellos.” (Arendt, 2005, p. 60). Lo cual significa que el poder define la consistencia de las comunidades humanas, representando así una capacidad móvil, que se teje en una relación de interdependencia. De esta manera, para ser ejercido o detentado, la autora propone, siguiendo a Weber, que el poder requiere de legitimidad. “El poder surge allí donde las personas se juntan y actúan concertadamente” (Arendt, 2005, p. 71), es decir, que en medio de la interacción común se autorizan esos ejercicios de poder. En este sentido, podemos entender la violencia en un marco relacional, como surge en las relaciones de interdependencia, como un recurso de utilización de la fuerza para la consecución de un fin personal o colectivo.

Arendt (2005) también plantea que la **potencia** hace referencia a una entidad o propiedad singular, que ha sido interpretada como una fuerza individual en detrimento de los otros. Sin embargo, para la autora, la potencia, acercándose así al sentido aristotélico del término, se relaciona con aquello que un individuo puede desplegar correspondiente a su naturaleza individual

y a su entorno. En cuanto a la **autoridad**, esta tiene como característica esencial el “reconocimiento por aquellos a quienes se les pide obedecer; no precisa ni coacción ni persuasión” (Arendt, 2005, p. 62). Pone como ejemplo de autoridad (sinónimo de legitimidad), la relación entre profesor y estudiante, donde el reconocimiento respetuoso por parte de ambos se pierde cuando hay un uso sistemático de la violencia para la consecución de fines pedagógicos.

Con relación a lo anterior, para la autora la violencia es de carácter instrumental, pues es una herramienta empleada para expandir la potencia natural de los seres humanos y así conseguir un fin supuesto: mandar. En este sentido, el poder y la violencia no sólo son distintos, sino también opuestos.

El poder y la violencia son opuestos; donde uno domina absolutamente, falta el otro. La violencia aparece donde el poder está en peligro pero, confinada en su propio impulso, acaba por hacer desaparecer el poder. Esto implica pensar que lo opuesto a la violencia es la no violencia; hablar de poder no violento constituye una verdadera redundancia. La violencia puede destruir al poder; es absolutamente incapaz de crearlo (Arendt, 2005, p. 77).

Conflictos sociales y violencia armada

Los conflictos armados representan fenómenos sociales que tienden a anidarse en tendencias o formas de relación entre los individuos (Bar-Tal, 2007). La persistencia de la guerra plantea unas consecuencias bastante graves en los tejidos sociales y comunitarios, así como tiene efectos psíquicos en los ciudadanos que han experimentado en sus vivencias particulares la crudeza de los actos bélicos. Para Martín-Baró (1989) el abordaje del conflicto social únicamente desde las afectaciones que genera en los sujetos y los grupos, sitúa de forma más o menos implícita el presupuesto de que la violencia es *únicamente* un factor *externo* a los individuos; de ahí que la

atención se centra en los impactos y los traumas, en lugar de las causas y orígenes. Los enfoques “traumatógenos”, como los llama Martín-Baró, son aquellos que se ubican en los impactos singulares y sociales de la violencia, y constituyen “solo una perspectiva parcial y limitada” (Martín-Baró, 1989, p.224), que evita el análisis del fenómeno de la guerra como una *práctica social*, en la cual se genera una corresponsabilidad entre factores singulares o individuales y factores socioculturales.

La institucionalización de la guerra, según Martín-Baró (1989), es precisamente este fenómeno que remite a la fijación del accionar bélico en una sociedad, presentando una tendencia a configurar la realidad social tanto “en la estructura objetiva del ordenamiento social como en la modelación subjetiva” (p. 225). De esta manera, para estos autores, la violencia se encuentra inscrita en las formas de relacionamiento intersubjetivo, permeando y siendo permeado por la configuración de cierta subjetividad. En este sentido, el autor se refiere a la institucionalización de la guerra, entendiendo por institución la existencia de una suerte de «realidad objetiva» tendiente a la guerra que precede al sujeto y que lo insta a actuar o no actuar de determinada forma; ajustando un proceder singular a formas concretas y normativas. Así, se tipifican ciertos roles, comportamientos, normas, principios y valores en torno a la continuidad de la guerra y la violencia.

Para Halperin y Bar-tal (2014) la rigidización de estructuras bélicas funcionan como barreras sociopsicológicas que derivan en «conflictos intratables». Según los autores, usualmente, los conflictos intergrupales pueden entenderse y asumirse como parte natural de la convivencia humana, y surgen con base en la pluralidad de la vida social, pues no existe siempre compatibilidad entre fines, metas y valores de los individuos que conforman una sociedad. Por ejemplo, los desacuerdos pueden girar alrededor de la distribución del territorio, los recursos naturales, la riqueza, la construcción del Estado o valores básicos como la justicia. Estas incompatibilidades

podrían afrontarse dentro de procesos de resolución pacífica de conflictos; sin embargo, cuando los conflictos se conciben como intratables, se tiende a inhibir singular y socialmente esta posibilidad (Halperin y Bar-tal, 2014).

La premisa básica de Halperin y Bar-tal (2014), que comparten con Martín-Baró (1989), hace referencia a que la implicación, movilización y participación activa de los miembros de una sociedad en un conflicto armado o violento, es soportada por una infraestructura sociopsicológica²⁵ presente tanto en escala individual como colectiva. Infraestructura compuesta por valores, creencias y actitudes suficientemente funcionales, que funcionan como “modos habituales de proceder” (Martín-Baró, 1989, p. 225), y que indican formas estereotipadas de resolución de problemas y necesidades. Es decir, la violencia entonces se fundamenta a sí misma como una herramienta útil para vérselas con los conflictos singulares y sociales; volviéndose así habitual e incluso normativa (Martín-Baró, 1989, p. 225). Así, para Halperin y Bar-tal (2014), la cristalización de la violencia tiene efectos en 1) las memorias colectivas, 2) el *ethos* de conflicto y 3) la orientación emocional conflictiva.

Para Bar-Tal (2007), **la memoria colectiva** es la visión coherente y significativa de lo ocurrido en el conflicto, describiendo el origen y el devenir del conflicto. Ahora bien, para Jelin (2001), la expresión “memoria” en singular, puede hacer referencia a un problema con relación a la esfera social en el que se configura la memoria colectiva y, por otra parte, a la construcción de las versiones del recuerdo. ¿Cuáles son los relatos que caben dentro de la memoria colectiva?, ¿puede haber disparidad en la comprensión del pasado? Estas son algunas razones por las cuales

²⁵ El término sociopsicológico hace referencia a que “las barreras funcionan en el nivel individual, dicho funcionamiento se ve muy influido por la cultura del conflicto políticamente dominante” (Halperin & Bar-tal, 2014). Es decir, estos autores parten de la comprensión del individuo como un ser influido por su sociedad e influyente en la misma.

la autora no habla de memoria, sino de *memorias*, resaltando *que estos relatos son múltiples y se mueven entre tensiones*.

En cuanto al **ethos del conflicto** (Bar-tal, 2014), este se define como la manera de organización de las creencias centrales de una sociedad que orientan el conflicto. Halperin y Bar-tal (2014) menciona varias “creencias societales” que enmarcan el *ethos* del conflicto: 1) sobre lo justo de las metas de uno mismo, 2) sobre la seguridad, 3) sobre la autoimagen colectiva positiva, 4) sobre la imagen de las víctimas y la victimización, 5) sobre la deslegitimización del oponente, 6) sobre el patriotismo, 7) sobre la unidad nacional y, por último, 8) *sobre la paz*. Ahora, con relación a **la orientación emocional** colectiva, es para Halperin y Bar-tal (2014), una “caracterización societal de emoción que se refleja en los niveles individual y colectivo en el repertorio sociopsicológico, así como en símbolos societales tangibles e intangibles, como los productos culturales o las ceremonias (p. 28).

Frente a esta relación entre la violencia y las bases sociales que la han soportado, es importante analizar estos fenómenos de la institucionalización de la guerra y las estructuras sociopsicológicas que la soportan y determinan –en parte– ciertas configuraciones relacionales de los individuos presentes en una sociedad en conflicto armado. ¿Cómo podemos construir en paz en países que han vivido conflictos armados intratables, y en donde se han enraizado e institucionalizado la guerra y la violencia? ¿Cómo propender hacia una desfijación de la violencia? Con estos cuestionamientos se puede analizar que, en este tipo de sociedades, la paz se encuentra desestimada y desvalorizada en las relaciones sociales, pues estas se han fijado en la utilización funcional de la violencia como medio para la resolución de conflictos y para el cumplimiento de metas. Halperin y Bar-tal (2014) proponen un **proceso de descongelamiento** de la fijación de la

violencia como forma de resolución de conflictos de las creencias y valores cotidianos de una sociedad. Estos autores definen este proceso como el efecto de

[...] la aparición de una nueva idea (o ideas) que es inconsistente con las creencias y actitudes establecidas, y que provoca tensión, dilemas o incluso un conflicto intrapersonal, y que puede estimular a las personas para que abandonen su posición de partida y busquen una alternativa (Halperin y Bar-tal, 2014, p. 22).

A esta creencia alternativa a las ideas rígidas las llaman «creencia instigadora», cuyo contenido puede provenir de diversos dominios como, por ejemplo, “la imagen del rival, la historia del conflicto, las metas, nuevas amenazas, y así sucesivamente. Lo que es importante es que el contenido de la creencia instigadora contradiga al menos algunas de las creencias del sistema de partida” (Halperin y Bar-tal, 2014, p. 22). Para estos autores, estas creencias logran que la sociedad comprenda las formas como ha soportado y contribuido a la prolongación de los conflictos.

En último término, para estos autores un proceso de descongelamiento permite la emergencia de una creencia mediadora, como “resultado lógico de la disonancia, si se resuelve en la dirección de la aceptación de la creencia instigadora como una presentación de información válida” (Halperin y Bar-tal, 2014, p. 22). Los autores ponen un ejemplo: cuando un sujeto o colectivo comienza a plantearse si “debemos modificar la estrategia o sufriremos más pérdidas” o “hemos transitado por un camino de autodestrucción; debemos modificar nuestras metas y estrategias”, dicen los autores que “la emergencia de estas ideas es el comienzo del camino hacia la paz” (Halperin y Bar-tal, 2014, p. 22). Las creencias mediadoras logran no solo transformar creencias hacia el conflicto, sino también ponerle un límite a la violencia. Surge entonces la pregunta por los escenarios donde es posible realizar procesos de descongelamiento de creencias

instituidas que han perpetuado la violencia cultural y el *ethos* del conflicto, en el caso de los conflictos armados, donde estos han escalado en grados de violencia que reportan daños para individuos y sociedades. Consideramos, como desarrollaremos en el segundo capítulo, que los escenarios educativos permiten pensar posibles lugares para llevar a cabo estos procesos.

Conclusiones

Los estudios para la paz plantean una reformulación epistemológica dentro de las ciencias sociales y humanas (Comins, 2008; Galtung, 2003). Nombramos este movimiento como «giro epistemológico», y podemos condensar sus planteamientos en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, el paso de la *polemología* a la *irenología*, que se efectúa con la conceptualización de la paz como presencia de justicia, más allá que como ausencia de guerra. En este sentido, Galtung (2003) introdujo la paz positiva como aquella que se propone la creación de un grado de justicia social que satisfaga necesidades básicas, a partir del desarrollo de potencialidades humanas, que tiendan a mejorar las condiciones de vida de los individuos (Martínez Guzmán, 2001).

Asimismo, Galtung (2003) introduce a los estudios para la paz, la clasificación tipológica de la violencia como algo más que una violación o agresión directa. La violencia estructural que sería la privación lenta de la vida a causa de malas condiciones (Comins, 2008), lo cual refiere a un empobrecimiento tanto de la realidad material de los individuos como de sus otras dimensiones (psíquicas, sociales), y la violencia cultural que refiere al ambiente simbólico que soporta y legitima las otras violencias. De esta manera, Galtung (2003) comprende que una sociedad que no se encuentra en guerra, no necesariamente es una sociedad en paz. Una sociedad en paz es aquella que fomenta que no exista violencia estructural y cultural. Un ejemplo sería que una sociedad garantice la satisfacción de necesidades básicas para los individuos, y que transforme y desarme

su cultura, de manera tal que propenda hacia la trascendencia de creencias que fomentan la exclusión, la discriminación, la segregación, y la pobreza. En ese sentido, podría pensarse que Galtung amplía la concepción de la violencia al invitar a los científicos sociales a percatarse de las manifestaciones sutiles y discretas de la violencia: aquella que reposa en las creencias, ideologías y formas de relación, más allá de la confrontación directa entre combatientes.

Un segundo aspecto es un cambio antropológico entre teorías que argumentan que la agresividad y la violencia es innata a los individuos, y que constituyen una determinación biológica, es decir que los seres humanos están programados para ser agresivos; para utilizar su fuerza a favor de la destrucción (Fromm, 2005). Si bien no negamos que existe una tendencia hacia la destrucción en los individuos, o como la nombra el psicoanálisis, una pulsión de muerte (Freud, 1930 [1929]), no es posible decir que de este argumento se desprenda la justificación de la violencia, o la concepción de que el ser humano posee alguna sustancia o esencia que lo determina. Como fundamentaremos más adelante, concebimos que la relación entre individuo-medio no es fragmentaria, ni escindida, sino que este se constituye a partir de la resolución de tensiones o problemáticas existenciales que le plantea el devenir. Así, ocurren desfasamientos que componen el Ser (todo lo que existe), y el ser singular, un individuo psíquico, teniendo en cuenta las fases previas ya individuadas (Simondon, 2009). Por esta razón, la conducta violenta o el uso de la energía singular (agresión) para la destrucción del medio circundante no se explica por una condición humana natural, sino por la forma como todo se constituye: en la relación de los seres.

Siguiendo con los planteamientos psicoanalíticos, Freud (1930 [1929]) fundamenta que el ser humano forma su aparato psíquico según la relación que establece con el medio, y que es a partir de las disposiciones culturales y simbólicas, como los criterios morales de las acciones, que va constituyendo su ser. Cuando un sujeto logra utilizar su propia potencia para el despliegue de

sus potencialidades como ser humano, logrando crear normas que considere convenientes para sí mismo, de manera que pueda convivir mejor consigo mismo y con su entorno familiar, social y cultural, de los cuales que es parte. De esta forma, no hablaríamos de determinantes (esencias o sustancias) ni hacia la paz ni hacia la violencia, sino más bien de tendencias (repeticiones) y de operaciones (relaciones), que implica que en el ser humano no existirían comportamientos prefijados, que lo obliguen a responder de una manera u otra ante lo que le sucede. Lo que se busca en los estudios para la paz y la educación para la paz es privilegiar el despliegue de la vida. Sin embargo, la paz representa siempre una paradoja; una dimensión inesperada e indisponible. Esto quiere decir que es imposible imponer la paz o forzar a que ocurra. Lederach (2007) enseña la articulación necesaria, en el arte de hacer las paces, de una dosis de sagacidad y arte: unas cualidades para percibir lo inesperado y actuar conforme al momento.

En cuanto a los conceptos mencionados sobre la paz y la violencia, es posible establecer una serie de conclusiones que permiten problematizarlas y comprender mejor el lugar que tiene esta conceptualización en este trabajo. Una vez desarrolladas cinco conceptualizaciones (paz negativa, paz positiva, paz imperfecta, paz neutra y la paz como imaginación moral), así como las experiencias prácticas o las denominadas “*peace operations*” (Paris, 2004), *peacekeeping*, *peacemaking*, *peacebuilding*, quisiéramos añadir algunas articulaciones de estas nociones desarrolladas frente a al problema que nos ocupa. Diremos dos conclusiones de los elementos traídos en este capítulo: (1) consideramos que las nociones sobre la paz, a pesar de sus diferencias, se complementan; para esto, analizaremos la articulación de los conceptos, y posteriormente, las relaciones entre las experiencias prácticas de la paz. (2) Concluiremos, como es posible evidenciar tanto en los abordajes teóricos como prácticos, que existe una *omisión* de pensar la paz desde una

perspectiva complementaria entre aspectos individuales y colectivos, es decir, ninguna resalta la dimensión relacional de la paz ni su perspectiva individual o subjetiva.

Si partimos de una **discusión teórica**: la paz negativa, como concepción inicial y básica de la paz, es necesaria para comprender las nociones que se plantearán más adelante. Es un concepto que viene a ser enriquecido por aproximaciones como la paz positiva, que profundiza su abordaje. Ahora bien, las nociones posteriores, se cimientan sobre críticas a la paz negativa, sin necesariamente negar su importancia teórica; es más, es de este ejercicio crítico, de la comprensión de un vacío en la concepción de la paz, que nacen los estudios para la paz (*peace studies*).

La paz negativa, como hemos dicho en este capítulo, es un concepto central en los estudios para la paz; sin embargo, es insuficiente, por lo tanto, se requiere de la creación de nuevas aproximaciones teóricas al fenómeno. La paz positiva, como fue pensada por Galtung (2003), amplía el concepto de violencia, analizando no solo la violencia directa sino también la estructural y la simbólica, sino también agregando la importancia de la justicia social como garante de la paz. La formulación de la paz positiva se realiza con base en la comprensión de que el cese de la violencia, únicamente, no es suficiente para entender su concepto.

Teniendo en cuenta la formulación de la paz positiva, las concepciones de la paz imperfecta y la paz neutra alimentan la comprensión teórica de la paz, intentando poner énfasis en elementos teóricos de los abordajes anteriores, resaltando algunas características de la paz positiva. La paz imperfecta nos parece valiosa pues posiciona su mirada en el carácter incompleto de la paz; criticando concepciones de paz como “armonía completa”, “relación estable”, “bienestar total”. Esta crítica aporta a nuestra investigación en términos que amplía el panorama teórico de la concepción de la paz, a saber, aporta a la comprensión de sus cualidades. El entendimiento de esta

perfectibilidad de la paz permite pensar que esta puede existir incluso en escenarios de gran complejidad, donde aún la guerra o de conflicto armado no ha cesado del todo.

En cuanto a la paz neutra, esta resalta un elemento fundamental en esta exploración de la paz, a saber, el papel o lugar de la paz cultural, del análisis de las creencias, valores, ideologías que, dentro del relacionamiento de una sociedad, soportan o perpetúan la violencia. Metodológicamente, esta tipología –la paz neutra– postula el diálogo como forma práctica de implementación de la propuesta teórica. En otros apartados del capítulo nombramos o, en otros términos, profundizamos, la relación entre elementos culturales –las barreras psicosociales, el *ethos* del conflicto y la cultura profunda, son los conceptos que elegimos– y la construcción de la paz a partir del examen y el descongelamiento de estos elementos. Aspectos que, como retomaremos en el próximo capítulo, son importantes para pensar la propuesta de la educación para la paz. Ahora bien, la imaginación moral planteada por Lederach, resalta el papel de la imaginación y el azar en los procesos de construcción de paz. Este argumento ya lo hemos ampliado en el texto, hemos dicho que esta elaboración del autor nos parece importante pues no excluye la indisponibilidad de la paz; es más, resalta la articulación entre el arte y la técnica como sustanciales para la construcción de paz.

Si visualizamos **los aspectos prácticos**, las experiencias de paz también pueden analizarse como entrelazadas y complementarias, a pesar de que presentan diferencias en términos de esfuerzos y posicionamiento del conflicto. Comencemos por las distinciones. Los esfuerzos de *peacekeeping* y *peacemaking* son diferentes con relación al conflicto y la violencia, pues se basan, respectivamente, en su detención (de la violencia directa, por ejemplo) y manejo de los conflictos.

Por otro lado, los esfuerzos de *peacebuilding* se relacionan más hacia la trascendencia de los conflictos, hacia concebirlos como fuentes de transformación de las realidades a partir de

medidas de desarrollo de las comunidades. Pongamos un ejemplo ilustrativo,²⁶ usual en los entornos educativos. No podría existir una conciliación o mediación en una riña escolar (entre dos adolescentes, por ejemplo), si estos (o estas) no paran de agredirse, bien sea física o verbalmente. Un docente, como actor dentro del escenario social, debería tomar todas las acciones necesarias para parar la contienda, que no continúe la violencia directa (operaciones de *peacekeeping*).

En un segundo momento, posterior al cese de hostilidades, es ya viable implementar estrategias de mediación o conciliación entre las partes en contienda (operaciones de *peacemaking*). En esta instancia, es factible que los implicados dialoguen: que aborden el conflicto desde sus causas y consecuencias, así como, formas posibles resolución. Por último, para que se evite un escalamiento del conflicto, las medidas de *peacebuilding* pueden fomentar la transformación de los conflictos, como por ejemplo, desplegar estrategias como las capacidades para la paz –que describiremos y analizaremos con mayor detalle en el próximo capítulo–, o el mejoramiento de ambientes y entornos escolares.

Por último, nuestra segunda conclusión hace referencia a la posición frente al problema de investigación y la relación con la educación para la paz. En primer lugar, observamos que, quizás por la proveniencia de los discursos (las ciencias sociales, la ciencia política), ninguna de estas propuestas sobre la paz se ocupa de abordar la paz teniendo en cuenta la *relación* entre el individuo y el medio. Además de que al dejar por fuera aspectos individuales, concentrando generalmente los esfuerzos en acciones colectivas (instituciones nacionales e internacionales, incluso grupos o comunidades), estas concepciones no contemplan el relacionamiento cotidiano como inhibidor o como fuente de paz.

²⁶ El ejemplo es ilustrativo pues permite la comprensión de los conceptos, no es que necesariamente se hable de implementación de medidas de *peacekeeping* o *peacemaking* en la educación para la paz. Las estrategias u “operaciones de paz” que se llevan a cabo en la educación son enfocadas hacia herramientas de *peacebuilding*.

CAPÍTULO 2

Educación para la paz: surgimiento, capacidades y enfoques.

La cultura de la paz no es una frase vacía; requiere una cultura del Espíritu.

Paz e interculturalidad, Raimon Panikkar.

Nada nuevo tengo que enseñar al mundo.
La verdad y la no-violencia se remontan a la noche de los tiempos.

Todos los hombres son hermanos, Gandhi.

El único remedio para la destructividad compensadora es desarrollar en el hombre un potencial creador, desarrollar su capacidad para hacer uso productivo de sus facultades humanas. Únicamente si deja de ser inválido dejará el hombre de ser destructor y sádico, y sólo circunstancias en que el hombre pueda interesarse en la vida acabará con los impulsos que hacen tan vergonzosa la historia pasada y presente del hombre.

El corazón del hombre, Erich Fromm.

La tradición de los estudios para la paz ubica a la educación como eje central de construcción de una cultura pacífica. En 1998, las Naciones Unidas formula la Resolución de la Cultura de Paz en la cual nombra este tipo de educación como un fin buscado por las naciones, para alejar a sus ciudadanos de la perpetuación de los conflictos y como alternativa posible a la cultura de la guerra. Concretamente, la educación para la paz puede definirse como un proceso por el cual se crea una infraestructura sociocultural que prevenga del escalamiento del conflicto y la violencia (directa, simbólica o estructural) en los actos educativos; teniendo como método principal la resolución de los conflictos por vías pacíficas, y la formación para una ciudadanía democráticas, de manera que se eduque en conocimientos, habilidades, actitudes que les permitan a los estudiantes privilegiar la paz en lugar de la guerra o la violencia (Unicef, 2014).

El foco principal de la educación para la paz es propender hacia la transformación de la cultura de la violencia en una cultura de paz (Solomon y Chains, 2010). Como dijimos anteriormente, Bar-Tal et al. (2010) afirman que cuando un conflicto social es alimentado por estructuras sociopsicológicas de los involucrados, este tiende a perpetuarse y no basta con la solución de los conflictos manifiestos. Este tipo de conflictos son denominados como “intratables”, y significa que han implicado de manera profunda a las sociedades, las cuales han creado un repertorio de actitudes, creencias, y emociones sobre sus metas, sobre las causas del conflicto, y sobre el curso del mismos, así como su resolución. Para el autor, es un conflicto que “se resiste al cambio, es alimentado para su continuación, y además inhibe la el des-escalamiento del conflicto y su resolución pacífica” (Bar-Tal et al. 2010, p. 21).

En este sentido, la educación para la paz cumple un papel en el descongelamiento de las estructuras conflictivas, que incluyen tanto repertorio de barreras sociopsicológicas, como orientaciones emocionales hacia el miedo o la rabia (Bar-Tal, 2002). Salomon et al. (2010) afirman

que fomentar una cultura de resolución pacífica de los conflictos le permite a los alumnos adquirir las habilidades de detección de la naturaleza de los conflictos y el tránsito de estos hacia resoluciones creativas y no violentas. Según Salomon et al. (2010), un presupuesto básico de la educación para la paz es que un conflicto, entendiendo este como una manifestación de una contradicción o de una disparidad entre dos elementos, es un potencial generador de nuevos saberes. Entonces, educar para la paz significa permitir que los estudiantes puedan atravesar las experiencias de conflicto, reivindicando un cambio de posición sobre el lugar del conflicto y las tensiones en la educación (Lederach, 2000), resaltando su potencial creativo.

En consecuencia, la educación funge como un escenario en el cual es posible fomentar una cultura de la paz a partir de una concepción del conflicto anteriormente descrita. En este sentido, Bar-Tal et al. (2010) afirman que para el tratamiento de los conflictos en la educación, es necesario tener en cuenta ciertas condiciones tanto educativas como políticas y sociales, por ejemplo, el nivel social en que se encuentra un conflicto armado. De esta misma manera, es también posible, según el autor, que mediante este proceso de descongelamiento (Cfr. capítulo uno) vayan emergiendo transformaciones creativas (Bar-Tal et al., 2010). En este capítulo, se propende hacia indagar por los elementos fundamentales de la educación para la paz. También se conceptualizan dos perspectivas que contribuyen a pensar este tipo de educación: la pedagogía socrática y la mediación analítica.

Surgimiento de la educación para la paz.

La tradición de los estudios para la paz ubica a la educación como eje central de construcción de una cultura pacífica (Salomon et al., 2010). Según Jares (1995), es posible rastrear en el devenir del vínculo entre paz y educación, cuatro hitos principales: (1) Los planteamientos clásicos de la

educación para la paz (EP) de la pedagoga italiana María Montessori y la denominada Escuela Nueva, como consecuencia de la Primera Guerra Mundial, en 1918; (2) la creación de las Naciones Unidas y de la Unesco, y el fin de la Segunda Guerra Mundial en 1945; (3) el surgimiento de investigación para la paz como nueva disciplina asociada a las ciencias sociales, en 1959, impulsada por Johan Galtung, y, por último; (4) el legado de la no violencia, cuyas ideas son traídas a Occidente por Gandhi (1988).

En cuanto al **primer hito**, su fundamentación se basa en una propuesta teórico-práctica de la Escuela Nueva. “Además de su condición de movimiento transmisor y generador de la tradición humanista renovada se une, en su génesis, un factor sociopolítico fundamental como es el estallido y las consecuencias socioeconómicas y morales de la primera guerra mundial” (Jares, 1995, p. 1). Tras la observación de los efectos de la primera guerra mundial, la Escuela Nueva se pregunta por cómo la educación puede desestimar la guerra del corazón del hombre y su “instinto combativo” (Jares, 1995, p. 2). Para Montessori (1936), la guerra es “una cara de la moneda de una decadencia psíquica; la otra cara es la pérdida de nuestra capacidad de razonamiento” (Montessori, 1936, p. 9). Montessori (1936) propone que aquello que puede llevar a la humanidad a la paz es el despliegue de las potencialidades espirituales del hombre que, según sus observaciones, existe en la infancia de manera primordial. El niño es, desde la perspectiva de la pedagoga, “un embrión espiritual con una vida psíquica activa desde su día de nacimiento y guiado por institutos sutiles que le permiten construir su personalidad” (Montessori, 1936, p. 20). Por esta razón, los niños –y en general los seres humanos– se encuentran dotados de energías creadoras y amplificadoras, que son desestimadas o potencializadas por el ambiente, la sociedad y la cultura.

El núcleo de la pedagogía montessoriana consiste en concebir esencialmente la educación como *autoeducación*, es decir, como un proceso espontáneo por medio del cual se desarrolla dentro del

alma del niño «el hombre que duerme ahí», y en considerar que, para que esto ocurra en el mejor de los modos posibles, lo fundamental es proporcionar al niño un *ambiente* libre de obstáculos innaturales y *materiales* apropiados. (Abbagnano y Visalbergui, 2019, p. 644)

La educación para la paz no solo implica una campaña contra la guerra (paz negativa), como solamente el “mero intento de desterrar la amenaza de un conflicto inminente” (Montessori, 1936, p.17), sino generar paz positiva, acción que para la pedagoga está relacionada con “conquistar en mundo del espíritu humano” (Montessori, 1936, p. 18)²⁷. En este sentido, la educación permite (1) el desarrollo de la individualidad, y (2) la participación del individuo en la vida social. De esta manera, sin demeritar el lugar del maestro (educador), Montessori (1936) afirma que el ambiente como es el mejor maestro, pues puede transmitirle al niño posibilidades de estimulación, en lugar de inhibición; desde la disposición de los objetos en el aula, la actitud del maestro o maestra como aquel que dirige, acompaña o permite el desarrollo de las habilidades de los niños, hasta la confianza en su autodeterminación. Al método Montessori “se debe en parte la extrema eficacia del método como *disciplinador* de la exuberancia infantil. En efecto, el niño aprende desde pequeño a no inhibir la exteriorización de sus energías, sino a concentrarlas todas, sucesivamente, en objetivos claramente determinados y señalados” (Abbagnano y Visalbergui, 2019, p. 645).

Posteriormente, con el advenimiento de la Segunda Guerra Mundial, estas preguntas se profundizaron y adquirieron mayor relevancia. Para Jares (1995), los efectos de la guerra, las reflexiones sobre una humanidad que decayó en sí misma, donde la barbarie y la destrucción

²⁷ Con relación a un comentario de la jurado Sara Vélez, es posible replantearse si, efectivamente, estamos hablando de paz en un sentido positivo, o si, más bien, la perspectiva de María Montessori (1936) es en general un propuesta que concibe la paz más bien como serendipia o imaginación moral, pues, habla de ella en un sentido amplio, resaltando que en los niños la idea sería educar para el despliegue de potencialidades creativas y para cultivar actitudes hacia la invención y la solución creativa de problemas.

minaron el saber que se tenía hasta el momento sobre los seres humanos, hace que surja una serie de cuestionamientos sobre el devenir de la humanidad: ¿cómo fue que los seres humanos lograron el grado de barbarie presenciada durante la guerra?, ¿cómo es que la guerra es creada, a esta escala, por el hombre? Sobre este aspecto, Adorno (1966) afirma que, contrario a la creencia de la época de que los regímenes educativos apegados al deber y a la autoridad eran la expresión más excelsa de las facultades y virtudes humanas, estos no fueron eficaces para la contención de las pulsiones agresivas de los seres humanos; antes al contrario, la rigidez de los sistemas autoritarios y disciplinarios generó un *sofocamiento* de las mociones primitivas tendientes a la agresión (Freud, 1915), que pueden advenir en una suerte de compensación pulsional. Según Adorno (1966), los individuos que únicamente obedecen no logran comprender la conveniencia de la regulación de la violencia en pro de la convivencia social y, en contraprestación, la agresión se expresa en otros términos²⁸.

Con la elaboración de la Declaración Universal de Derechos Humanos, en 1948, junto con los organismos internacionales, que promulgaban cierta unidad entre naciones, se fundamenta un tipo de educación para la “comprensión internacional, a la que atañen los nuevos componentes como son la educación para los derechos humanos y, posteriormente, *educación para el desarme*” (Jares, 1995, p. 2). La Unesco (Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) promueve, desde su creación en 1945, la educación en derechos humanos, las habilidades para el relacionamiento pacífico, la buena gobernanza, la memoria del holocausto, la prevención del conflicto y la construcción de paz (Unesco, 2014). Concretamente, la misión de la Unesco

²⁸ Adorno (1966) pone como caso al pueblo alemán, que logró instaurar un régimen autoritario, el cual, como también recalca Freud (1915), en lugar de fomentar ciudadanos responsables por sus propios actos, que se hicieran cargo de sí, fomentó un gran grado de deshumanización. Observaciones similares pueden encontrarse en Bauman (1989) en su texto *Ética de la obediencia*, y en Arendt (2000) *Eichmann en Jerusalem*.

promueve la construcción de una cultura pacífica a partir del respeto por los derechos humanos, que comienza con la aplicación de medios pacíficos de resolución de conflictos.

El **tercer hito** hace referencia al surgimiento de los estudios para la paz (1959) como disciplina adscrita a las ciencias sociales.²⁹ Se resalta que los estudios para la paz formularon una revisión crítica del concepto de paz negativa (Jares, 1995). De esta manera, Johan Galtung, como fundador de los estudios para la paz, constató la importancia de una investigación interdisciplinaria “para abordar la paz, la violencia y el conflicto desde las causas sociales, políticas y económicas que las generaban y no desde la manera de eliminarlas” (Ospina, 2010, p. 100), sino pasándolas por la reflexión crítica y propositiva. Para Jares (1995), en este punto la investigación para la paz aportaba a la educación para la paz en la (1) formulación de una relación entre educación y política, es decir, no obviar el contexto socio-político donde la educación opera; (2) la integración en la educación de “acciones para el cambio social” (Jares, 1995, p. 3); 3) la implementación de métodos socioafectivos con enfoque interdisciplinar, en donde se le dé un lugar protagonista a los alumnos, de manera que exista 4) una coherencia entre medios y fines³⁰ y entre “la forma de educar y la forma de vivir” (Jares, 1995, p. 3). En este sentido, investigación, acción y educación requieren una integración.

Este **cuarto y último hito**, referente al legado de la no violencia, es el más importante y no guarda con los demás un criterio de continuidad cronológica con relación a la educación para la paz (Jares, 1995). Los argumentos que relacionan el movimiento de la no violencia –formulado por Gandhi (1988)– y la educación para la paz, son los siguientes: en primer lugar, el compromiso con la verdad (*satygraha*) y, en segundo lugar, la acción sin violencia (*ahisma*). En este sentido, la no violencia, para Gandhi (1988), se corresponde con una utilización de la energía propia con

²⁹ Sobre los estudios para la paz hay un apartado en el capítulo 1.

³⁰ Idea que se desarrollará en el siguiente apartado.

miras a realizar una acción que, sin recurrir a la destrucción, desestructure las lógicas de desigualdad.

La fuerza de la no-violencia es la fuerza más grande que la humanidad tiene a su disposición. Es más poderosa que el arma más destructiva inventada por el hombre. La destrucción no corresponde ni mucho menos a la ley de los hombres (Gandhi, 1988, p. 126).

Desde esta posición, la no violencia es una experiencia eficaz para hacer valer los derechos humanos, pues, “no es una virtud (...) destinada a procurar la paz interior y a garantizar la salvación individual, sino una regla de conducta necesaria para vivir en sociedad” (Gandhi, 1988, p. 133). En este sentido, el movimiento de la no violencia implica un *posicionamiento ético*, es decir, una:

[...] práctica social y política que se acomete en conjunto, la cual termina en una forma de resistencia a las formas sistemáticas de destrucción sumada al compromiso de una construcción del mundo que honra una interdependencia global que encarna los ideales de libertad e igualdad (Butler, 2020, p. 36).

En términos pedagógicos, la práctica de la no violencia implica varios asuntos: por un lado, (1) requiere la armonización de las dimensiones del ser que, para Jares (1995), son “cuerpo, intelecto, sensibilidad y espíritu” (p. 3); (2) el aprendizaje de las formas no violentas de transformación de la realidad, fomentando así una posición frente al poder en la educación, pues se exhorta a la autonomía y el libre pensamiento (Jares, 1995). De esta manera, se propende (3) hacia la congruencia entre medios y fines, resaltando así los métodos de enseñanza-aprendizaje

(Jares, 1995). Por último, (4) la importancia de una educación comunitaria y transformadora, en ese sentido, la educación es una tarea de todo el entorno que envuelve a una comunidad: un tejido cultural que puede propender hacia la enseñanza de la no violencia, a partir de su práctica activa (Jares, 1995; Ospina, 2010).

Cada uno de estos hitos aportó una perspectiva, un marco que alimenta la concepción contemporánea de la educación para la paz. Sintetizando estos aportes, podemos hablar de que la EP es una educación para 1) el despliegue de facultades creativas del ser humano³¹, en lugar de su inhibición; 2) para la transformación de una cultura de la guerra en una cultura de la paz, basada en la formación en derechos humanos y en resolución de conflictos por medios pacíficos; 3) es una educación en donde la paz es más que una mera ausencia de conflictos y, por último, 4) una educación para la práctica activa de la no violencia, cimentada en el principio de congruencia entre medios y fines.

De esta forma, y para concretar una primera definición de educación para la paz, en 1998 las Naciones Unidas formula una “Resolución de la Cultura de Paz” en la cual nombran este tipo de educación como un fin buscado por las naciones, para alejar a sus ciudadanos de la perpetuación de los conflictos y como alternativa posible a la cultura de la guerra (Unicef, 2014). La educación para la paz puede definirse, como:

Un proceso educativo continuo y permanente fundamentado en dos conceptos definidores: la concepción [...] de la paz y la perspectiva creativa del conflicto, que a través de la aplicación de métodos problematizantes que pretenden desarrollar un tipo de cultura de la paz que ayude a las personas a [develar] críticamente la realidad [...], para poder situarse ante ella y actuar. (Jares, 1991)

³¹ Surge una pregunta: ¿cuáles son entonces las facultades humanas? Este tema se abordará con mayor profundidad en el próximo capítulo.

Como objetivos, la educación para la paz se plantea, de manera general, la creación de estrategias que solidifiquen la paz como alternativa ante la violencia (directa, estructural o cultural); en este sentido, fomenta la formación de *conocimientos, habilidades, actitudes, disposiciones*, en los individuos y en las comunidades educativas que les permitan a los estudiantes privilegiar la paz en su cotidianidad, en lugar de la violencia (Unicef, 2014).

Capacidades para la paz

Los principios de la educación para la paz, tanto en la elección del contenido educativo, como en los fundamentos que guían los métodos de enseñanza y aprendizaje, varían según los autores, contextos y necesidades específicas de las comunidades educativas. Cabezudo y Haavelsrud (2010), como muchos otros autores, diferencian entre una educación para la paz desde las escuelas y universidades (educación formal) y una educación desde la familia y los entornos sociales (educación informal). Desde su perspectiva, se especifican los contextos en los cuales se fundamentan los principios de la educación para la paz, en virtud de las lógicas propias de cada institución. Sin embargo, es posible realizar una serie de agrupaciones de los elementos principales de la educación para la paz, teniendo en cuenta la definición que se tenga de esta. Algunos autores (Fisas, 2001; Jares, 1995; Ospina, 2010), hacen una distinción entre la educación para la resolución no violenta de los conflictos –educación para el conflicto, diría Fisas–, y la formación de estudiantes que ejerzan una ciudadanía crítica y democrática que puedan o tengan habilidades para construir comunidades justas –en términos de Fisas, nombraría esta forma como propiamente educación para la paz– (Delgado-Salazar y Lara-Salcedo, 2008).

Desde esta perspectiva, las capacidades para la paz pueden fomentarse en los entornos educativos formales e informales, teniendo en cuenta que son maneras de promover la convivencia y la democracia (Chaux, 2012, p. 498). Las capacidades son “habilidades residentes en el interior de una persona, que incluyen las *libertades* y *oportunidades* creadas por los entornos políticos, sociales, económicos y profesionales” (Nussbaum, 2012, p. 29). Así, una capacidad sería una potencialidad que puede ser desplegada por un entorno, y permiten la creación de realidades intersubjetivas. Siguiendo a autores como Galtung (2013), Martínez-Guzmán (2005) y Chaux (2012), los seres humanos tenemos capacidades para la paz: podemos fomentarla y proveerla, creando condiciones para que esta emerja, pues implica la elección libre de crear (conjuntamente) una cultura de paz. En todo caso, requiere, en primera instancia, la creencia de que los seres humanos no estamos determinados por la violencia (como se describió en el giro antropológico).

Chaux (2012) denomina las capacidades como competencias que “permiten a las personas actuar de maneras más constructivas en la sociedad” (p. 499), estas prevén (evitan) la violencia, permitiendo una mejor convivencia. Las competencias ciudadanas “se evidencian en las practicas [de los individuos], en lo que las personas hacen. La acción ciudadana (ejercida de manera autónoma y no por imposición de otros), es del objetivo fundamental de la formulación ciudadana” (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). Ser ciudadano implica para Chaux et al. (2004) tres retos fundamentales: (1) convivir pacíficamente, (2) participar y ser responsable por lo común y, (3) construir comunidad a partir de la pluralidad, identidad y valoración de maneras ser diferentes a las propias.

El reto de convivir pacíficamente radica en que un sujeto competente requiere manejar sus conflictos sin utilizar, como dijimos en el capítulo pasado, la agresión, tratando de beneficiarse no sólo a sí mismo sino a un colectivo (Chaux et al., 2014). Para este autor, la participación y

responsabilidad democrática significan un desafío de que todos los sujetos que componen una sociedad estén involucrados “en la construcción de acuerdos y en la toma de decisiones” (Chaux et al., 2014, p. 19). El autor contempla la participación en dos niveles: uno macro y uno micro. El nivel macro consiste en la participación de los ciudadanos a través de personas e instituciones que los representan; el ejemplo propio de este tipo de participación es el voto. En tanto, el nivel micro es el “ejercicio pleno de la democracia” (Chaux et al., 2004, p.19), la concepción de una igualdad crítica y propositiva dentro de la esfera social. Por último, la pluralidad y valoración de la diferencia representa un “ciudadano competente no solamente para evitar cualquier tipo de discriminación, sino que promueve el respeto y valoración de la diferencia” (Chaux et al., 2004, p. 20). Esta tolerancia no es absoluta, se basa en mínimos de respeto de la diferencia, como lo son los derechos humanos.

La experiencia de ser ciudadanos y ciudadanas envuelve, para Chaux et al. (2004) y Chaux (2012), tanto la comprensión de estos retos, como la formación en competencias básicas e integradoras, que fomenten la construcción de conocimiento en ambientes democráticos y pacíficos, así como acciones ciudadanas que estén a favor del colectivo, no solo del individuo. Para Chaux et al. (2004) las competencias básicas son tres: (1) cognitivas, (2) emocionales y (3) comunicativas.³²

Las competencias cognitivas son “capacidades para realizar ciertos procesos mentales, que favorecen el ejercicio de la ciudadanía” (Chaux et al., 2004, p. 21), y se refieren a la toma de perspectiva, interpretación de intenciones en los otros, generación creativa de opciones, consideración de consecuencias, metacognición (capacidad para verse a sí mismo y analizar las

³² Quizás la distinción entre cognición y emoción, como elementos separados, sea utilizada por el autor de manera descriptiva de cada dimensión. Hoy no podría afirmarse que cognición y emoción sean fenómenos psíquicos escindibles; son más bien procesos conjuntos.

propias acciones) y pensamiento crítico. Por competencias emocionales se refiere a las “capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente hacia emociones propias y de los demás” (Chaux et al., 2004, p. 21).³³ Entre estas competencias se encuentran la identificación de las propias emociones y su maniobra, así como el desarrollo de una capacidad empática y la identificación de emociones en los otros (Chaux et al, 2004). Las competencias comunicativas son habilidades que nos permiten configurar diálogos claros y constructivos con los demás, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideales, y en general, comprometernos con ser ciudadanos que desean participar y comunicarse con otros. Entre estas competencias está saber escuchar y escucharse; la asertividad, como capacidad de manifestar los propios intereses sin necesidad de recurrir a la agresión; y la argumentación, para sustentar las posiciones propias y de los otros (Chaux et al, 2004).

Podríamos decir que estas competencias y capacidades son integradoras, es decir que cognición, emoción y comunicación no están escindidas (Chaux et al. 2004). Por ejemplo, para escuchar es necesario articular habilidades cognitivas como la toma de perspectiva, y emocionales como la competencia de identificar y entender los sentimientos propios y de otros. En este sentido, no sería posible pensar por separado las competencias que se desarrollan, aunque pueden irse formando en cada ser de manera distinta, según la conformación de cada sujeto en los procesos educativos.

Para los autores, de manera general, la formación en capacidades para la paz evita que ocurra una desensibilización de los estudiantes, como acontece particularmente en contextos muy

³³ El autor reconoce que en los últimos años existe un interés manifiesto en el estudio de las emociones y su relación con los estados democráticos, la acción política y la construcción de paz. Estos nuevos intereses de la teoría política, como las aproximaciones de Nussbaum (2014), Mouffe (2014) o Ahmed (2013), en las emociones y las pasiones, posicionan que la argumentación racional se ha quedado corta en la explicación de la acción colectiva. Este relevante tema es bastante amplio, pero no lo trataremos en esta investigación debido a las limitaciones propias del trabajo.

violentos (Chaux, 2012). Asimismo, el pensamiento crítico desestructura la legitimación de la agresión y las creencias hacia la violencia, así como la toma de perspectiva, la escucha y generación de soluciones permite la mediación de conflictos (Chaux, 2012). La educación desde estas capacidades mejora la convivencia escolar y puede, a largo plazo, construir paz en la sociedad de una manera más amplia (Chaux, 2012, p. 499). Asimismo, también se hace preciso no obviar (1) la enseñanza de la historia (o de la memoria) como una forma de comprensión del pasado, (2) el contacto entre grupos de poblaciones distintas, que “se ha usado en diversos contextos como estrategia para promover la reconstrucción de relaciones entre grupos que se han enfrentado violentamente” (Chaux, 2012, p.505); (3) así como una enseñanza del perdón y la reconciliación, como actitudes de superación de los daños, a partir de la identificación de las propias emociones frente a la ofensa, y la comprensión de las perspectivas del ofensor; teniendo en cuenta que la reconciliación y el perdón implican una serie de fases, y se van constituyendo como una decisión singular y un valor intrínseco (Chaux, 2012).³⁴

En síntesis, la educación para la paz se fundamenta en que las estrategias pedagógicas despierten la creatividad en los estudiantes, la armonía en las relaciones intersubjetivas y la aceptación de las diferencias como factores de enriquecimiento de las comunidades educativas (Burguet, 2012). Burguet (2012) afirma –retomando a Gandhi– que en muchas ocasiones la guerra (o la violencia) no es perpetuada por sujetos con espíritus bélicos, sino que está mediada por actitudes de apatía e indiferencia ante su propio poder creador de la realidad.

³⁴ Con la noción de “valor intrínseco”, el autor hace referencia a la educación en una propuesta ética frente al perdón: si bien este no puede presionarse, sí es posible, mediante la participación subjetiva en una serie de fases, que el dolor derivado del daño cambie de perspectiva. Así, al tomar la decisión de perdonar, el sujeto transforma la ofensa y logra trascenderla (Chaux, 2012).

Un indicador de indiferencia social es la escasa participación en proyectos colectivos, de barrio o población, en movimientos ciudadanos o en campañas que vienen impulsadas por intereses compartidos. Para capacitar en esta competencia, pues, será decisivo impulsar la participación social desde el ánimo de construir conjuntamente un proyecto común. (Burguet, 2012, p. 137)

En este sentido, uno de los focos fundamentales, que nombramos anteriormente, es la participación (Chaux et al., 2004; Burguet, 2012). Ahora, a qué se debe que participar en la esfera colectiva represente un interés protagónico, cuál es la razón para argumentar que una ciudadanía se conforma como tal cuando los ciudadanos se involucran y actúan en la esfera pública. Veremos en el próximo capítulo que esta pregunta cobra mucha relevancia con relación a la paz, aunque quizás en un sentido distinto.³⁵

Dos enfoques de la educación para la paz.

Ahora bien, dentro de las teorías de la educación para la paz, la cultura de la paz puede basarse en dos enfoques educativos generales (Fisas, 1998; Cabezudo y Haavelsrud, 2007). En primer lugar, educando desde métodos democráticos, donde la educación se interese por fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes y la participación argumentativa de los mismos; es decir, para que el aula de clases se convierta en un espacio pluralista, donde las posturas diferentes puedan ser debatidas y discutidas rigurosamente a partir del cuestionamiento crítico y reflexivo de las creencias tradicionales³⁶, que en ocasiones pueden fungir como contenidos instituidos que no

³⁵ La participación que tiene que ver con la paz, como argumentamos en el próximo capítulo, es más que una relación con lo colectivo, o una virtud democrática. Participar se relaciona con la armonización del individuo con relación a su cultura, y la co-creación de relacionamientos pacíficos. Como diremos en el capítulo 3, la participación tiene más que ver con cómo se cualifica la mediación entre individuo y sociedad (no como dos sustancias, sino como relación).

³⁶ Esto es muy interesante en el marco de la educación para la paz. La violencia estructural y cultural constituye condiciones en las que las creencias y valores que tienden a la violencia se enraízan en la sociedad y no permiten un avance. El cuestionamiento de las tradiciones propende hacia el análisis de estas estructuras y, posiblemente, a la creación de institución de normas nuevas.

suelen ser cuestionados ni interrogados en la escuela, donde el profesor cumple el rol de ser aquel que “detenta el saber” y no les permite los participantes espacios libres para la pregunta, la indagación y el análisis.

En segundo lugar, la educación para la paz se basa en métodos no violentos, es decir, donde se propenda hacia la transformación de los conflictos en oportunidades de comprensión de las relaciones intersubjetivas en un aula de clase; pues, estos son una experiencia permanente en el aula por parte de docentes, alumnos, directivos, y en general de las comunidades educativas. El tratamiento de los conflictos depende entonces del *ethos* del conflicto (Bar-Tal, 2014) o la cultura profunda³⁷ (Galtung, 2003), que da cuenta de las herramientas que posee una determinada cultura para abordar los conflictos cotidianos, bien sea de formas violentas o no violentas. Por tanto, la educación para la paz desde la transformación no violenta de conflictos pretende desarrollar una capacidad para mediarlos, transmitida desde una apuesta pedagógica.

Para implementar sistemas pedagógicos que fomenten la paz, es necesario entonces articular perspectivas de educación democrática con perspectivas no violentas –que comparten muchos elementos–, donde los conflictos puedan transformarse argumentativamente (Fisas, 2001). Una formulación educativa que es susceptible de análisis en relación con estos planteamientos es la propuesta de Nussbaum (2005; 2010) frente a la creación de sociedad que respalden los baluartes de las democracias liberales³⁸ y que cultiven la humanidad de los estudiantes como ciudadanos.

³⁷ Para Galtung (2003) en su texto *Cultura profunda y cultura de conflicto*, “la cultura profunda es un almacén de suposiciones, también sobre los conflictos. [Estos se dan] por hecho, [siendo] normal y natural. Los conflictos son así, sin cuestionarse” (p.6).

³⁸ En cuanto a las democracias liberales, López (2005) en *¿Es posible democratizar el liberalismo? Notas en torno al concepto libertad e igualdad en la obra de Bobbio*, retoma la teoría de Norberto Bobbio frente a la relación entre democracia y liberalismo. El planteamiento central del artículo se relaciona con la importancia de articular la teoría liberal (garante de las libertades individuales) con un estado democrático (garante de la igualdad de estos derechos), “apelando al reconocimiento de los derechos sociales para resolver la dicotomía entre la libertad y la igualdad” (p.144) La propuesta del autor consiste en dos elementos: (1) democratizar el liberalismo y (2) comprender que la libertad y la igualdad pasan por los derechos humanos sociales.

Nussbaum (2005; 2010) introduce la necesidad de que los sujetos se involucren desde su capacidad crítica e imaginativa en los debates que aquejan las sociedades en las que viven; es decir, plantea la urgencia de que los individuos se pregunten qué vida desean vivir, qué tipo de sociedad creen que debe defenderse, y de qué manera el diseño de las instituciones de sus sociedades tiene efectos en su cotidianidad. Siguiendo las enseñanzas socráticas, Nussbaum (2005) recuerda que lo que se examina en la educación no es un asunto menor, sino, precisamente, la forma que se desea y se debe vivir.

Cultivar capacidades en la educación implica ir en contravía al predominio de las capacidades técnicas en la educación, característica de las formas pedagógicas contemporáneas, que han abanderado el afán de lucro y se han encaminado en apuestas que lo que han conseguido es mercantilizar los actos educativos, olvidando así aquello que las artes y las humanidades conocen y comprenden bien. Pasar por alto el cultivo de las humanidades puede ser bastante grave para la democracia, pues genera “máquinas utilitarias” en lugar de ciudadanos críticos y reflexivos (Nussbaum, 2005, p.20). Por los argumentos anteriormente expuestos, la tesis sobre la educación democrática desde la perspectiva que fundamenta Nussbaum (2005; 2010) es susceptible de ser analizada, en tanto contribuye a la creación de capacidades democráticas y con la construcción de paz en las aulas de clase.

Ahora bien, como se afirmó anteriormente, educar para la paz dentro de las aulas no busca solamente la exposición razonada de las ideas y la argumentación de los valores democráticos como la justicia, que involucren de manera activa al estudiante. Esto es de suprema importancia como condición necesaria, más no suficiente; la transformación de los conflictos, con base en la no violencia y la creatividad, reclama un lugar preponderante en esta exploración. Para tramitar y mediar los conflictos de esta manera, se hace fundamental articular perspectivas educativas en las

cuales se apueste por una comprensión de los conflictos como experiencia pedagógica. Desde esta mirada, se comprende que los conflictos permiten la movilidad de estructuras educativas. Para esto es necesario trascender la instrucción, la adquisición pasiva de saberes técnicos derivados de una educación para la renta que denuncia Nussbaum (2005), y buscar educar sujetos con capacidades para la mediación: para el análisis de los conflictos y su posterior articulación.

Como propuesta para la comprensión teórica y metodológica de la transformación de conflictos en las aulas de clase, se plantea la mediación analítica³⁹ (Henao, 2016; Henao, 2022, en prensa), como una aplicación particular del método analítico –más adelante lo explicaremos con mayor detalle–. La mediación analítica, formulada por Henao (Henao, 2016; Henao, 2022, en prensa), se entiende no solamente como un instrumento que permite la resolución de tensiones, sino también como un proceso en el cual se fomenta el despliegue de potencialidades creativas en el ser humano, con base en la articulación y modificación de las diferentes posiciones, saberes y conocimientos, que en un primer momento pueden encontrarse desarticulados, así como la emergencia de nuevos elementos. Se concibe entonces que la mediación analítica es una posible herramienta de transformación no violenta de conflictos que puede ser extrapolada a la educación, pues plantea tanto elementos teóricos como prácticos o metodológicos que permitiría concretizar la educación para la democracia (Nussbaum, 2005), así como aportar a la educación para paz en las aulas de clase.

Ampliaremos entonces cada una de estas perspectivas; tanto la educación democrática, desde una democracia liberal planteada por Nussbaum, en la cual amplificaremos sus planteamientos teniendo en cuenta el método socrático –mayéutico–. Asimismo, profundizaremos

³⁹ Esta propuesta es formulada por Henao (2021) en el marco de su tesis doctoral. En ella, como se explicará más adelante, busca entender la mediación de conflictos en las organizaciones desde el *método analítico* (Lopera et al., 2017) y la teoría de la individuación (Simondon, 2009).

en los planteamientos de Henao sobre la mediación analítica, trayendo a la reflexión el método analítico y la teoría simondoniana de la individuación.

La mayéutica y el autoexamen en Sócrates

El método socrático es el arte de la mayéutica *μαιευτική* y consiste en “ayudar a engendrar [dar a luz] los pensamientos en el alma del interlocutor” (Ferrater-Mora, 2021). Esta práctica era el arte de la madre de Sócrates que, como comadrona, ayudaba no sólo a que las mujeres dieran a luz a sus hijos, sino que además acompañaba en el proceso de gestación. Si seguimos este argumento, “dar a luz la verdad” significa que se elige no entregar una verdad preestablecida, sino que se acompaña el proceso de co-crear una verdad.

En ese sentido, el método socrático “consiste en llevar al interlocutor al descubrimiento de la verdad mediante una serie de preguntas (y exposición de las perplejidades a que van dando origen las respuestas). El interlocutor llega, por fin, a engendrar la verdad, descubriéndola por sí mismo y en sí [mismo]” (Ferrater-Mora, 2021). La consigna fundamental del método mayéutico se corresponde con el dictamen del oráculo de Delfos: “conócete a ti mismo”. Además, los dioses proclaman a Sócrates el hombre más sabio, consciente de su no saber, y él concluye que la sabiduría consiste en reconocer la propia ignorancia *–docta ignorancia–* que fundamenta la posición de apertura que implica examinar y poner a prueba todo saber que aún no se sabe, pero se está dispuesto a saber *–como verbo–* (Ramírez et al. 2017).

Al dar a luz a las ideas, se asume que ellas no se encuentran ya establecidas, sino que pueden ser engendradas a partir del diálogo socrático. Para esto, Sócrates emplea dos técnicas conocidas como la protréptica (exhortación), y la eléctica (cuestionamiento). La protréptica consistía en “*incitar o estimular* a alguien, mediante razones y ruegos, para que haga o deje de

hacer algo (...) con el fin de que sus interlocutores entraran precisamente en diálogo o tuvieran en cuenta las condiciones mínimas de este” (Ramírez et al., 2017, p. 71). Podría decirse que la exhortación funciona para motivar al otro a que participe, a que se involucre en la búsqueda conjunta de la verdad, para continuar con la indagación. En este sentido, la eléctica es el cuestionamiento del otro, es preguntarle a este por aquello que ha asumido como verdadero; se trata de “interpelar desde una perspectiva dialéctica” (Ramírez et al., 2017, p. 70), asumiendo al otro como interlocutor válido. De hecho, Sócrates interrogaba a todos los hombres: socialmente en Atenas cumplía el rol de *tábano*, aquel que agujoneaba el saber de los ciudadanos.

El arte socrático trata, más allá de la definición de un concepto específico, del empleo de la **dialéctica**. Por esta razón, es posible definirlo, siguiendo a Ramírez et al. (2017), como un “*método de análisis de discursos hablados*, un proceso de dar a luz a la verdad mediante una forma de diálogo” (p. 71). Presenta así ciertas características: (1) la importancia de la *apertura al discurso del otro*, que sólo se da a partir de una disposición –como actitud fundamental– a dejarse permear por él; y esto sólo puede efectuarse cuando a partir de la docta ignorancia y (2) la dialéctica como “una forma de contrastación entre dos o más discursos a partir de la cual se pueden influir mutuamente” (Ramírez et al, 2017, p. 27), esto quiere decir que dos discursos se intermodifican (se transforman mutuamente) a partir del encuentro discursivo y argumentativo.

La naturaleza de ese encuentro, la apertura del ser a que el discurso del otro –y de sí mismo como otro– lo modifique, se encuentra a la base de la fundamentación de Nussbaum (2005) de la pedagogía socrática. Como propuesta educativa, retorna al método socrático (mayéutico) como un camino que permite la búsqueda de la verdad a partir de criterios argumentados de razonabilidad y pensamiento crítico. Sócrates comprendía los límites de su propio saber y por eso, su sabiduría no radicaba en la posesión y posterior transmisión de un conocimiento, sino más bien, en la

creación de un saber por medio del diálogo, así, su actitud frente al conocimiento le permitía construir con el otro la verdad. Por esta razón, lo que se fomenta por medio de la indagación socrática es el cuestionamiento crítico, que enseñe a los estudiantes a que “piensen por sí mismos (...), cuestionando y desafiando la autoridad de la tradición” (Nussbaum, 2005, p. 36).

El cuestionamiento crítico, teniendo como base las técnicas socráticas, busca que el estudiante logre argumentar de manera clara sus posiciones (y las de otros), fomenta el encuentro entre posiciones distintas mediante el análisis racional. De manera que la filosofía no sea “una disciplina abstracta ni lejana, sino que está entrelazada, como los argumentos de Sócrates lo estuvieron, en sus *vidas diarias*, en sus discusiones sobre la vida y la muerte, el aborto y la venganza, la justicia institucional y la religión” (Nussbaum, 2005, p. 38). Esto significa que quienes participan en una conversación desde el método socrático sufren de la intermodificación constante de su discurso a partir del encuentro genuino con otros, que convoca una experiencia subjetiva de transformación y que impacta su cotidianidad.

Así pues, el autoexamen es crucial no sólo para la salud de las democracias actuales (Nussbaum, 2005), sino también para el cultivo de la propia individualidad. El autoexamen implica varios elementos: (1) analizar minuciosamente los argumentos y las premisas en un entorno deliberativo, (2) aprender a argumentar las ideas propias tanto de problemáticas que aquejan a la democracia de sus sociedades como asuntos propios de su cotidianidad y (3) a pensar críticamente sobre los fundamentos comúnmente aceptados de la tradición. Según la autora,

(...)la filosofía viene a proporcionar algo que antes faltaba: un control activo o comprensión de las preguntas, la capacidad de hacer distinciones, un estilo de interacción que no descansa en la sola aserción y una contaaserción, *todo lo cual encuentran importante para sus vidas y su relación consigo mismos y los demás*” (Nussbaum, 2005, p. 38, énfasis agregado).

La pedagogía socrática enseña, entonces, la importancia del pensamiento crítico con un objetivo trascendente: que quienes aprendan a pensar puedan ser leales no a las tradiciones instituidas de la cultura que los habita, sino que fundamenten aquellas ideologías que se encuentran a la base de los discursos que los han atravesado, a partir de un cambio en el propio ser. Insta a los estudiantes a actuar de manera activa en la consecución de una sociedad democrática, contrariando la idea de que los asuntos de la política les conciernen a quienes se encuentran en la esfera pública. La cotidianidad de las relaciones con otros, donde se ponen en juego creencias básicas de la vida en sociedad como la justicia o la dignidad, fundamentan la necesidad de no dejarle pasivamente los asuntos de la propia vida a unos pocos, lo que se cree tienen entonces efectos en la vida práctica. Por esta razón, la decisión de Sócrates fue la de representar el rol de tábano que “aguijonea el lote de un noble, pero perezoso caballo” (Nussbaum, 2005, p. 41). Ante la posibilidad de vivir pasivamente, donde la vida examinada se ausente de la propia experiencia de la vida, el examen interior, la pregunta por las razones (por ejemplo, por las cuales se cree o se defiende una causa cualquiera, por las que se vive de un modo peculiar), no es solo útil sino, más bien, indispensable para “una vida con sentido” (Nussbaum, 2005, p. 42) que en el fondo sería una vida despierta.

Sobre esto, la autora agrega que la efectiva y activa realización democrática depende de varios elementos: por un lado, de que se trabaje colectivamente por que los ciudadanos puedan revisar sus tradiciones de manera socrática, así como el reconocimiento de la **igualdad crítica** de los ciudadanos (todos somos susceptibles de llevar a cabo la crítica), por otro lado, de materializar — en instituciones, en la educación— el potencial para la autonomía racional y autoexamen socrático— (Nussbaum, 2005, p. 49). Nussbaum nos recuerda que lo que se fomenta con la indagación no se trata de asuntos desligados de la propia vida, sino más bien de qué forma deberíamos (y deseamos) vivir.

Ahora bien, ¿cómo podría implementarse una pedagogía que se fundamente en un modelo socrático? Sócrates argumentó que la “vida examinada” es el objeto educativo central en la democracia. Con este modelo, se enfrentaría la pasividad del alumno, exigiendo que este se haga cargo de sí; siendo agente activo de su propio proceso de **responsabilización**, implicándose en la confrontación argumentada con las palabras de otros; la voz de los padres, de los amigos o de la moda (Nussbaum, 2005, p. 51) y lo que implica actuar en consonancia con los propios valores. Se motivaría entonces a que el estudiante se pregunte, responsablemente, ¿qué vida desea para sí mismo?, y que se atreva a construirla. Nussbaum define una vida examinada de la siguiente manera:

Una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el hecho de que haya sido transmitida por la autoridad de la tradición o que se haya hecho familiar a través de la costumbre; una vida que cuestiona todas las creencias y sólo acepta aquella que sobreviven a lo que la razón exige en cuanto coherencia y justificación (Nussbaum, 2005, p.28).

Ahora bien, en este abordaje por el autoexamen socrático, y su aplicación pedagógica, se piensa que el **diálogo** es la herramienta idónea para materializar el método socrático y mayéutico. La conversación y el *diálogo* como *experiencia de la alteridad*, como afirma Gadamer (2000), “dejan una huella en nosotros”:

Por eso la conversación con el otro, sus objeciones o su aprobación, su comprensión y también sus malentendidos son una especie de ampliación de nuestra individualidad y una piedra de toque del posible acuerdo al que la razón nos invita (Gadamer, 1998, p. 206).

En este caso, implica experimentar al otro como otro, esto es, no pasar por alto su pretensión (su deseo) y dejarse hablar por él. El sentido del *estar abierto* para Gadamer (2017) es este, permitir que el otro (o lo otro) hable a través de ti. “La apertura hacia el otro implica, pues, el reconocimiento de que debo estar dispuesto a dejar valer en mí algo *contra mí*, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí” (Gadamer, 2017: 438). De esta manera, en un proceso educativo, la irrupción de lo distinto trasciende el deseo de igualar todo elemento novedoso en la estructura predeterminada de la tradición, como reconoce Nussbaum (2005). La estructura lógica de esta apertura es la siguiente: “así o de otro modo”. Es decir, se sabe que no se sabe, la **docta ignorancia**, y a partir de ahí se analizan elementos nuevos, sacando a relucir los ya existentes —aquí radica la apertura al diálogo—. La docta ignorancia descubre la cualidad negativa de la experiencia, pues, al ser consciente de la limitación, al encontrarse inseguro en su saber, ocurre la apertura. Para esto, tanto docente como alumno deben estar dispuestos a “dejarse decir” por otro, dentro de su propia experiencia educativa.

Tanto el autoexamen socrático —una forma de depurar los propios prejuicios— como el diálogo en los actos educativos requieren la disposición para el **encuentro**, abrirse efectivamente a que el contenido educativo no sea frío, cerrado, inerte, sino que, por el contrario, se encuentre vivo y que convoque al propio ser. Si esto no ocurre, se perpetúa el modelo educativo que escinde la vinculación entre sujeto (docente o estudiante) y objeto (conocimiento), sin percatarse de que la única forma de aprender es **incorporar** (volver propio) ese saber.

Nussbaum (2005) plantea cuatro tesis que concretizan su propuesta de la pedagogía socrática y el autoexamen. En primer lugar, afirma que “*la educación socrática es para todos los seres humanos*” (Nussbaum, 2005, p.52), en lo cual radica la diferencia entre plantear una educación para ciertas élites —aquellas que podrían razonar mejor— con la educación para la vida

práctica de todos los ciudadanos. Dice Nussbaum (2005) que la perspectiva socrática de la educación apoya y es apoyada por la democracia y, que “puede generarse porque es el desarrollo de poderes de razonamiento práctico que (...) promete fortalecer la comunidad política democrática” (p. 54).

En segundo lugar, plantea que “*la educación socrática debe adaptarse a las circunstancias y contextos del alumno*”, tesis que posiciona el foco educativo de la pedagogía socrática en el contexto particular de los estudiantes, pues la autora considera que cada estudiante necesita el cultivo de su alma, que no necesariamente necesita desplegar en soledad –no es además posible– sino que la pedagogía socrática debe estar atenta a aquello que convoca la singularidad de cada individuo, que le habla de aquello que vive o que reflexiona sobre aquello que lo interpela directamente.

La tercera tesis está relacionada con el pluralismo. Nussbaum (2005) fundamenta que “*la educación socrática debe ser pluralista, es decir, atenta a una diversidad de normas y tradiciones*” (p.55). Esto quiere decir que las tradiciones necesitan ser puestas en duda y, mantenerse después de un análisis razonable que se realice de las creencias y prácticas culturales, lo cual no conduce a un relativismo cultural, ni a un ataque a las normas tradicionales, sino que, por el contrario, plantean una actualización que aquellos valores que se asumen como ciertos y que sólo deben ser practicados en virtud de un criterio de conveniencia para sí mismo y para el colectivo.

Por último, la cuarta tesis hace referencia a “*la educación socrática debe garantizar que los libros no se transformen en autoridades*”, es decir, para la autora, que no desdeña en ningún momento de la lectura y análisis de textos clásicos y “canónicos”, afirma que los libros no “están vivos” lo que quiere decir es que en sí mismos, no razonan ni solucionan creativamente problemas, ni desarrollan sensibilidades. El aprendizaje que puede conllevar a razonar de mejor manera no es

de quien sabe de muchos libros clásicos, ni que contiene mucha información almacenada, sino es aquel logra poner en práctica lo que sabe. De esta manera, los libros serían una guía, un vehículo para la búsqueda de la verdad, más no la verdad misma (Nussbaum, 2005).⁴⁰

Nussbaum plantea el ejemplo de un estudiante que es invitado por su profesora a analizar a profundidad la posición política de Sócrates en su juicio, con la lectura de la Apología de Sócrates, este estudiante se siente genuinamente interpelado por el compromiso de este filósofo con sus ideas, y la forma tan coherente de vivir. La comprensión de la autora con este libro y con el ejemplo es plantearse de qué manera concreta la educación efectivamente puede llevar a la práctica el cultivo de la humanidad, generando la pregunta en nosotros si esta forma de percibir la educación contribuye con la paz.

El método y la mediación analítica

El método analítico es comprendido como una vía o un camino para acceder a la verdad mediante el análisis del discurso (Ramírez et al., 2017). Este busca la descomposición (análisis) de las partes constitutivas de un fenómeno determinado para articularlo y comprenderlo. Es una particularidad del método científico aplicado a los discursos, entendiendo discursos como toda manifestación de una estructura subjetiva (Ramírez et al., 2017). Así, podría definirse el **método analítico** como: contrastación dialéctica entre la teoría (discurso) y la práctica (experiencia) (Ramírez et al, 2017).

De acuerdo con Ramírez (2012, Ens. 98, p. 195), el método analítico consiste en el análisis de un discurso a partir de los procesos de *entender*, o captar a nivel intelectual la lógica interna del mismo; *criticar*, o establecer comparaciones internas y externas entre las partes del discurso, y con otros discursos para evaluar su consistencia (coherencia y no contradicción); *contrastar*, o recurrir

⁴⁰ Cada una de estas cuatro tesis pueden ser abordados con mayor profundidad, sin embargo, aquí se retoman de manera general para dar un marco de concretización a la propuesta de la autora.

a la experiencia para comprobar la eficacia del discurso y sus consecuencias; e *incorporar*, principio de la comprensión analítica, producto de la aplicación constante del método analítico, el cual se convierte paulatinamente en una forma de ser, hábito o actitud, que implica un estilo propio.

En el proceso del método analítico se tienen en cuenta tres aspectos, como explicamos anteriormente, según Ramírez (2012, Ens. 267): *escuchar*, *analizar* e *intervenir*; estos a su vez se relacionan con los tres momentos de la hermenéutica planteada por Gadamer: *Ars intelligendi*, fundamentado en la comprensión, y relacionado con la escucha que permite abrirse a un discurso y que emerjan conjeturas en el sujeto; *Ars explicandi*: que se expresa en la interpretación, relacionada con el analizar y que comprende los aspectos de entender, criticar y contrastar; y *Ars applicandi*: referida a la aplicación, que inicia con la contrastación y avanza en la incorporación, y que se efectúa mediante la intervención en una situación concreta sobre los discursos de los investigadores y de los participantes (Ramírez et al. 2017).

El método analítico, como análisis del discurso, es uno de los fundamentos de la mediación analítica, en donde se entiende método como camino, vía, forma de proceder y de ser, que se deriva de la práctica de los procesos anteriormente descritos (Ramírez et al. 2017). Asimismo, tiene la incorporación –o la comprensión– es un proceso gradual que va fomentando, como dijimos, una actitud analítica, que es también una actitud clínica. Decimos clínica porque la mediación analítica tiene muy en cuenta la conjunción entre el método analítico y clínico (Henao, 2016), pues el método clínico plantea un interés fundamental por lo singular. El método clínico se interesa por “registrar la observación del mayor número posible de variables de un solo individuo” (Ramírez et al. 2017, p. 46). Implica estudiar casos particulares, tener una perspectiva y práctica de cuidado de sí mismo y de los otros, educar y formar la mirada clínica, teniendo como herramienta principal la intuición y la docta ignorancia, basándose en tres competencias fundamentales, anteriormente

mencionadas: escuchar, analizar e intervenir (Manrique et al, 2017). Para Manrique et al. (2017) retomando a Morales y Palacios (2011), “la formación del clínico es gradual y se alcanza a partir de la adquisición de conocimientos y habilidades que se van consolidando” (p.71), formando así una actitud clínica.

La mediación analítica (Heno, 2016; Heno, 2022) es una propuesta de intervención de los conflictos organizacionales (institucionales) que postula una articulación entre la teoría simondoniana de la individuación (Simondon, 2009) y elementos del método analítico (Ramírez et al., 2017) como análisis del discurso. Es conceptualizada por Heno (2022), como “una armonización de fuerzas, como un desfasamiento del individuo para resolver tensiones y problemas de la existencia, como desdoblamiento entre el individuo y el entorno” (p. 288). Y propone el **acto inventivo**, que entiende como:

[...] capacidad para sustraerse a las determinaciones biológicas, discursivas y ocasionales, para crear una acción antes no realizada por el sujeto. Las variables libres son las que permiten que *este acto inventivo* sea posible, porque se trata de una acción que rompe de cierta manera con el esquema o patrón de acciones de los sujetos. La mayor parte de las veces, los individuos eligen las mismas respuestas ante problemas y tensiones existenciales nuevas, quizás porque han sido modos de comportarse y de dar respuesta de manera a veces eficaz a la exigencia de la realidad (Heno, 2022, en prensa, pp. 300-301).

La mediación analítica tendría entonces propósito transformativo –uno de los propósitos de los dispositivos analíticos (Ramírez et al, 2017)–, que consiste en “modificar la realidad sobre la que se interviene, es decir, producir cambios, resolver una problemática, transformar un estado de cosas determinado” (Ramírez et al. 2017, p. 16). Desde este propósito, se intenta que los

conflictos adquieran otra forma (que se verbalicen) y fomenten el cambio de una realidad específica; tanto para el sujeto como para el medio.

Es en este sentido donde la mediación en las instituciones cobra mucha relevancia. Retomando a Horowitz (2012), la palabra mediación proviene del sustantivo latín *mediato* (medio) y del verbo *mediare* (separar por mitades). La autora (retomando a Yale, 1992) relaciona la palabra con inmediato (sin intermediarios) y la raíz de la palabra indoeuropea *medius*. Mediación significa, entonces, etimológicamente, encontrarse entre dos elementos que están separados pero en interrelación. La mediación, entendida de una forma general, es “un procedimiento flexible mediante el cual las propias personas gestionan por sí mismas un conflicto que les aqueja” (Barragán y Santiesteban, 2020 p. 197). El papel del mediador es, entonces, “preparar un espacio ético en el que se pueda entonces sostener un verdadero diálogo” (Barragán y Santiesteban, 2020 p. 197).

La propuesta analítica de la mediación plantea que, mediante el ejercicio e incorporación del método analítico –caracterizado por procesos y actitudes–, es posible, no solo fomentar la armonización de tensiones, sino también posibilitar el despliegue de capacidades humanas tendientes a la creación y la creatividad, a partir de la emergencia de tensiones (Henaó, 2016). Esta perspectiva busca ir más allá de “concebir la mediación como sólo instrumento de resolución de conflictos. Consideramos que la mediación analítica permite el despliegue de potencialidades en el ser humano, la moderación de tensiones, la articulación o dialéctica de saberes y la creación de conocimiento” (Henaó, 2016, p. 190). Son las tensiones las que fomentan que el individuo logre desfasarse y transformar el medio circundante:

El modelo simondoniano otorga al ser humano una capacidad de desfasamiento con respecto a sí mismo y que puede resolver tensiones internas por medio del proceso de individuación. Para

Simondon el ser no encierra o contiene ninguna sustancia, ya que siempre tendrá la posibilidad de distribuirse en fases, de continuar individuándose. Es un sistema abierto por excelencia (Henaó, 2016, p. 191).

Simondon (2009) presenta una concepción distinta a la forma tradicional de pensar el **proceso de individuación** (desde un nivel físico hasta psíquico y transindividual o colectivo), a partir de fenómenos como la transducción (posibilidad que tiene un individuo para *desfasarse* o cambiar a partir de una respuesta activa ante nueva información), o la imaginación y la invención (contenidos cognitivos, afectivos, emotivos que representan elementos anticipatorios para resolver tensiones). En este sentido, Simondon (2009) no entiende al individuo como aquel poseedor de una esencia determinada (sustancialismo), o de un contenido que se adecúa a una forma específica (hilemorfismo), sino que entiende que el ser puede transformarse constantemente a sí mismo; el ser es entonces un sistema abierto (Henaó, 2016). El ser nunca estará completamente individuado, continuará resolviéndose a partir de lo ya individuado; “los problemas planteados por el medio, el cual es producto, a su vez, de la propia individuación del ser” (Henaó, 2016, p.191).

La mediación analítica parte de una premisa fundamental y es que lo colectivo no anula la singularidad, sino que permite o no, potenciarla, integrándola de mejor manera –más armónica– al conjunto social (Cfr. Henaó, 2016). Así, lo “colectivo es el ámbito en el que lo preindividual se convierte en transindividual” (Henaó, 2016, p. 194).

La transducción es una operación, un proceso de modificación de un ser a partir de fases previas; pues, como se dijo anteriormente, la individuación no está ligada a la identidad de una materia, sino a la modificación de su estado. Esta operación consiste en un proceso de amplificación y de modificación del estado de un sistema que es rico en potencialidades, a partir de un germen –o un elemento amplificador–, es decir, cuando se transforma un segmento o fase

del ser, ocurre una suerte de expansión, pues esta transformación es soporte de otras transformaciones.

Entendemos por transducción un operación física, biológica, mental, social, por la cual una actividad se propaga progresivamente en el interior de un dominio operada aquí y allá: cada región de estructura constituida sirve de principio de constitución a la región siguiente, de modo que una modificación se extiende así progresivamente al mismo tiempo que dicha operación es estructurante (Simondon, 2009, p. 38).

La operación transductiva permite que en cada fase del ser se desarrollen ciertas transformaciones estructurales con base en soluciones parciales a los problemas. Un individuo adquiere forma a través de una actividad transductiva, es decir, se constituye “en y a través de un campo de fuerzas que modifica todo un sistema en función del individuo, y al individuo en función de todo el sistema” (Henaó, 2016, p. 192). En este sentido, Henaó hace referencia a un campo de fuerzas como el escenario donde se ponen en juego las tensiones, los sentimientos, los deseos, las expectativas, que causan conflicto –disparidad o contradicción–, y es allí donde ocurren procesos transductivos, en sistemas en tensión, donde hay posibilidades de despliegue, y los “cambios o soluciones de los problemas no son simples adaptaciones al medio (adaptación aloplástica), se trata también de modificaciones hechas a sí mismo (adaptación autoplástica) en una relación entre medio e individuo” (Henaó, 2016, p. 193). Henaó afirma entonces que el sujeto está en capacidad de realizar **actos inventivos** –que definimos anteriormente–, que le permiten tanto responder a los problemas existenciales que se le presentan, como modificarse a sí mismo y al medio circundante.

La transducción, para Henao (2016), fomenta el desarrollo de dos capacidades: (1) una para resolver problemas existenciales de manera creativa y (2) para transformarse a sí mismo a partir de ampliarse y desfasarse:

Tener la capacidad de resolver problemas de la existencia obedece a la acumulación de la información respecto a cómo se ha resuelto anteriormente, pero también a la capacidad de *amplificación* y *desfasamiento* de la estructura ante nuevas circunstancias donde lo pasado no es **acorde** o **resonante** con el devenir (Henao, 2016, p. 193).

Ocurre entonces que el ser (físico, viviente, psíquico-transindividual) se resuelve al desfasarse, a partir de las tensiones que se le van presentando en su relación con el medio. Cada vez que se resuelven tensiones, de esta misma manera se crean nuevas fases del ser. Ahora, ¿de qué manera un individuo logra resolver sus tensiones y desfasarse a partir de un proceso transductivo? Simondon resalta en este punto la importancia de la imaginación y la invención, en los cuales se acuden a las imágenes previamente en el ser para dar respuesta a un problema específico.

Para entender **la imaginación y la invención** en Simondon, es necesario acercarse al concepto de imagen. La imagen, desde la propuesta simondoniana, es una mediación entre el sujeto y el objeto, lo abstracto y lo concreto, el pasado y el porvenir (Simondon, 2008; Henao, 2016; 2022, en prensa). Para Simondon, las imágenes se presentan por ciclos y poseen contenidos tanto anticipatorios, como cognitivos y afectivo-emocionales. Son saberes que permiten *la elección subjetiva*:

En las situaciones de urgencia y de inquietud, o más generalmente de emoción, las imágenes toman todo su relieve vital y conducen la decisión; estas imágenes no son percepciones, no corresponden a lo concreto puro, puesto que, para elegir, hace falta estar a cierta distancia de lo real, no encontrarse ya comprometido; lo semi-concreto de la imagen conlleva aspectos de anticipación (proyectos, visión del porvenir), contenidos cognitivos (representación de lo real, ciertos detalles vistos u oídos), finalmente contenidos afectivos y emotivos; la imagen es una muestra de vida, pero permanece parcialmente abstracta a causa del aspecto incompleto y parcial de dicha muestra. (Simondon, 2008, p.16)

Los símbolos son un tipo de imagen que se genera a partir de una relación entre el sujeto y el medio, donde ocurre un intercambio intenso (Builes et al. 2017; Henao, 2016; Simondon, 2008) y que el individuo registra y almacena como impronta; esta huella está alimentada por elementos anticipatorios, cognitivos y afectivo- emotivos. En el símbolo confluyen elementos que pueden entrar en tensión cuando se presenta en ellos elementos distintos. Sobre las imágenes personales (configuradas a lo largo de la vida de un sujeto), dice Simondon que el sujeto no tiene dominio, ni puede manipular estas imágenes desde la voluntad consciente, sino que solo pueden gobernarse indirectamente, pues, “conservan cierta opacidad como una población extranjera en el seno de un estado bien organizado” (Simondon, 2008, p. 15). Las imágenes constituyen un saber implícito que funciona como recurso en la resolución de un problema. Asimismo, para Simondon, cuando un individuo participa de una actividad, este ofrece y entrega algo de sí y, de esta manera, logra representar un fragmento del mundo, conservando una imagen fuerte de él (Cfr Simondon, 2008).

Las imágenes no poseen solo un carácter individual, sino que colectivamente también existen agrupaciones de significados frente a un asunto concreto. Estas imágenes son configuradas socioculturalmente solo cuando se le puede asignar cierto contenido imaginario a, por ejemplo, un

grupo poblacional. Existe entonces una imagen del extranjero, del inmigrante, del terrorista o del criminal, que tiene causas imaginarias (objetivas y subjetivas), y esta información funge como determinante en los procesos de toma de decisiones de los individuos de una sociedad. En caso de guerra o conflicto, la carga afectivo-emotiva de estas imágenes se vuelve preponderante en las acciones colectivas; la imagen del enemigo se posa sobre cualquier individuo cuyo rasgo de fisionomía o detalle de vestuario atrae la atención y se relaciona significativamente con la imagen concebida (Simondon, 2008, p. 17).

Ahora bien, la invención hace parte de este ciclo de imágenes, pues la imagen siempre aporta un grado de novedad (Builes et al., 2017) en el sistema imaginario. Inventar es resolver una problemática existencial a partir de ciertos saberes propios, que es información (anticipatoria, cognitiva y afectivo-emotiva), y en la cual ocurre un cambio de organización que origina en un sujeto el nacimiento a un nuevo ciclo de imágenes, a partir de un proceso de *saturación* de las mismas.

La invención de alternativas a partir de problemas, desde la participación activa de diversas personas que hacen parte de la organización, así como el brindar condiciones para potenciar la creatividad, la innovación y la emergencia de tensiones creativas, es un propósito de la mediación analítica (Cfr Henao, 2016). En vía de realizar estos fines, se implementan *los dispositivos y las técnicas analíticas* como medios para concretar los planteamientos de este tipo de mediación, pues estos permiten la creación de espacios de reflexión en torno a una problemática dada, en donde cada una de las partes puede esgrimir su punto de vista y analizar sus argumentos (Henao, 2012); así como las posiciones, razones, motivos, emociones, valores, entre otros aspectos que intervienen en el conflicto y son problemas a resolver. Para Henao (2016), resolver conflictos puede entenderse como “fluir creativamente hacia la individuación, hacia la responsabilización subjetiva” (p. 197),

donde las tensiones que usualmente existen dentro de las instituciones –entre el sujeto y los otros– puede pensarse como una suerte de potencial energético en devenir, que requiere encontrar una mediación. Esto significa hacer converger las potencialidades del sujeto con el medio, con él mismo y con los otros.

Los dispositivos analíticos “son espacios de aplicación del método por medio de las técnicas analíticas (...). Un dispositivo implica un grupo mayor de formalización y unas constantes de espacio y tiempo que regulen su aplicación” (Ramírez et al., 2017, p. 15). La mediación analítica requiere entonces: (1) *elementos* básicos de estos dispositivos, así como (2) *actitudes* por parte del sujeto mediador, (3) *técnicas*, y por último, (4) generar *efectos prácticos*.

Los elementos básicos de los dispositivos son, para Ramírez et al. (2017): (1) La verbalización, que consiste en expresar una idea, un pensamiento, una imagen, una sensación, un dibujo, un cuadro, una pintura, un gesto, por medio de palabras⁴¹. Es un proceso que comienza con la simbolización, y que redistribuye y articula los montos de afecto (factor pulsional) de tal manera que se logre una tramitación de los mismos o una descarga. (2) La escucha, por parte del analítico que se dispone a aplicar el método analítico, es fundamental como actitud que posibilita entender y comprender los sentidos posibles que están presentes en ese discurso, saber sus orientaciones y posibles tendencias. (3) El análisis y manejo de la transferencia, es cuando se establece una relación afectiva particular con el discurso y, se dispone a analizar esa relación. Dicho discurso está encarnado en un sujeto, entonces el análisis se enfoca en esta relación. (4) La interpretación, en la que el analítico constantemente, incluso de manera inconsciente, está haciendo conjeturas sobre el sentido o los sentidos explícitos e implícitos del discurso que analiza. Estas interpretaciones, fundamentadas en la escucha, y referidas a contextos discursivos específicos,

⁴¹ Describiremos la verbalización con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

guían el quehacer del analítico, desde los dispositivos que elige para aproximarse a cada caso, hasta las técnicas que utiliza en esos espacios (Ramírez et al., 2017, p. 22-24).

Estos cuatro elementos fundamentales son implementados de manera transversal en todos los dispositivos analíticos, pues su objetivo general es la transmisión del método como *actitud*, es decir, como forma de proceder. El objetivo específico puede variar; en el caso de la mediación analítica, como afirmamos anteriormente, el propósito es *transformativo*, es decir, se busca el cambio de una realidad a otra: concretamente desde la armonización de las tensiones.

En cuanto a las **actitudes**, es posible pensar que la actitud más importante del analítico en la mediación es la disposición a analizar el discurso en específico, que se concreta a partir del fomento de la verbalización, así como la cortesía analítica, el indogmatismo, la imparcialidad, la intuición analizada.⁴²

La cortesía analítica, corresponde a la actitud o disposición del coordinador ante el decir y los argumentos del participante (Henaó, 2016, p. 198). Esta actitud se basa en el respeto por la palabra del otro, fomentando en la misma medida, la pregunta y el cuestionamiento de este por su decir; para llevar lo más lejos posible sus ideas. Se busca que el interlocutor analice el discurso que emite, y la implicación de sí mismo en sus palabras. De esta manera, tener en cuenta las consideraciones del otro, implica la participación activa de los otros y el respeto por sus apreciaciones, intereses, sentimientos, ideas, deseos. Así, se motiva o se invita a que el sujeto se responsabilice por sus actos, haciéndose cargo de lo dicho. Se caracteriza por dos elementos: el

⁴² La intuición analizada, más que una actitud, se concibe como un efecto de la incorporación del método analítico. La actitud consiste en la disposición de escuchar la intuición, que se ha depurado en un proceso formativo de un educador. Sin embargo, como afirman Manrique et al. (2016), “la formación de la intuición no es sencilla e implica tiempo” (p. 75). También dice Ramírez (2012), “para poder saber (*scire*) a dónde conducen [las intuiciones], y así captarlas; hay que abrirse primero a ellas (escucharlas) y luego tener la fortaleza, el poder, la fuerza, la voluntad (*potere*) para llevarlas a cabo; y atreverse (*audere*) a realizarlas, a dejarlas discurrir. Con la mayoría de ellas, luego, el final de la máxima soteriológica: *tacere* (callar)” (Ramírez, 2012, p. 358, Ens. 232).

kairos logos (decir oportuno) y el tacto. “No solamente acude a la utilización de la razón como medio de reflexión, sino que también tiene en cuenta las condiciones, las consecuencias, el medio (situacional, temporal) el sentir de los integrantes” (Henaó, 2016, p. 200). Por lo tanto, el criterio más importante en la cortesía analítica es la razonabilidad, que no solo acude a la razón, sino también se tiene en cuenta que en los individuos existen elementos velados, o inconscientes, motivos o intereses (individuales o colectivos) que son susceptibles de ser indagados, cuestionados y puestos al servicio del análisis.

El indogmatismo hace referencia a una actitud –como nombramos con Nussbaum– de *docta ignorancia*, caracterizada por poner en suspenso los propios prejuicios y preconcepciones, y disponerse a poner en cuestión el saber propio con la finalidad de construir la verdad con el otro (Henaó, 2016). Esta actitud parte de la formación del analítico, de hasta qué punto ha logrado avanzar en el conocimiento de sí mismo y el análisis de sus propios prejuicios, pues esto será determinante en el momento de escuchar a un sujeto (individual o grupal). De esta manera, el indogmatismo se evidencia en el grado de apertura al que es posible llegar en los debates y procesos argumentativos. Para Ramírez, “no se escucha lo que se quiere sino lo que se puede, lo que nos permitimos escuchar” (Ramírez, 2012, Ens.36, p. 83).

La imparcialidad, para Henaó, más allá de la neutralidad, implica una posición de un sujeto mediador que evita “lucirse”, para que, de esta manera, pueda asumir una posición intermedia en la mediación; ayuda a elucidar y a analizar las posturas encontradas. Si el mediador privilegia una posición en el momento del análisis, puede ser que no se logre profundizar en otras perspectivas. En este sentido, se trata más bien de que la imparcialidad reconoce la existencia de presupuestos por parte del mediador, de prejuicios y posiciones personales, pero no las privilegia, las tiene en cuenta y las analiza. No se trata de una neutralidad, pues se reconoce la propia posición, sino de la

imparcialidad, al no privilegiar ninguna posición⁴³. Para Henao (2012) el analítico “adopta una actitud [imparcial], propicia espacios de debate y reflexividad en los participantes de la investigación; incluso busca a propósito transmitir algo del método que [implementa]: una actitud de búsqueda del saber, [una curiosidad activa] caracterizada por el desprejuiciamiento” (p. 50).

La intuición analizada consiste en el cultivo de la intuición como captación que permite el análisis de elementos no directamente ligados a la racionalidad. La intuición como proceso primario está alimentada por prejuicios y precomprensiones que, en ocasiones, pueden fungir como obstáculos para la resolución de conflictos. Sin embargo, estar advertido de los propios prejuicios, o la *epoché*, descrita por la fenomenología, implica una conversión de los mismos en presupuestos.

Con relación a las **técnicas (tecné)**, Henao (2016) las define como la “actualización (aplicaciones singulares) del método clínico-analítico, en la mediación” (p. 206), son *saberes hacer*, que van más allá de procesos instrumentales. Para Henao (2012), los efectos de la aplicación de las técnicas, es decir, su conveniencia o inconveniencia, solo puede analizarse posteriormente:

[...] La conveniencia o inconveniencia de una técnica se definirá por los efectos que ésta produce en la realidad, con base en un propósito, cuando se pone en práctica; antes de ese momento, es solo una hipótesis o conjetura, quizás consistente teóricamente, en espera de un examen de su eficacia en la práctica. De este modo, la utilización o aplicación de un sinnúmero de técnicas no es una actividad que pueda realizarse de manera general, estandarizada o lineal. (p.101).

⁴³ La neutralidad haría referencia a cierto quietismo, es decir, se pretende que el mediador no participe en ningún grado del análisis que realiza, negando así sus propios contenidos valorativos y presupuestos. ¿Es esto posible? Sería más acorde referirse a la imparcialidad, en donde no se niegan los propios prejuicios, sino que se fomenta al análisis de los mismos, de manera que el investigador no proceda de manera caprichosa, sino con base a unas reglas previamente analizadas. Por ejemplo, un psicólogo clínico se percibe como un ser imparcial, que es consciente *hasta donde es posible* de sí mismo y de las formas como este interviene, desde su subjetividad, en aquello que capta del otro.

Para Ramírez (2000, citado en Henao, 2012), “las técnicas estarán determinadas por: a) un contexto en particular, b) una oportunidad para llevar a cabo, y, c) la formación de quién lo aplique.” (p. 101). El autor enuncia las siguientes técnicas analíticas que son utilizadas en la mediación analítica. (1) Llamar por el nombre propio a los participantes, como una connotación de su deseo, de su singularidad y de su posición particular ante el grupo y ante sí mismo. (2) Sondeo, que es una evaluación inicial de la situación. (3) La pregunta corta o técnica eléctica es entendida como la formulación de interrogantes que logran cuestionar las certidumbres, las ideas preconcebidas que no permiten la invención de alternativas a la solución de problemas, posicionando a cada sujeto, parte del grupo, como constructor de soluciones. (4) La exhortación o protréptica consiste en mover el ánimo de los participantes en la discusión, identificando cómo se van generando afectos en el diálogo y haciendo exaltaciones adecuadas. (5) El tacto, que se relaciona con la consideración por el lugar y el proceso del otro, creando un ambiente que fomenta la verbalización de los afectos, de las ideas, preguntas, percepciones, impresiones; desestimulando la creación de escenarios agonales o de lucha, que busquen dañar o atacar directamente una idea o concepción (Henao, 2016).

Y, por último, en los **efectos prácticos** o consecuencias de la implementación de la mediación analítica se encuentran: dilucidar, argumentar, escuchar (dar la palabra, hacer silencio), captar pequeños detalles, la singularización y la responsabilización. *Dilucidar* consiste, para Henao (2016), en explicitar los contenidos implícitos, el contenido velado y oculto, mediante la verbalización y la escucha. Los dispositivos de orientación analítica permiten la acción individual y colectiva, transformadora, transductiva al modo simondoniano, que privilegia la singularidad de los sujetos individuales, sin descuidar lo común entre los grupos de trabajo y las colectividades. “La idea no es con-vencer a los otros, es construir, crear puentes, medios discursivos para hacer

emerger ideas, potencialidades, propiciar la invención a partir de la cooperación lingüística” (Henaó, 2016, p. 211). Así pues, la aplicación de la mediación analítica permite aclarar lo que está ocurriendo en el grupo y en las partes implicadas en la discusión; buscando crear ciertos puentes entre opiniones (aunque no siempre se logre). “El objetivo no es la dominación, el despotismo o la imposición de los puntos de vista de parte del analítico, sino la elucidación y el reconocimiento del otro como un sujeto autónomo, singular, capaz de transformarse y responsabilizarse” (Henaó, 2016, p. 211).

Argumentar es un proceso transversal en el cual es posible el despliegue de las potencialidades de los sujetos y la responsabilización por sus planteamientos (Henaó, 2016). Asimismo, la mediación analítica:

[...] propende a la búsqueda de lo común por la transigencia, el estar dispuesto a ceder, armonizarse y dialectizarse con otros. Se busca, ante todo, promover que quien *tome la palabra trate de argumentar lo mejor posible sus ideas y lleve tan lejos como le sea posible el análisis de sus palabras, respetando su opinión y su manera de ser en tanto interlocutor*” (Henaó, 2016, p. 212).

Si bien la implementación de la mediación analítica tiene como interés o foco lo singular, no restringe que se busque una mejor manera de que el sujeto se anude a lo colectivo –a partir de una armonización de sí mismo– que comprende, en ocasiones, estar dispuesto a ceder algo de sí mismo. “Favorecer la capacidad argumentativa es posibilitar que los integrantes de la organización logren desplegar y despejar las posibles dudas o inquietudes que se constituyan como un obstáculo para la comprensión de sus actividades y funciones dentro de la organización” (Henaó, 2016, p. 212).

Escuchar hace referencia a la captación de un fenómeno a través de los sentidos, y una se caracteriza por la apertura al discurso del otro, y por la disposición para captar tanto lo explícito como lo implícito de las manifestaciones discursivas que emergen (Ramírez et al. 2017).

Escuchar es abrirse a un discurso. Va mucho más allá del simple oír: es permitir que la palabra del otro nos penetre para que así podamos captarla en su lógica interna (*entender*) y poder efectuar las articulaciones que produce el libre fluir de esa palabra en nuestro espacio discursivo, hasta llegar a la *comprensión* (...) que se refiere a una *incorporación*: ya no es una intelección sino una articulación discursiva que compromete el propio cuerpo, el sentir. Por eso escuchar es sentir, y la escucha es analítica cuando al sentir le sigue el comprender. (Ramírez, 2012, Ens. 36, p. 83)

La escucha en la mediación analítica parte de una disposición fundamental del mediador para anoticiarse constantemente de sus prejuicios, y para la captación de los elementos y lógicas discursivas de los sujetos participantes en la mediación. Al ser la palabra de los participantes el discurso primordial, el silencio por parte del mediador, cobra mucha relevancia (Henaó, 2016), pues le permite abrirse plenamente a la escucha. Asimismo, la creación de espacios de diálogo implica permitir el discurrir de la palabra, donde predomina la escucha y no el discurso del mediador. Se podría sintetizar la propuesta en esta expresión: dar la palabra al otro, y hacer silencio, cuando sea pertinente. Los espacios de diálogo son importantes para la construcción de estrategias, para la resolución de conflictos, la moderación de tensiones, el despliegue de potencialidades (Henaó, 2016).

Captar los detalles es la “detección de aspectos emergentes, señales y pequeños indicios que sirve para el análisis de los discursos” (Henaó, 2016, p. 214), a esta captación se le ha denominado método indiciario que consiste en una manera de basarse en un indicio para

comprender una realidad desconocida. Estos indicios son usualmente desapercibidos para muchos, pero su anoticiamiento puede resultar muy fecundo para darse cuenta de elementos propios de la problemática que se está analizando. Esta captación constituye, a su vez, “una manera metódica y ordenada de proceder, que se basa en detalles, rasgos, señales, caracteres, considerados ordinariamente como insignificantes, pero que se constituyen en indicios importantes para la aprehensión de una realidad (Henaó, 2016, p. 26). Los pequeños detalles son indicios: expresiones, tonos, miradas, gestos, cambios corporales, manifestaciones subjetivas, que dan cuenta el contexto particular (Henaó, 2016).

En el proceso de singularización se tienen en cuenta los deseos de un sujeto singular, pero también los de los otros, así como las necesidades y tendencias de su entorno. Henaó define un sujeto como un ser humano “singular, con una historia, unos valores, unos intereses, en síntesis, tiene una forma única de incorporación de la cultura (cultura encarnada)” (Henaó, 2016, p. 215). Se trata de singularidades articuladas a un grupo, que un individuo logre tomar conciencia de algunos elementos de sí mismo, de sus intereses, leyes, determinaciones, regularidad, que las articule con los otros.

La singularización hace parte del proceso de responsabilización, es el primer paso (Ramírez, 2012). Esto implica escuchar, criticar, analizar lo que alguien expresa, e invitarlo – mediante el uso de la protréptica– a que lleve más allá sus argumentos –y sentimientos–, complejizando así su singularidad. En este sentido, “la singularización, (...) permite la dialéctica, un punto intermedio entre lo singular y lo común, la identidad en la diferencia, como resultado de la apropiación del método (...)” (Ramírez, 2012, p.101). En este sentido, no se trata de una pretensión individualista, ni tampoco colectivista, sino una postura intermedia, que plantea una dialéctica entre lo singular y lo común, hallando el propio ser en una colectividad (Henaó, 2016).

Por último, la *responsabilización* indica que existe en cada sujeto una corresponsabilidad por lo que le sucede. Para Ramírez (2012), el proceso de responsabilización implica analizar dos tipos de responsabilidad: una indirecta o pasiva, que hace referencia a responder ante lo que ya está dado, y frente a lo cual tenemos que efectuar una respuesta, querámoslo o no; y una responsabilidad directa o activa, que implica la decisión –entendida como un juicio resolutorio (Manrique, 2019)– y la elección, consiste en optar por una posibilidad o curso de acción (Manrique, 2019). Ramírez (2012) plantea que el proceso de responsabilización implica dejar de culpar a otros por lo que ‘nos pasa’, asumiendo la parte de responsabilidad que tenemos en cada situación.

En este sentido, el proceso de responsabilización “requiere un análisis de condiciones de cada situación, que lleva a dividirla en cuatro franjas” (Ens. 16, p. 49). Estas franjas son (1) *lo inmodificable*; se refiere a los asuntos que ya no pueden cambiarse, por más que se quiera, por ejemplo, los padres que se tienen o el lugar en el que se nace. En general, el pasado es, por excelencia, aquello que no puede ser de otra manera: sobre estos elementos, solo es posible asumirlos y hacerles frente, quizás resignificándolos; (2) *lo transformable no deseado*, “es lo que se puede cambiar pero no se desea hacerlo” (Ramírez, 2012, Ens. 16, p. 49). (3) *Lo transformable deseado pero no intentado*, es aquello que es posible modificar y el sujeto desea que se modifique, pero lo que no desea es asumir los costos que implica cambiar; el esfuerzo o el tiempo que requiere. Y, por último, (4) *lo deseado e intentado* “es aquello que se puede, se anhela y se está dispuesto a cambiar; intentando, proyectando y realizando todas las actividades que se requieran para lograr la transformación” (Ramírez, 2012, Ens. 16, p. 49). Henao, por su parte, formula una conjetura frente al proceso de responsabilización y sus efectos singulares y en el medio:

Todo proceso de *singularización* implica la responsabilización de cada sujeto, hacerse consciente y responsable de su propio discurso (toda manifestación subjetiva). Partimos de una conjetura inicial que consiste en pensar que si cada individuo se responsabiliza, asume su propia vida y las consecuencias de sus propios actos, en la perspectiva de la *razonabilidad*. En donde, si bien se tiene en cuenta los propios intereses, deseos, sentimientos, valores, anhelos, etc., también es necesario contar y entender los de los demás (Henaó, 2016, p. 217).

Conclusiones

La educación para la paz se propone la creación de ambientes pacíficos a través de la implementación de pedagogías tendientes a la desestimación de la agresión en las aulas y el descongelamiento de tradiciones que tienden hacia la perpetuación de las violencias descritas en el primer capítulo. Tanto la violencia estructural como la simbólica o cultural, presentan elementos que se encuentran muy arraigados en el relacionamiento intersubjetivo de los ciudadanos (Bar-tal, 2014). Ahora bien, la misión de la educación, consiste en introducir a los individuos a una cultura determinada; culturizarlos. El desarme cultural y la construcción de formas pacíficas de convivir, pueden ser, como vimos a lo largo del capítulo, un propósito educativo, y un objetivo hacia el que pueden tender las instituciones educativas.

La educación para la paz en síntesis plantea tres propósitos concretos. En primer lugar, la formación en capacidades o competencias que le permitan convivir de forma no violenta (Chaux, 2012); en segundo lugar, educar para la paz indica que en el proceso ocurra un descongelamiento de las creencias que soportan y justifican la violencia –directa, estructural y cultural– (Bar-tal, 2014), mediante el despliegue de estas capacidades. Por último, la educación para la paz fomenta la creación de ambientes pacíficos, basados en la creatividad, la armonía –como veremos en el

capítulo tres– y la aceptación de posturas distintas, es decir, donde el conflicto –como disparidad y contradicción– no sea fuente de agresión y violencia.

Asimismo, podemos concretar en este capítulo nuestra propuesta en torno a la educación para la democracia y para la resolución de conflictos. La pedagogía socrática, basada en el método mayéutico, propende hacia (1) la revisión de creencias y planteamientos propios mediante un examen riguroso de los mismos, de manera que, las tradiciones que sobrevivan al análisis teniendo en cuenta la conveniencia para sí mismo y para otros, sean promovidas. (2) El reconocimiento de la igualdad crítica entre los miembros de las comunidades educativas. Sócrates, como dijimos, cuestionaba a todos los ciudadanos en igual medida. En este sentido, tratar al otro desde la igualdad ontológica implica asumir que este, en tanto ser humano, tiene las capacidades de analizar sus argumentos y sustentar sus acciones; también implica, teniendo en cuenta el proceso singular, que puede cuestionarse a sí mismo y armonizar su ser con lo que le plantean las circunstancias. (3) Por último, la pedagogía socrática necesita una materialización institucional: que exista una intención en los sistemas educativos que lleve a la práctica el autoexamen y la mayéutica socrática.

En cuanto a la mediación analítica, podemos decir que esta fomenta la resolución de problemas de manera creativa mediante el uso de técnicas analíticas anteriormente descritas, de esta manera, se forman capacidades para analizar, verbalizar y escuchar las posiciones divergentes. En este sentido, la mediación analítica formulada por Henao (2016), permite la transformación del propio ser, el desfasamiento de un individuo y el despliegue de las potencialidades argumentativas e inventivas. Así, es posible afirmar que mediante la implementación de la pedagogía socrática en Nussbaum (2005) y la perspectiva de la mediación analítica, propuestas que tienen bastante resonancia mutua, es posible vivenciar experiencias pedagógicas para la paz. Ambas permiten la formación en las capacidades anteriormente descritas (Chaux, 2012; Chaux et al., 2004), así como

procesos de análisis de valores que pueden estar haciendo parte de los tipos de violencia descritos en el primer capítulo, concretamente de la violencia simbólica. Todo esto se realiza sobretodo por un docente y un sistema educativo que tenga en cuenta el valor de la educación para la paz y que, intencionalmente, propenda hacia el análisis de conflictos y el despliegue de capacidades de los estudiantes, pues creen que estos pueden formarse y transformarse en los actos educativos.

Pensamos entonces que un sujeto es propiamente ciudadano cuando logra hacerse responsable y participar de su colectividad de manera creativa y constructiva. El culmen de este planteamiento sería la responsabilización por el entorno, por el colectivo (Ramírez, 2012): ser consciente de que se es parte de una comunidad. Al ser un proceso de responsabilización, se trata de que el tránsito sea constante, que no exista en sí una meta sino más bien un camino, de la misma manera como Gandhi (1989) concibe la paz. Como afirma Ramírez (2012)

Si nos reconocemos como parte del todo querremos lo más conveniente y adecuamos lo peculiar a nuestra existencia, cuando sea inconveniente para el devenir común, logrando de algún modo la satisfacción de esas tendencias en la comunidad, dentro del orden social, o al menos, no causando daño a la obra común ni a los otros (Ens. 149, p. 259).

En el tercer capítulo analizaremos concretamente la relación entre estas formas pedagógicas y de resolución de conflictos, teniendo en cuenta la concepción de paz como “participación en la armonía del ritmo del ser” (Panikkar, 2006). En este sentido, Panikkar propone que no es posible desestimar la interioridad con relación a la paz de las sociedades. Por ejemplo, un individuo que perpetúa en su cotidianidad creencias y actitudes en torno al racismo, puede no percatarse de que actúa estas concepciones en la práctica. Mediante la pedagogía socrática, por ejemplo, es posible el análisis general de estos prejuicios, mediante el cuestionamiento y el diálogo, se propende hacia el descongelamiento de estas creencias, y su intermodificación. Ahora

bien, este marco socrático general, se ve complementado por la mediación analítica, en la medida en que es posible, mediante ella, intervenir sobre las tensiones y conflictos.

Examinemos el ejemplo del racismo. Puede ocurrir que en un salón de clases, un estudiante con creencias racistas, tenga comportamientos hacia ciertos estudiantes en virtud de su color de piel. Puede que esta tensión, que se encuentra latente, tenga su expresión en forma de violencia verbal (un insulto). La pedagogía socrática permitiría crear un marco democrático para llevar a cabo un análisis argumentativo de estas creencias, generar un diálogo que permita la modificación de las mismas. Mediante la mayéutica se podría fomentar ambientes democráticos que permitan analizar los criterios de conveniencia de estas creencias, su proveniencia y sus efectos éticos dentro de una sociedad pluralista. Lo cual, se complementa con la perspectiva de la mediación analítica, pues esta permite que estas diferencias logren armonizarse, sin intentar reducir la singularidad de los individuos, pero también sin exacerbarla en detrimento de la comunidad.

Es preciso decir que este modelo no es prescriptivo, ni una guía específica de acción, pues no niega las complejidades de los contextos. Por eso, la pedagogía socrática y la mediación analítica son ambas propuestas que pueden ser implementadas teniendo en cuenta esas esta filigrana de elementos que entran en juego. Su articulación, señala la importancia en apostar decididamente por no huirle a la disparidad y a la diferencia dentro de las esferas sociales, ni considerarlas irreductibles, sino abordarlas a profundidad, decidir analizarlas, para intentar –como veremos con la perspectiva del nosotros– convivir *intentando* establecer puntos de articulación en esa relación entre lo singular y lo común.⁴⁴

⁴⁴ En el tercer capítulo se propondrán ejemplos más específicos con relación a la articulación entre pedagogía socrática y mediación analítica, con la propuesta de paz en Raimon Panikkar (2006).

CAPÍTULO 3

La paz como participación en la armonía del ritmo del ser y su relación con el autoexamen socrático y la mediación analítica

Cuando se piensa en La Gran Obra es su devenir el que interesa, en el que siempre participemos con nuestro ser fundamental, que con todos compartimos, y al que es nuestra elección personal aportar ese resto peculiar que nos diferencia de los otros.

–La vida como un juego existencial. Ensayitos, Carlos Arturo Ramírez.

A través de observaciones [...], Maeterlinck enlaza el amor de las flores con su sed de luz y, más allá todavía, con la profunda aspiración que tienen ellas de fundirse en el gran espíritu que, para el belga como para los sabios de la Grecia Antigua, es un fluido universal que jamás cesa. Propagar la vida, ante la perentoria presencia de la muerte, es como las flores susurran su inteligencia. Y esta no es simple y reiterativa. Al contrario, evoluciona de forma oculta y compleja a través de los años. Sobre la vacuidad eterna del tiempo, las flores han ideado una delicada filigrana de sentimientos. Y logran, ante nuestros ojos, que de esas tinieblas, de las que estamos rodeados, surja la perplejidad.

–Los derrotados, Pablo Montoya.

No se puede forzar la planta a crecer, pero tan poco se la puede abandonar, no obstante, tras liberarla de lo que podría impedir su desarrollo, hay que *dejarla crecer*. Dicho de otra manera, cultivar es tener cuidado de lo que está ahí, dado en nombre de lo que, en él y a partir de él, puede existir.

–Habitar, Jean Marc Besse

Hasta el momento hemos definido la paz desde distintas conceptualizaciones en disciplinas que la abordan. Hablamos de la paz en un sentido negativo como «ausencia de violencia» y, de la paz en un sentido positivo como «justicia social». También mencionamos la paz imperfecta como «la paz que surge en la cotidianidad» y de la paz neutra como «la paz cultural que neutraliza ideologías y creencias». Nos referimos, de igual manera, a la «paz como serendipia e imaginación moral», que surge de manera inesperada, que no se premedita ni dispone. En este último capítulo, quisiéramos ahondar en otra perspectiva de la paz que puede reunir y complementar otras comprensiones del fenómeno y que puede incluir tanto dimensiones individuales como colectivas de la paz, articulando algunos elementos de los conceptos anteriormente referidos. Estas dimensiones implican tanto connotaciones espirituales –la paz como sosiego o tranquilidad del alma– como colectivas o sociales –la paz como convivencia, como relacionamiento no violento– (Panikkar, 2006). Esta mirada de la paz surge también como respuesta a la pregunta de si su dimensión individual y colectiva representan abismos insalvables, o sí, en alguna medida, sea posible trazar un puente entre ambas.

Encontramos que, para el filósofo y teólogo Raimon Panikkar, este problema no es insoluble. Panikkar (2006) afirma que es necesario integrar ambas dimensiones (espiritual y relacional), pues estas están en una relación a-dual que hace que, desde la comprensión del autor, estas concepciones sean posibles de articular. Así, la su filosofía intercultural, es posible plantear una articulación entre paz interior y paz exterior.⁴⁵

La filosofía de la vida, entendida como «sabiduría del amor» propia de la vida misma, nos ayuda a superar la dicotomía entre lo interior y lo exterior y nos permite gozar de paz interior en medio de

⁴⁵ En este capítulo, no pretendemos ahondar en la fundamentación de la filosofía intercultural de Panikkar, pues puede desviarnos el desarrollo de nuestra pregunta investigativa y además, no contribuye a pensar el problema de investigación que nos compete.

sufrimientos externos y consagrarnos a aliviar situaciones injustas sin perder nuestra alegría interior. (Panikkar, 2006, p. 154)

Nos dedicaremos a profundizar la relación entre la paz, como «participación en la armonía del ritmo del ser» (Panikkar, 2006), la mediación analítica, incluyendo el método analítico, entendida como «armonización de fuerzas en tensión» (Henaó, 2022, en prensa) y la pedagogía socrática, relacionando la mayéutica, como «participación razonable, desde el autoexamen, en la búsqueda de la verdad». Desarrollaremos la siguiente tesis: un sujeto convive en paz cuando puede o es capaz de participar, mediante su propia armonización, del ritmo –individuante– del ser o en el devenir. Y expondremos cómo y de qué manera, tanto la pedagogía socrática (Nussbaum, 2005) como la mediación analítica (Henaó, 2016; 2022, en prensa) aportan a esta tesis. Por último, enunciaremos qué entendemos por educación para la paz desde este trabajo y teniendo en cuenta los planteamientos presentados.

La paz como participación en la armonía del ritmo del ser

La paz puede ser entendida dentro del pensamiento de Panikkar como «participación en la armonía del ritmo del ser» (Panikkar, 2006). Desde la perspectiva del autor, el alma (que se puede entender como «cultura encarnada»⁴⁶) logra vivir en paz cuando se sintoniza con la armonía de la realidad, cuando se integra armónicamente con lo que le rodea, a causa de un principio de «ontonomía», que consiste en la “conexión intrínseca de una entidad [en este caso humana] en relación con la

⁴⁶ El concepto de alma o psyché ha sido abordado de diversas maneras alrededor de la historia; empero, se tomará la conceptualización realizada por Lopera et al. (2010), los cuales han comprendido el término alma como “(...) cultura encarnada, que definiremos como el resultado del proceso de sujetación del individuo a la cultura, esto es, de la estructuración o conjugación entre lo biológico humano y las instituciones sociales creadas por el lenguaje, proceso que se consolida en la forma humana propiamente dicha” (p. 209). Es decir, la estructuración del alma humana es la dialéctica entre el organismo y la cultura: cultura encarnada o carne culturizada. Esta definición no es la misma que plantea Panikkar, esta comprensión requeriría desviarse de la pregunta investigativa.

totalidad del ser; orden constitutivo (*nomos*) de cada ser en cuanto Ser; armonía que permite la inter-in-dependencia de todas las cosas” (Panikkar, 2006, p. 177).⁴⁷ Más allá de una posición pasiva, la paz implica una participación activa de cada sujeto –desde su ritmo singular (*nomos*)– con el ritmo del movimiento de la vida: provocando así una co-creación conjunta tanto del individuo como del medio. En este sentido, la paz no necesariamente sería la ausencia de fuerza; antes bien, las tensiones propias de la vida humana constituyen base fundamental para la contribución propia a una realidad en la cual se participa creativamente, pues, es en el proceso de resolución a de esas tensiones existenciales donde se da forma el propio ser, y al medio circundante.

Panikkar (2006) comprende que en el ritmo del ser (el devenir o el ser/siendo) ocurre constantemente una integración o *advaita*,⁴⁸ que es una intuición espiritual que percibe una tendencia general de articulación entre los entes que la componemos. Así pues, desde la perspectiva del autor, la naturaleza del ser humano, a partir de un ritmo propio, es constituida y constituye el ritmo de la realidad; esta relación es de carácter inter-in-dependiente, que significa: “una visión de la realidad viva donde cada ser, aún ligado (ontológicamente) al todo, tiene su grado de libertad” (Panikkar, 2006, p.146).

El Ser, desde la perspectiva de Panikkar, no se puede comprender como sustancia, sino como relación. Una relación como una articulación de inter-in-dependencia entre los entes que componen la realidad. Esta comprensión, la formulan tanto la religión cristiana (realidad trinitaria y cosmoteádica), como hinduista (principio de la *advaita* o la *a-dualidad*) y budista (relatividad

⁴⁷ Panikkar no hace referencia únicamente a los seres humanos, sino al Ser como un ritmo, o un movimiento que envuelve realidades distintas a lo humano. En este trabajo investigativo, se abordará únicamente al ser en tanto ser humano, así se realice alguna aproximación a otras realidades del Ser. El ser que compete como el ser humano: el animal verbal. Sin embargo, se deja abierta la posibilidad de revisar el concepto de paz en otro tipo de seres, como posibilidad investigativa futura.

⁴⁸ Con el término *advaita* (del sánscrito), Panikkar se refiere a una “intuición espiritual que no ve la realidad ni como monista ni como dualista.” (Panikkar, 2016, p.171), sino de manera integral.

radical), tradiciones que basan su comprensión religiosa en intuiciones sobre la interconexión, inherentemente armónica para el autor, de todos los entes (Pizarro, 2015). La Vida, para Panikkar (2007), es un constante *darse*, participar dándose constantemente en cada creación; creándose mediante la interacción de las dimensiones y entes del ser.

En este sentido, la realidad, para el autor, sería una relación genitiva –que puede engendrar y producir algo (DRAE, 2022)–, como facultad inventiva del ser, así “la intuición [religiosa] de la pura contingencia que es el descubrimiento de la carencia de un sujeto último en operaciones” (Pizarro, 2015, p. 43). Esto no excluye, necesariamente, que, desde los planteamientos del autor, no exista un ser inteligible o ningún tipo de regularidad que permita la comprensión o la consciencia de los seres: “sino que hay tantos como en cada momento, así sostiene el flujo contante [...] Hay que buscar el principio explicativo de la existencia en una red de interdependencias” (Pizarro, 2015, p. 42). De esta forma, podemos afirmar que el vínculo del sujeto con lo que lo constituye (red de relaciones) es la fundamentación de la participación de cada ser humano con los otros seres o con las distintas fases del ser –si entendemos estos elementos desde la teoría simondoniana, que desarrollaremos más adelante–.

La comprensión del grado de interrelación entre los seres no es desde la filosofía intercultural de Panikkar, una comprensión únicamente racional –aunque no la excluye–, sino la exploración de la intuición de la propia «ontonomía», es decir, de una desfragmentación de la realidad y de una constitución compartida entre todos los entes. En este sentido, se requiere una “*metanoia*” o conversión, en las formas como se ha comprendido el *ser* hasta el momento, desde el pensamiento positivista de la ciencia: esto es, para el autor, un ser unificado e inmutable.

La conversión se entiende en dos sentidos: (1) desde la desustancialización de los entes, es decir, pasar de entender los seres como esencias y entenderlos como relaciones y (2) no

acercarse únicamente al mundo a través de la racionalidad, sino participando de la interacción y de la relación entre los elementos (Pizarro, 2015). Para Panikkar (2006), los humanos contribuimos siempre a la creación de la realidad a partir de la interrelación armónica (*a-dual o advatia*) con el mundo circundante y, cuando actuamos de manera acorde con nuestro ser es porque hemos comprendido esta inter-in-dependencia entre los seres (Panikkar, 2006). En esto consistiría la paz.

Panikkar afirma: “es difícil vivir sin paz exterior, es imposible vivir sin paz interior” (Panikkar, 2006, p.153), pues, los seres humanos “somos entes que contribuimos desde nuestra singularidad con el ritmo de la realidad. (...) Nosotros somos también responsables de la armonía del universo. Cooperando con él, lo acrecentamos y transformamos” (Panikkar, 2006, p.151). Y pone un ejemplo: “¿No hemos visto a veces ejemplos de una misteriosa y atrayente serenidad (que no es insensibilidad) en situaciones catastróficas e injustas? ¿No hemos también sido testigos de inexplicables depresiones en condiciones exteriores inmejorables?” (Panikkar, 2006, p. 154).

Por esta razón, el autor afirma que el gran problema de las hegemonías culturales consiste en imponer la paz, que siempre implica algún grado de violencia, desde un mito cultural particular. En el caso de la cultura Occidental, ha impuesto el mito de la Razón por encima de la emoción o los afectos. De esta manera, la explicación espiritual del Ser en Occidente ha estado sustentada en un tipo de racionalidad que ha obviado otro tipo de saberes. La cultura occidental, al buscar su supremacía, ha negado la explicación que otras culturas han tenido sobre la paz (Panikkar, 2006).

El mito y el *Logos* aluden a elementos distintos, pero que se encuentran relacionados ineludiblemente. El autor relaciona el *mythos* o mito con la “consciencia simbólica” (Panikkar, 2006, p. 79) de una cultura, que condensa sus verdades fundamentales (explicaciones fundantes) sobre la naturaleza humana, expresada en forma de tradiciones concretas. Pone como ejemplo las fábulas en el budismo, los cuentos en África, las parábolas de los Evangelios, que hacen parte de

una herencia cultural y son un legado que opera de manera consciente o no consciente en las creencias de una sociedad. El mito para Panikkar sería, entonces, lo que damos por supuesto, nuestros prejuicios, que son singulares y, también, compartidos con otros (Pigem, 2001). Con respecto al *Logos*, Panikkar (2006) lo entiende como un principio racional: la Razón o la mente; es decir como *reflexión crítica*. Para el autor, el entendimiento de la paz se relaciona con una comunión entre mito y *Logos*, que permite las tradiciones se flexibilicen y puedan ser explicitados y comprendidos.

Esta relación –entre mito y logos– es retomada por Lopera (2016), situándola con relación al debate entre Gadamer y Habermas sobre el lugar de la tradición y de la razón en el pensamiento filosófico. Para Lopera (2016), las acepciones de *Logos* contempladas en este debate dejan por fuera su significación como «principio universal articulante», como ley (Gadamer, 1998; Ramírez, 2012). La definición de Logos en Panikkar (2006) difiere de cómo entienden este concepto Ramírez (2012) y Lopera (2016), que se acerca más a la comprensión del *Logos* desde un asunto espiritual; como un principio o tendencia general a la articulación, integración y asociación de los elementos de los entes. Logos no refiere, entonces, únicamente, al uso de criterios racionales, sino a que los elementos tienden a concatenarse, juntarse proporcionalmente, articularse.

El Ser para Panikkar, como hemos manifestado anteriormente, comprende un ritmo armónico, no solo de los entes humanos, sino de todos los entes que lo componen. Esta integración es denominada como *a-dual* entre el **conocimiento** (*gnosis*, intelecto) y el **amor** (*filia*, *ágape* o *eros*); lo que las articula es una filosofía intercultural, la práctica filosófica de la interculturalidad. La comprensión de la naturaleza humana requiere no desfragmentar el conocer del ser humano; en estos términos representa una reducción en sus facultades: intelecto y corazón (afectos, sentimientos). Ambos conviven en un vínculo *a-dual*, en una relación intrínseca y constitutiva

(Panikkar, 2006). Dice Panikkar: “Conocimiento sin amor es mero cálculo, no penetra lo que conoce; amor sin conocimiento es simple emoción, no identifica lo que ama” (Panikkar, 2006, p. 140). Los humanos necesitan comprenderse como parte de un todo más amplio, que se encuentra en devenir y que, es constituido –en parte– por sus acciones particulares.

Participar en la armonía del ritmo del ser significa, desde la propuesta por Panikkar, dos elementos: (1) la puesta en cuestión de la innata aspiración de verdad de cada cultura; pues, según el autor, “la verdad es una relación” (Panikkar, 2006, p. 98). Esto significa que la existencia de la pluralidad fundamenta la necesidad del diálogo y la “mutua fecundación” entre culturas (Panikkar, 2006, p. 98). Además, (2) que “la tentación de tomar una parte (nosotros los liberales, los católicos, los pobres...) por el todo (la humanidad en este caso), [sea] superada con la experiencia del *totum in parte*, el descubrimiento del todo en nuestras respectivas partes” (Panikkar, 2006, p. 98. Énfasis añadido). La participación significa, entonces, que un sujeto sea consciente de que es parte en el todo de la realidad, de la relación en cuanto tal, de la interacción de inter-in-dependencia con los demás entes (Pizarro, 2015).

Para Panikkar (2006), la conciencia de la interrelación es *portadora de paz*, pues fomenta el encuentro con la diferencia, sin la pretensión de anularla o reducirla. Sin embargo, para que la paz se efectúe en la práctica, necesita la participación del sujeto conforme con esta comprensión. Para comprender mejor estos planteamientos, los articularemos con la perspectiva de las formulaciones sobre la mayéutica, que enriquecen y amplifican estos postulados de Panikkar en la esfera humana y, asimismo, complementan la concepción de la armonía y la participación teniendo en cuenta otros abordajes y perspectivas de los términos. Podemos remitirnos, en un principio, a la etimología de la palabra “participar” que proviene del latín *participe* (etimología de parte), y que significa “tomar parte” o “dar parte en una noticia” (Corominas, 1987, p. 442), para

preguntarnos de qué formas un sujeto toma parte dentro de una sociedad y cuál sería así la importancia de que participe activamente en la dimensión cultural, colectiva, espiritual o transindividual.

Participación, armonía y ser

La participación, además de ser considerada una «virtud democrática» (Guichot, 2013), puede ser concebida de manera más amplia, como una forma de desfasarse con respecto a sí mismo y con relación a los otros. El proceso de participación en el entorno o en lo colectivo es la experiencia primordial de desfasamiento del ser humano a partir de la transducción –proceso de traducción y amplificación del ser– (Builes, 2017; Gil, 2019). Más adelante explicaremos la noción de ser en Simondon, sin embargo, sobre este punto diremos que lo colectivo en la filosofía simondoniana hace referencia a lo interindividual y a lo transindividual, en lo cual el individuo psíquico se constituye desde una intermodificación o un cambio entre su dimensión vital (somática, afectiva) y su dimensión transindividual (social). El individuo logra desfasarse propiamente a partir de “un mundo transindividual de significaciones” (Simondon, 2009, p. 461).

Es preciso entonces diferenciar entre lo interindividual y lo transindividual. Para Gil (2019) y para Valle y Manrique (2021), (1) lo interindividual en la teoría simondoniana hace referencia a una interacción grupal que, a pesar de convocar una variación o cambio de un individuo por el accionar de otro, no genera en sí la “reflexividad cuando acontece la significación y la acción compartidas” (Gil, 2019, p.141); diferenciándolo con lo (2) lo transindividual: a una fase del ser en la cual se participa de una dimensión que va más allá de esa relación interindividual, que comprende desde un acercamiento propio de la dimensión colectiva del ser humano: una dimensión que se encuentra entre los individuos y los sobrepasa.

Reunido con otros, el sujeto puede ser correlativamente teatro y agente de una segunda individuación que hace nacer lo colectivo transindividual y liga al sujeto con los otros sujetos. Lo colectivo no es naturaleza, pero supone la previa existencia de una naturaleza ligada a los sujetos entre los cuales se instituye la colectividad al recubrirlos. (Simondon, 2009, p. 462)

Haciendo esta distinción, podemos decir que desde la teoría de la individuación, participar en la esfera colectiva –esencial en una sociedad democrática (Nussbaum, 2005)– es aquello que permite la formación de seres humanos con capacidad para desplegar sus potencialidades, desde una dimensión transindividual. Sin embargo, pensamos que la participación que conduce a la paz no es de cualquier orden, sino una participación cualificada y virtuosa (Guichot, 2013) que, en último término, sería una participación armónica y alegre (Lopera, 2016). En este sentido, nos preguntamos si existen diferentes grados de participación, según las potencialidades propias de cada ser, según sus determinaciones⁴⁹. No es lo mismo que un sujeto participe de una forma u otra en su colectividad.

Teniendo en cuenta el sentido que Panikkar (2016) le otorga a la paz, pretendemos ahondar en la cualificación de la participación en términos de armonización del ser humano, de un sujeto individual. Armonía (*ἀρμονία*) significa originariamente *conexión* u *orden* entre elementos diversos (Ferrater-Mora, 2021), y hace parte importante, de manera general, del lenguaje musical con relación a cierto sonido –melodía, tono– que produce una suerte de agrado según la escala tonal en la que se encuentre (Williams, 1984).

⁴⁹ Para Ramírez (2012) es posible plantear una posición intermedia que considera las determinaciones propias de cada ser (biológicas, discursivas y ocasionales) pero que no lo limita a la conservación estática de esos elementos (elección subjetiva). Podríamos hablar con el autor de una suerte de “determinismo dialéctico” (Ens. 11, p.37).

Ahora, la armonía, para Ramírez (2012) y Lopera (2016), se puede entender como: “*Bien concertada articulación de dos o más aspectos (tendencias) simultáneos y diferentes que en el campo humano, producen un sentimiento de agrado (sensual y espiritual)*” (Lopera, 2016, p. 273). El sentimiento propio de la armonía es la alegría, que es un sentimiento moral que tenemos cuando tomamos una decisión o cuando una situación es acorde con el propio ser. Esta conceptualización de armonía nos remite a entender dos tendencias que entran en articulación (Lopera, 2016). Para Lopera (2016), estas dos tendencias son el saber y la razón, que son elementos que nos hacen propiamente humanos. Retoma la concepción de Aristóteles del hombre como *Zoon logicon*, animal dotado de *Logos*, para recordarnos que los seres humanos poseemos una dimensión biológica (animal) y otra dimensión discursiva (lógica, propiamente humana).

El saber se define, según el autor, como “conjunto articulado de huellas mnémicas” (Lopera, 2016, p. 277), y constituye el pasado de un sujeto que hace parte de la herencia o de la adquisición cultural. El saber de un sujeto que se encuentra almacenado en su memoria no necesariamente consciente, y se relaciona con la **tradicción** que ha incorporado en su estructuración psíquica, en el intercambio significativo con los otros; las relaciones que lo han constituido. Las huellas de esas representaciones son corporales, pues, “el cuerpo capta con gran intensidad” (Lopera, 2016, p. 277) cierto tipo de experiencias vividas.

Desde una perspectiva similar, en el caso del psicoanálisis freudiano, se interpretan las **representaciones-cosa** como las imágenes adquiridas por los seres humanos desde la infancia, y que se van articulando según leyes de similitud, simultaneidad, continuidad, contigüidad. Las imágenes son afectos, sensaciones, sentimientos que se conservan en un individuo sin ser muy consciente de ellas (Lopera, 2016). Ahora, en cuanto a las **representaciones- palabra**, estas son, para Freud, las representaciones que permiten articular ese proceso imaginario a uno secundario

mediante una serie de leyes de simbolización (combinación de fonemas, sustitución de fonemas, leyes de interpretación y uso) (Lopera, 2016). Se traduce a símbolos (lingüísticos) una experiencia para aprehenderla mejor, tramitarla y modificarla, si es posible y deseable (Ramírez et al. 2019).

Saber será entonces a la vez lo sabido (las huellas mnémicas) y el acto de percatarse de ese saber, así como el proceso de elaboración, construcción y almacenamiento (sedimentación o memorización) del mismo (*aprender*). La articulación de esos saberes lo efectúa la razón (ley o logos) y el percatarse de dicha articulación lo efectúa la razón (facultad de razonar) mediante “razonamientos” que, en un principio fueron inconscientes (articulaciones primarias) y finalmente conscientes (reflexión crítica). (Ramírez, 2012, ens. 93, p. 187)

La razón sería entonces aquello que permite la articulación de estas huellas mnémicas y hace referencia a lo que entendemos por *Logos* o un “principio universal articulante” (Lopera, 2016). Siguiendo los planteamientos de Ferrater-Mora, la razón puede englobar dos acepciones generales: *la razón constitutiva y la razón constituida*. Por *razón constitutiva* hace referencia a la actividad racional, al *verbo*, a la acción de razonar, y la razón constituida sería la razón como *sustantivo*, como lo ya dado (Lopera, 2016). Dice Lopera que la tradición filosófica ha privilegiado la razón como una *facultad crítica* que implica la fundamentación de los discursos a partir del análisis y la sustentación de las ideas. A su vez, Ramírez (2012), afirma que esta misma tradición ha obviado el término *logos* en su acepción como ley o principio articulante de las cosas. Al respecto, dice Lopera (2016):

Además de considerar la facultad de razonar, aparece en esta definición la razón como articulación de determinaciones (leyes), con lo que hace énfasis por un lado con la razón como lo que articula, o sea, *logos* como *verbo*, lo articulante; y por otro, la razón como lo articulado: las determinaciones o leyes ya articuladas, que sería *logos* como sustantivo, o mejor *Ananké*; lo necesario, lo

conformado, lo que se repite, y en el caso de las leyes humanas simbólicas, sería lo escrito, lo plasmado mediante símbolos lingüísticos. (Lopera, 2016, p. 290)

Decimos entonces que la razón, entendida como *logos*, no se reduce a la racionalidad moderna –la Razón (Ramírez, 2012; Lopera, 2016; Freud, 1998/1927, pp. 52-53) –, sino que referimos más bien a un principio universal articulante. En el ser humano, este principio se expresa como la verbalización, la palabra. La **verbalización** –acción del verbo– es la manera específicamente humana para alcanzar la armonía.

Podemos definir el *logos* como la acción de articular: *la verbación*, neologismo que tiene en cuenta su traducción latina, *verbum*, que en español, verbo, mantiene muy bien su doble significado de proceso y palabra. También el vocablo articulación representa a la vez la acción de articular y su resultado. Pero el resultado, lo articulado, es más bien la acción conjunta de lo *articulante*, el logos o el Yang (lo creativo) de la filosofía china, con lo ya antes articulado, la ananké griega o el Yin chino (lo receptivo)” (Zapata, 1995, p. 83).

La verbalización, en términos generales, puede entenderse como “la descarga motora que puede realizar el aparato psíquico” (Zapata, 1995, p. 83), y se refiere a la representación de un monto afectivo (de una imagen) en una palabra como tal o en una articulación simbólica por medio del lenguaje, que se integra a un discurso grupal, que tiene un contexto específico. Existen entonces tres elementos asociados a la verbalización: la simbolización, la socialización y la responsabilización (Zapata, 1995). En primer lugar, la simbolización es la reorganización de representaciones-cosa en representaciones palabra: la expresión del monto de afecto de las imágenes psíquicas (Zapata, 1995, p. 84). En segundo lugar, la socialización, en la cual emerge la presencia de otro; es decir, a quién se le habla, tomando la cultura el lugar de “pacto social”, es decir, las convenciones lingüísticas a las cuales está envuelto un individuo. “Al verbalizar el sujeto

se ve compelido a expresar su simbolismo individual en un lenguaje socializado” (Zapata, 1995, p. 84). Por último, un tercer elemento es el de la responsabilización –mencionado en el capítulo anterior– y significa la asunción del propio ser como sujeto del discurso y en ese sentido, como representante de una cultura: quien da su palabra es responsable por ella, comprometiéndose con el discurso emitido (Zapata, 1995, p. 85).

La verbalización, entonces, comienza con la simbolización, que es la que permite el paso de la imagen al símbolo lingüístico (la palabra), así, se diferencia de un mero parloteo, en el sentido que la verbalización no se trata del uso cualquiera de la palabra; sino que trata de un hablar a otro, que busque hacerse comprensible para quien escucha, y que se haga responsable en la medida que logra complejizar y articular mejor su discurso (Zapata, 1995). Podríamos decir, siguiendo este hilo discursivo, que un sujeto tiene momentos armónicos a partir de la simbolización, socialización y verbalización, como forma propiamente humana de participar en la armonía del ritmo del ser. Desde estos planteamientos, cuando un sujeto articula la razón (la palabra, el logos) de manera dialéctica con su saber (sus huellas mnémicas, sus saberes corporales, imaginarios) generando una armonía en el despliegue de su ser.

Para aclarar el concepto de armonía, se hace necesario entender algunos términos que le corresponden: disonancia, consonancia, acorde, y desacorde. Un acorde hace referencia a un “conjunto de tres o más sonidos diferentes combinado armónicamente” (DRAE, 2020), estos sonidos mencionados se encuentran en correspondencia, conformidad o consonancia con una escala o un intervalo o con unas leyes armónicas específicas. Los acordes pueden ser: consonantes o disonantes, según el grado de conformidad con la estructura general de las notas o de los tonos presentes en la música. Los acordes consonantes producen distensión, o son los más agradables

(vibran de mejor manera), según la audición humana; los acordes disonantes producen desagrado o displacer. Ahora bien, en una combinación melódica, ambos acordes interactúan entre sí para crear tensiones y disoluciones constantes (Lopera, 2016). Un desacorde sería cuando la disonancia que se produce no solo genera displacer sino también dolor.⁵⁰

Una melodía es una combinación, no una cadena ininterrumpida de sonidos aleatorios, sino que presentan un grado de articulación de las tensiones. La búsqueda de la armonía no se relaciona con la homeostasis (Lopera, 2016), como un equilibrio inmóvil y absoluto, sino como la proporcionalidad entre elementos de un sistema. Para Lopera, la armonía se encuentra relacionada con el despliegue armónico (bien concertado) de las potencialidades de cada ser. Estas potencialidades pueden malograrse, inhibirse, coagularse, replegarse, si no cuentan un medio que fomente su despliegue, por tanto, la educación, la formación (*Paideia*), constituye un elemento crucial, como medio idóneo para ello. Teniendo en cuenta esta definición de armonía, y pasar a definir concretamente la participación en la armonía del ser, es preciso que definamos qué entendemos por *ser*.

La antigua discusión filosófica sobre el **Ser** comprende las primeras aproximaciones griegas de Heráclito y Parménides. En este sentido, Heráclito manifiesta que la naturaleza del ser es el cambio, la continua transformación a partir de los opuestos (tensiones). Para Heráclito, el movimiento producto del conflicto (Πόλεμος, *pólemos*) se entiende como primera manifestación de la experiencia. Heráclito, en el fragmento 8, formula lo siguiente sobre la oposición o la contrariedad: «lo que se opone, concorde, y de los discordantes, la más bella armonía», así, lo discordante sería el inicio y el motor ontológico del ser. Es por otra vía que Parménides explica el ser, aludiendo así a aquello que permanece o se perpetúa (Zuluaga, 2014). Teniendo en cuenta

⁵⁰ Un desacorde se diferencia de un acorde disonante, pues el segundo es más común y es el que genera las tensiones “soportables”. En cambio, el desacorde es cuando hay dolor (Ramírez, 2012, p.135).

estas aproximaciones, decimos que, existen otras interpretaciones del ser que no escinden la permanencia –así no sea eterna– con la transformación (Panikkar, 2006; Ramírez, 2012; Simondon, 2009; Zuluaga, 2014).

La cuestión del ser es bastante amplia en la tradición filosófica. Panikkar afirma que el ser es un ritmo, una corriente trascendente e immanente que se presenta de distintas maneras en cada entidad del universo. Dice el autor que el ser está en nosotros, formamos parte de su melodía y, los seres humanos podemos adquirir consciencia de esta relación (Panikkar, 2006). En consonancia con lo anterior, la teoría simondoniana explica el ser como un proceso de individuación (Simondon, 2009). Para Simondon la oposición entre ser y devenir se deriva de una concepción parcial de la naturaleza del ser, en la cual tanto el hilemorfismo (surgimiento del ser en la interacción de materia y forma) como el sustancialismo (el ser es una unidad estructurada) se equivocan al plantear un principio de individuación que le antecede a la individuación misma (Builes, Manrique y Henao, 2017). Asimismo, ambas concepciones del ser rehúyen a la comprensión de la operación fundamental que ocurre en la formación de todas las fases del ser, tanto físico como viviente, psíquico y transindividual o colectivo. Así, la individuación es una operación técnica que se efectúa cuando ocurren desfases (transformaciones a partir de la resolución de tensiones internas) en cada una de las fases del ser. El ser, desde la teoría de la individuación en Simondon no puede ser pensado como una sustancia, ni como la relación entre una materia previamente existente y una forma; sino como un ser en relación caracterizada por una serie de tensiones según la fase en la que se encuentre el ser (Builes et al. 2017; Heredia, 2015; Simondon, 2009). El ser humano, en este sentido, puede pensarse como una fase de la individuación del ser, que se encuentra en un **entre** con relación a lo psíquico (somático-afectivo) y lo colectivo (transindividual). Simondon no concibe una escisión en ninguna fase del ser, pues

la individuación psíquica en los seres humanos, es, a su vez, física, viviente, psíquica y transindividual o colectiva (Gil, 2019). Las fases del ser se encuentran en un plano de continuidad: “*la individuación psíquica y colectiva acontecen de manera simultánea y ambas conforman la dimensión transindividual*” (Gil, 2019, p. 15).

Nos parece válido aclarar en este punto por aquello que permite y posibilita el desfasamiento del ser y, por consiguiente, su individuación. Simondon se remite al proceso de transducción como operación fundante de la individuación. La **transducción** (traducción y transformación de la realidad) es, como definimos en el capítulo anterior, un proceso de amplificación que le permite a un individuo desfasarse en un sistema rico en potencialidades. En un ser humano pasa que realiza procesos transductivos cuando lo que se le presenta excede las formas de resolución de problemas existenciales que había incorporado previamente, es decir, cuando ya lo pasado, la forma en la cual venía siendo, ya no es *acorde* con las nuevas circunstancias (Henaó, 2016).

Es posible la transducción y el proceso de individuación en general, en virtud de la existencia de lo preindividual, que sería entonces “un ser sin fase” (Heredia, 2015, p. 452), que representa un resto de energía potencial en cada fase del ser. Esta carga energética es indeterminada, pre-vital y pre-física, que Simondon retoma de paradigmas físicos, termodinámicos, pero también apelado a intuiciones naturalistas de filósofos jónicos como Tales, Anaxímenes o Anaximandro, “vinculando lo preindividual con el *ápeiron*” (Heredia, 2015, p. 452). La energía preindividual o la carga preindividual del ser es lo que le permite al sistema continuar desfasándose, pues esta puede ser desplegada de manera singular en individuo con relación al medio. Esto explica, desde la teoría simondoniana, por qué los individuos son sistemas abiertos, que poseen siempre la posibilidad de resolver sus tensiones internas, en virtud de que una

dimensión de su ser no está determinada por ningún elemento previo. Así, el ser se desfasa con relación a un medio colectivo o transindividual, que es “un nivel de individuación del potencial presente en los sujetos y también entre ellos; este es una reserva de información, un modo de una respuesta que excede a los individuos” (Builes, 2017, p. 200). En este sentido, podemos decir que un individuo logra verdaderamente actualizarse cuando puede desplegar su energía preindividual en conformidad con un medio, transformando el medio y transformándose a sí mismo. “Un individuo maduro es quien participa de lo colectivo y, además, lo construye, favoreciendo así el entre de los individuos, y permite generar significación” (Builes, 2017, p. 200).

Si bien Simondon (2009) no refiere el ser desde una comprensión antropológica, sino que plantea, como dijimos, que el ser se compone de fases que se integran y transforman a partir de un conjunto de relaciones; en lo que compete a los seres humanos, estos son una parte de un principio de individuación general que los comprende. Si hablamos puntualmente de qué le es propio a estos seres, qué hace parte de su naturaleza, diríamos que es su manifestación del *Logos* como principio universal articulante en forma de lenguaje, dimensión simbólica, que le permite articular verbalmente su relación con el mundo. El ser humano es capaz de efectuar una respuesta secundaria conforme con su naturaleza *razonable* (dotada de sentimiento y razón) y, a través de una tendencia al *Logos* como principio articulante, puede complejizarse y desplegarse de manera más armónica (Ramírez, 2012).

El ser humano posee un sistema secundario (de signos), fundamentalmente en el lenguaje y las palabras, que le permite *razonar*. Puede analizar desde una perspectiva lógica (aristotélica, racional) las consecuencias de un acto; pero también puede tener en cuenta las motivaciones afectivas, pulsionales, emocionales, imaginarias o inconscientes: es lo que llamamos

razonabilidad, que no estaría basada solamente en una lógica simbólica ni tampoco sólo en una lógica imaginaria, sino en una dialéctica de ambas. (Ramírez, 2012, Ens.14, p. 46).

También Gadamer (1998) nos habla de esta facultad propia de razonar como aquello que le es natural o propio a los seres humanos. Esto no escinde la emocionalidad o el afecto como parte de la experiencia humana. Lo particular de ser humano es poder simbolizar, significar y, verbalizar –o acercarse–, como articulación de los afectos. Como se hizo anteriormente referencia con Lopera (2016), lo acorde con el propio ser haría referencia al despliegue de la capacidad propia de razonar y ser razonable.

Autoexamen y participación en la construcción de la paz

Para Lopera (2016), la mayéutica socrática permite el despliegue de la razonabilidad, facultad propia de los seres humanos. A partir la práctica de la mayéutica, como un proceso de dar a luz a la verdad, de elucidarla, el ser humano puede transformarse, como un proceso de desarrollo del propio ser. Como se hizo referencia en el capítulo anterior, la mayéutica comprende:

[...] la búsqueda de la verdad a partir de una posición de *docta ignorancia*, del reconocimiento honesto del no saber sobre determinados temas, o de asumir una actitud abierta ante temas de los cuales ya se sabe, porque es justamente esta apertura la que permite aprender algo nuevo (Lopera, 2016, p.265).

[...] Es evidente el poder crítico que tiene la mayéutica: el dar la palabra al otro, permitir que se exprese, que analice con profundidad los temas de que se ocupan los participantes del diálogo

posibilita una actitud que cuestiona, por ejemplo, aquellos poderes que se instauran como verdad incuestionable [...]. (Lopera, 2016, p. 266).

De esta manera, la conformación subjetiva, como un proceso de adquisición de la naturalidad, de lo propio de los seres humanos, es un proceso crítico de análisis de aquellos elementos que hacen parte de la propia historia y del devenir de la sociedad en la que se vive. Para Lopera (2016), estos procesos de adquisición de la propia naturalidad pueden ser desplegados primordialmente en la educación, la familia y la cultura. Si lo pensamos de manera amplia, sería en las instituciones que conforman las sociedades humanas, que las potencialidades en un sujeto pueden malograrse o desplegarse según la relación con el medio.

Nussbaum (2005) propone, como expusimos en el capítulo anterior, el autoexamen socrático como una vía para cultivar la propia humanidad. ‘Cultivar’ significa, según la RAE (2021), (1) poner los medios necesarios para el crecimiento, (2) ejercitarse en una práctica o actividad específica, (3) sembrar, hacer y permitir que algo se desarrolle. En este sentido, las capacidades humanas requieren un medio para poder ser formadas, para que un ser se eduque en ellas, de manera acorde con su naturaleza (Nussbaum, 2005; Lopera, 2016; Ramírez, 2012). En palabras de Lopera (2016), las capacidades requieren un medio para el *despliegue del ser*. Partiendo de esta perspectiva, podemos preguntarnos la relación entre los postulados de Nussbaum (2010) con la definición de paz que acabamos de plantear en el apartado anterior.

Diremos entonces que: una vida examinada es, bajo la definición de la autora, una vida que logra trascender el autoritarismo⁵¹ a partir del cuestionamiento de los postulados de la tradición o, siguiendo a Panikkar (2006), de los mitos que componen una cultura determinada. El examen de

⁵¹ Trascender es distinto a transgredir la autoridad. Para Lopera (2016) la trascendencia implica la posibilidad que tiene un sujeto para incorporar y crear nuevas normas acordes con su ser; que sean convenientes para sí mismo y para otros. La transgresión haría referencia a la intención de sobrepasar la norma, de ir en contra de algunas normas que han parte del pacto social.

las tradiciones permite asumir, desde un criterio de razonabilidad, cuáles postulados o juicios son **válidos y convenientes** para sí mismo y para los otros. En este sentido, la participación en una educación desde la mayéutica socrática, permite un ejercicio de la ciudadanía (Nussbaum, 2015) y un despliegue del propio ser (Lopera, 2016). Ejercer la ciudadanía es, según Nussbaum, la **participación** en el sentido de comprometerse con el cuestionamiento de las propias creencias introyectadas con relación a las tradiciones de la cultura.

Una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia *por el solo hecho* de que haya sido transmitida por la autoridad de la tradición o que se haya hecho familiar a través de la costumbre; una vida que cuestiona todas las creencias y sólo acepta aquellas que sobreviven a lo que la razón exige en cuanto a coherencia y justificación (Nussbaum, 2015, p. 28. Énfasis agregado).

La propuesta de Nussbaum trata del examen de sí mismo, pues lo que interesa es que el propio estudiante pueda dar cuenta de sus planteamientos y argumentos, por los cuales, por ejemplo, defiende una causa. En este sentido, la participación en el método socrático parte de un reconocimiento de la **igualdad crítica** de los estudiantes. Esta igualdad, supone el reconocimiento de los estudiantes como interlocutores válidos en el debate, donde se incluye y reconoce a cada uno de los integrantes de un grupo –desde su singularidad–; se dan espacio a las preguntas, los afectos, las ocurrencias o comprensiones. No se trata de unificar las posiciones de los alumnos, sino partir de su capacidad de razonabilidad –como constitutivo de lo humano–, teniendo en cuenta la forma como cada participante conforma sus razonamientos, y cómo estos se articulan con el discurso grupal, pasándolos por el tamiz del examen socrático. La posibilidad que otorga la pedagogía socrática, basada en la mayéutica, es la búsqueda conjunta de la verdad, a partir de

criterios y argumentos razonables, y la construcción de sí mismo mediante la verbalización y el análisis.

Mediación analítica, armonización de tensiones y paz

De la misma forma que el autoexamen socrático, la mediación analítica propende hacia la elucidación de los elementos propios del conflicto. Enunciamos anteriormente que la mediación analítica busca la **armonización** de fuerzas (Henaó, 2022). Para Henaó (2016), armonizar fuerzas quiere decir que la mediación fomenta la articulación de las tensiones mediante el uso de ciertas técnicas, habilidades y actitudes por parte del mediador analítico (verbalizar, escuchar, manejar la transferencia, intervenir).

La individuación, como dijimos anteriormente, es un proceso de desfasamiento del ser a partir de la resolución de ciertas tensiones (Simondon, 2009). La individuación ocurre toda vez que el ser se resuelve cambiando de fase mediante un proceso transductivo (de amplificación y transformación). Para Builes et al. (2017) y Henaó (2016), la modificación de un estado del ser a otro estado del ser se comprende en la teoría simondoniana a partir de la energía preindividual, que explica por qué un individuo no cesa de individuarse, sino que encuentra momentos de equilibrio metaestable⁵². De esta forma, se entiende que la tensión no desaparece mientras continúa como ser viviente, sin que este conserve siempre una energía potencial que ralentiza su fin (Builes et al., 2017).

La mediación permite que los seres logren una mejor articulación de sí mismos, buscando un desfasamiento en lo transindividual, esa dimensión colectiva que se encuentra *entre* los

⁵² La metaestabilidad para Builes, Manrique y Henaó (2017) retomando a Simondon (2009) implica que “los individuos no se encuentran en estado de equilibrio estable sino metaestable, [...] el individuo se mantiene en tensión, que quiere decir inacabamiento [...]” (p.5-6). La metaestabilidad significa que la tensión es necesaria para que puedan efectuarse transformaciones subjetivas, y para que emerjan elementos nuevos.

individuos, que los excede y los conforma (Gil, 2019). Si bien, todo ser, incluyendo los seres humanos, se encuentra en devenir, esto no significa siempre que logre un despliegue de sus potencialidades. No es lo mismo devenir a desplegarse (Lopera, 2016). Desplegarse implica complejizarse, individuarse de mejor manera, armonizarse y co-crear el medio de manera conveniente para sí mismo y para otros.

Esta individuación se piensa como una amplificación de la vida que es una resistencia ante la presencia de la completa estabilidad. Entonces la paz implica participar armónicamente en el despliegue de la vida a partir del ejercicio de las propias potencialidades humanas. Simondon (2009) y Gil (2019) identifican a los individuos psíquicos humanos como seres psíquico-transindividuales, que sólo logran individuarse plenamente en su entrecruzamiento con otros.

La individuación, en tanto es participación, encuentro con el otro como condición fundante, constitutiva del psiquismo, permite a cada uno diferenciarse y conformar una identidad individual y, al mismo tiempo, establecer un enlace indisoluble con otro, sin caer en la masificación (Gil, 2019, p. 17).

Los seres humanos resuelven tensiones desde un nivel afectivo-emocional y desde un nivel perceptivo- activo o deliberativo consciente (Builes et al., 2017). Para que esto ocurra, necesita el ser individuarse en la dimensión colectiva, participar de esta fase de la individuación psíquica. En otras palabras, lo transindividual empieza con la propia individuación, lo que quiere decir que no es posible devenir propiamente sujeto sin una colectividad que lo permita; la energía preindividual no se resuelve en los seres humanos nunca del todo, sino parcialmente, en su participación en el colectivo (Builes et al., 2017; Gil, 2019). La mediación, para Henao (2016), es ese esfuerzo por resolver tensiones entre las fases del ser: permite el análisis de estas tensiones que se manifiestan

en conflictos intrapersonales (de un sujeto consigo mismo), interpersonales (de un sujeto con otros sujetos) e institucionales (con un grupo o un colectivo) (Builes et al. 2017; Henao, 2016).

De acuerdo con lo dicho, para Henao (2016) y Lopera (2016), los seres humanos poseen la facultad de armonizar su saber, como conjunto de huellas mnémicas, con la razón, el logos o el principio articulante. El papel de la mediación es posicionarse en el medio y ser un *medio*, un canal transductivo que permite que las tensiones se armonicen, así no necesariamente el conflicto se resuelva, a partir del despliegue de capacidades humanas y de la generación de procesos de individuación en los participantes. Pongamos un ejemplo: cuando un estudiante siente un afecto negativo hacia un profesor, que es muy común que ocurra en un entorno educativo, el estudiante no comprende muy bien por qué siente esta clase de emociones por este profesor en particular, quizás su sentimiento no sea muy claro, incluso para sí mismo. Un docente, al percatarse de ese sentimiento, puede utilizarlo para que este estudiante potencie sus habilidades dentro del grupo; quizás lo invite a que transforme esa tensión que siente hacia una curiosidad por el saber de la clase. No está determinado de qué forma lograría fomentar el despliegue de potencialidades de los individuos en un grupo, en el caso de un docente; depende del grado de formación, de habilidad, de pericia del docente-mediador. Requiere entonces de experiencia, y qué tan lejos ha llevado la incorporación del método analítico (Ramírez, 2012). Además, esta forma de proceder del docente puede repercutir en la manera en que ese estudiante se relaciona con otros seres, fomentando así la participación de ese estudiante en la armonía del ser. Diferente a si ese docente reacciona de una manera agresiva y contribuye a potencializar en el estudiante la agresión como forma de resolución de conflictos, promoviendo con ello, disarmonía, pues si la agresividad se vuelve cada vez más frecuente, la disarmonía también lo hará.

Lo individual y lo colectivo.

Si bien analizar la relación entre lo individual y lo colectivo no es una pretensión de este trabajo, es necesario, para profundizar en la comprensión de la propuesta, diferenciar entre lo psíquico-colectivo y lo transindividual. Simondon (2009) precisa que su teoría sobre el proceso de individuación parte de funciones, no de sustancias. La individuación psíquica y la individuación colectiva, a pesar de no ser idénticas, son **recíprocas** entre sí (Combes, 2017).

Un individuo para Simondon es un sistema abierto rico en potencialidades para desplegar, en la medida en que para continuar vivo necesita prolongar las funciones básicas de la vida mediante la resolución constante de tensiones entre lo ya individuado y la energía preindividual, entre lo somático y lo psíquico. Por ejemplo, en los seres humanos⁵³ un impulso somático como el hambre constituye una necesidad que busca su resolución, ante lo cual –usualmente– es la madre la que da respuesta –o una figura materna–, construyendo así los primeros vínculos con otros.

Así pues, la constitución de un individuo se realiza en la medida en que su psiquismo es psíquico-colectivo, solo puede originarse *entre* los impulsos biológicos y los lazos que se establecen con el entorno. En esta medida, la colectividad sería “el medio de resolución de la tensión entre problemáticas subjetivas incompatibles en el nivel del sujeto solo” (Combes, 2017, p. 69), es decir, los individuos psíquicos no pueden resolver sus tensiones particulares individualmente, pues, para conformar su singularidad requieren indefectiblemente de su participación en el entorno (Builes, 2016). Dice Simondon (2009):

⁵³ Hay que tener en cuenta que Simondon no necesariamente plantea que los seres humanos son los únicos individuos psíquicos. En términos perceptivos y afectivos, que son los elementos que articulan lo somático y lo colectivo, los animales también podría ser individuos psíquicos. Esto continúa siendo discutido en la interpretación de la teoría simondoniana, teoría no antropocéntrica y antiespecista.

La existencia de lo colectivo es necesaria para que una información sea significativa (...). Descubrir la significación del mensaje que proviene de un ser o de varios seres es formar con ellos lo colectivo, es individuarse con ellos a través de la individuación de grupo. No existe diferencia entre descubrir una significación y existir colectivamente con el ser en relación al cual la significación es descubierta, *puesto que la significación no es del ser sino que ocurre entre los seres o más bien a través de los seres: es transindividual* (p. 457, énfasis añadido).

Por ejemplo, un sujeto es viejo o joven, alto o bajo, sensible o insensible, pacífico o violento, siempre con relación a otros. Así, sus particularidades son construcciones psíquico-colectivas. Evidentemente hay un nivel somático o biológico (el envejecimiento de los órganos, los elementos hereditarios, el carácter, la genética), pero no es posible para un individuo psíquico individuar estos elementos de sí mismo sin un entorno compartido con otros.

Simondon introduce la dimensión transindividual como el fundamento de la individuación psíquico-colectiva. La reciprocidad entre dos individuaciones (somática y psíquico-colectiva), no escindibles entre sí, se comprende en virtud de esta noción, es decir, es la dimensión transindividual la que nos habla de la individuación psíquico-colectiva. Lo transindividual se refiere a la energía preindividual no estructurada, que se experimenta en el seno de la individuación psíquica-colectiva, pues indica lo que **no puede resolverse en él**, una energía preindividual que nunca puede resolverse del todo. Dice Combes (2017), “la posibilidad de definir una relación transindividual está, en efecto, estrechamente ligada a la naturaleza transductiva del sujeto psicológico, que solo parece poder tener relación consigo mismo (con un “adentro”) en tanto se vuelva hacia fuera” (p. 75).

Simondon (2009) menciona la noción de lo transindividual en dos términos: objetivo y subjetivo. Combes (2017), desde su interpretación, distingue que lo transindividual “objetivo” es

el proceso en que se estructura lo colectivo a través la energía preindividual que lo excede, y lo transindividual “subjetivo”, hace referencia al acontecimiento en el que un sujeto se descubre prepersonal y, a su vez, común. Es decir, entendemos que en la teoría simondoniana aquello que permite la individuación psíquica-colectiva es un resto de energía dentro de un sistema, que hace posible la transformación en virtud de que no hay resolución completa. Lo transindividual en la individuación psíquico-colectiva, refiere precisamente a este hecho, a un potencial *entre* los sujetos que impulsa la inscripción de un sujeto a la individuación colectiva –transindividual objetivo– (Cfr. Combes, 2017).⁵⁴

Podríamos decir que existe una dimensión (un fundamento transindividual) *entre* los individuos que configura el proceso de individuación de cada sujeto y del colectivo o del entorno. Los esfuerzos de las comunidades humanas es intentar armonizar –hasta donde sea posible– estas relaciones *entre* los individuos. Dice Builes (2016): “lo colectivo no se refiere entonces a algo universalizante, sino al *entre* que se encuentra en los sujetos, es decir, un intento por conformar un nosotros que no niega las diferencias, sino que busca que estas sean una tensión creativa que permita una doble articulación” (p.54).

Es en este orden de ideas que la búsqueda de construir sociedades más justas se percibe como un esfuerzo por fomentar un *nosotros* cada vez más amplio. Para Ramírez (2012), esto significa tomar en consideración la tensión entre lo común y lo diferente, sin privilegiar la singularidad, ni la colectividad.

Aquí “resolver” no quiere decir llegar a acuerdos o consensos totales, como ingenuamente podría pensarse; *resolver* implica analizar las diferencias hasta el punto de esclarecer puntos oscuros, no

⁵⁴ Esta experiencia de lo transindividual se acerca mucho a los postulados de Panikkar sobre la intuición *advaita*, que retoma del budismo. La exploración de estos conceptos permitiría llevar los planteamientos de la tesis a otros niveles, que sería muy interesante explorar pero, que exceden la pretensión de este trabajo investigativo.

comprendidos, encontrando así muchas veces que dichas diferencias se dan por una insuficiencia en la comprensión de la posición del otro e, incluso, por no tener lo suficientemente clara la propia posición (Manrique et al., 106-107).

Retomamos el concepto de la nostridad para resaltar cómo un individuo puede ser reconocido desde aspectos singulares (creencias, valores, su *deseo*), sin ir en detrimento de la colectividad, esto es, no privilegiar la individualidad ni la totalidad, sino su dialéctica. Es un concepto muy potente para analizar la paz como participación en la armonía del ritmo del ser, pues se tienen en cuenta tanto aspectos que se pueden compartir con otros como los que no. Asimismo, esta posición de privilegio del *nosotros*, se pregunta por cómo se puede dar una inserción de lo grupal desde lo que nos une y lo que nos diferencia, analizando hasta qué punto es posible la armonización del propio ser, en relación *entre* los otros.

La nostridad (*noster*, “nuestro”) comprende: (1) los aspectos afines, que se comparten, (2) aspectos diferentes, que se complementan entre sí, (3) aspectos disarmónicos agradables, que son elementos que no se pueden articular en un primer momento, pero la disposición grupal puede ir, gradualmente, permitiendo su armonización; y, por último, (4) las incompatibilidades, que son elementos que no se logran armonizar. Dicen los autores que el análisis de estos asuntos permite “limar asperezas y reconocer incompatibilidades” (Manrique et al., 2017, p. 107), así como aprender a manejarlas –hasta donde sea posible–.

Síntesis de la propuesta y algunos ejemplos

Al incluir este apartado buscamos darle síntesis y claridad a la propuesta de educación para la paz que hemos mencionado, así como brindar un ejemplo ilustrativo que permita acercar estos

conceptos a la práctica. Por último, mencionaremos, teniendo en cuenta ejemplos de la práctica concreta de la educación para la paz, por qué creemos que esta investigación plantea elementos novedosos.

En un entorno educativo, es muy común que existan tensiones y conflictos. Por ejemplo, una tensión podría estarse viviendo entre un estudiante y otro, estas tensiones son, para Henao (2016, 2022) un *encuentro de fuerzas*, es decir, un encuentro entre aspectos somáticos (biológicos) con aspectos psíquico-colectivos (discursivos), que, en ocasiones, no encuentran mediación (no logran resolverse)⁵⁵ y devienen en conflicto, que implicaría un “choque de fuerzas”, como cuando una tensión –que se encontraba latente–pasa a una confrontación (verbal o física). En el caso de un conflicto puede haber muchos factores que lo ocasionen. En un inicio, puede originarse por afectos como la rabia, la indignación, la ira; afectos que buscan resolverse en lo colectivo y, por esta razón, estalla un conflicto que quizás se encontraba latente.

Ahora bien, desde esta propuesta se busca *armonizar* los aspectos singulares y los colectivos, encontrar cómo pueden articularse de mejor manera. Las tensiones, a pesar de ser latentes, pueden mostrar *indicios*, de ahí la técnica de captar los pequeños detalles. Por ejemplo, un estudiante puede sentir una tensión pues, considera que el almuerzo escolar está muy costoso, y no puede pagarlo, lo cual genera con otro estudiante, que parece no tener ningún problema económico, una tensión muy fuerte hacia él. Un docente –formado como mediador analítico–, que busca analizar el discurso (implícito), puede captar esta tensión en miradas del estudiante, comentarios, actitudes, disposiciones. Esto puede generarle cierta “sospecha”. Además, se puede percatar de que al estudiante le cuesta mucho comprar los libros de las clases, o llega en bus al

⁵⁵ Recordemos que esta resolución es siempre parcial. Existe una energía que hace que el entente no esté resuelto del todo, y que de esta forma, conserve un potencial para efectuar nuevas resoluciones en el curso de sus individuación.

colegio (diferente al otro compañero que llega en carro particular). Lo cual puede hacerlo entrever la raíz del conflicto.

Así que decide, en una clase de Ciencias Sociales o de Ética (por mencionar dos asignaturas donde sería más factible abordar estos temas –sin querer decir que no pueden abordarse en otros espacios–) leer con sus estudiantes un capítulo del libro de la filósofa Adela Cortina, *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Y mediante técnicas que se comparten entre la mayéutica socrática y la mediación analítica, como la protréptica y la eléctica, fomentar un diálogo en la clase. Asimismo, estar muy atento a escuchar muy bien el discurso verbal y no verbal del estudiante, invitándolo a expresar sus inquietudes.⁵⁶ En este punto, es muy importante tanto el tacto como la consideración analítica.

Sobre este tema, la discriminación o el aislamiento por motivos económicos es uno de los factores estructurales que pueden estar soportando la violencia en un país, o puede ser un reto social que se esté viviendo en virtud de una crisis migratoria, por ejemplo. Quizás en ese análisis del texto, ambos estudiantes logren percatarse de la tensión que se estaba viviendo, y en ese sentido, pueda abordarse una dificultad singular (del estudiante), relacional (de ambos estudiantes), institucional (del colegio), social (de la comunidad). En este sentido, la armonización se realizaría en varios niveles.

La armonización, como definimos con Lopera (2016), es la bien concertada articulación entre varios aspectos, que producen agrado y alegría en un sujeto. Los aspectos susceptibles de armonización son la *razón* y el *saber*. El saber sería ese conjunto de representaciones que posee un sujeto y que movilizan su actuar; en este caso, creencias, valores e ideologías. Por ejemplo: “todas las personas que estudian en este colegio tienen dinero y yo no, no voy a agradecerles”. Este

⁵⁶ Tampoco sería necesario, si no hace parte del deseo del grupo, hablar de intimidaciones de los estudiantes. Sin embargo, si emergen, pueden medirse analíticamente para volver a encausar el análisis hacia el fenómeno.

valor puede reflejar una idea sobre el clasismo, la estratificación de una sociedad, las concepciones sobre la riqueza y la pobreza dentro de una cultura. Así, en vez del estudiante considerar hablar con los directivos de la institución, decide mejor no expresar su malestar, que se transforma en un conflicto personal con otro estudiante. Al *verbalizar*⁵⁷ aspectos culturales sobre algunos elementos descritos anteriormente, no solo de parte del estudiante, sino del grupo en el que se encuentran, es posible *analizar a fondo* el sentido de estas creencias, algunas ideologías y prácticas propias del grupo o de la institución que pueden perpetuar la violencia.

Si pensamos en términos de la búsqueda de un nosotros (que incluya la singularidad y la colectividad), podemos crear algún tipo de relación que motive al estudiante a resolver con otros los conflictos que lo atañen, y así potenciar un mayor grado de complejidad en su individuación psíquico-colectiva.⁵⁸

Al articular aspectos individuales y grupales, estamos reconociendo que, si en un grupo un individuo logra, con ayuda de otros miembros del grupo, desplegar sus potencialidades y articular mejor sus tensiones, está permitiendo, además, que otros estudiantes lo hagan. La transducción, (Hena, 2016) –como proceso de potencialización y amplificación de un elemento potenciador de individuaciones– es una operación que puede desencadenar transformaciones en otros sujetos – por eso afirmamos que la individuación forma no solo el individuo sino también el medio circundante–.

Otros estudiantes pueden reflexionar sobre sus posiciones con relación a los costos del almuerzo escolar, el transporte que utilizan –quizás pueden ayudar a otros a moverse– o, particularmente, la forma de relacionarse con ese estudiante: ¿verdaderamente sí lo incluían como

⁵⁷ Recordemos que verbalizar no es únicamente hablar, sino pronunciarse hacia otro que escucha. Saber que el discurso que se emite tiene efectos.

⁵⁸ También podría pensarse que la rabia y la ira son la manifestación de la tensión que lo empuja a relacionarse con otro, como expresión de esas tensiones latentes. Por ejemplo, la pelea con su compañero podría ser una forma inconsciente de decirle a la institución: “hay algo que usted necesita escuchar”. Por eso, los conflictos no deberían intentar acallarse o minimizarse, sino más bien, resolverse de manera creativa.

parte del grupo? Asimismo, como fenómeno social, el aislamiento y la segregación puede analizarse en términos de inclusión. Una sociedad más justa podría lograr analizar si los espacios públicos de una ciudad son verdaderamente incluyentes, así como los precios de los alimentos o el acceso a bienes básicos. Quizás alguien que tenga otras posibilidades puede articularse mejor con estos asuntos sociales, y responsabilizarse, desde su margen de acción, por su entorno.

La posibilidad de analizar las creencias, los valores, los postulados y las preconcepciones propias de una cultura, como lo puede ser en este caso, la segregación social y la estigmatización, brinda los mecanismos para que, dentro de un grupo, se dialecticen las posiciones subjetivas frente a los fenómenos. En este sentido, la creación de una cultura de paz, al no poder ser decretada por mandato, necesita ser construida por parte de los sujetos que pertenecen a las interacciones sociales diarias. Así, el desarrollo de capacidades para la paz (emocionales, cognitivas, comunicativas) cualifican las formas de relacionamiento con el entorno. Por ejemplo, el docente-mediador analítico llama a sus estudiantes por su nombre, se inquieta por sus procesos subjetivos, concibe la relación grupal como elemento esencial en el aprendizaje y, sobre todo, fomenta la verbalización de los conflictos, y permite que se desarrollen este tipo de capacidades para la paz. De esta manera, también exhorta a los estudiantes a que hagan lo mismo en las interacciones dentro del aula.

En el ejemplo ilustrativo que mencionamos, que un estudiante se sienta verdaderamente escuchado en su singularidad y que pueda tramitar con otros tensiones que han estado presentes en el seno de su individuación psíquico-colectiva, tiene posibilidades de armonizar sus valores y creencias con el mundo circundante, y desplegando habilidades o capacidades que son fomentadas por su entorno. La escucha, la creatividad, la comunicación asertiva o la verbalización, son competencias que no solo le permiten convivir mejor con otros, sino también, establecer una mejor relación consigo mismo.

Analicemos otro ejemplo, que involucra un grado de conflictividad social mayor, pero que puede ilustrar la propuesta. Supongamos que en un colegio de una zona rural donde hay presencia de grupos armados, una maestra intenta enseñarles a sus alumnos algebra elemental. Reconoce que el contexto es difícil, muchas veces incluso se hace imposible que los alumnos lleguen al colegio por confrontaciones entre estos grupos.

Un día, dos de sus estudiantes tienen una pelea en un corredor del colegio. Uno acusa al otro de llamarlo “guerrillero”, ante lo cual el otro estudiante reacciona de manera agresiva, puesto que es inocente de la acusación. Tras separar la riña, y esperar un tiempo prudente a que los ánimos bajaran un poco, un docente-mediador decide un momento acorde para intervenir en la resolución de las tensiones entre los estudiantes, puesto que, a pesar de que ya no están en confrontación, aún el conflicto sigue latente.

En una de sus clases de sociales, decide traer el relato del escritor granadino⁵⁹ Hugo Tamayo, un relato sobre el perdón. Tras la lectura de esta historia, el docente-mediador exhorta (técnica protréptica) a los estudiantes a que manifiesten qué pensaron y sintieron con relación al relato. Escucha a quienes participan, intentando evidenciar cómo se expresan las tensiones en el grupo. Es aquí cuando el docente se percató de que la tensión se encontraba latente y que no había sido mediada anteriormente. Los estudiantes se acusaban mutuamente de que sus padres, hermanos, tíos, primos, eran los responsables directos de la guerra en sus territorios.

La interpretación del estudiante, que otro lo llamara “guerrillero”, puede provenir del miedo, la rabia, o la tristeza. El miedo, por ejemplo, puede ser un afecto que no solo se encuentra en él como individuo singular, sino que puede ser una expresión de una sensación grupal. Los estudiantes tienen temor por lo que se está viviendo en sus veredas, así, aquel conflicto que

⁵⁹ Región del Oriente antioqueño. Departamento de Colombia.

protagonizaron dos compañeros de clase, no es exclusivo de ellos dos, sino que es una manifestación de un intento por resolver de manera agresiva y violenta, una tensión vivida intersubjetivamente.

En ese sentido, se propende hacia la verbalización de los afectos, e intentar, hasta donde sea posible y conveniente, según el grado de formación del analítico, maniobrar los afectos en el grupo para enfocarlo en la comprensión del fenómeno que estaba ocurriendo: ¿eran ellos responsables de lo que hacían sus familiares?

Al analizar las creencias y valores *pueden* percatarse de cuál es el contexto de sus otros compañeros, entendiendo quizás que se comparten muchas experiencias conjuntamente. La palabra “guerrillero” contiene una serie de ideas, sentimientos, creencias, que pueden fomentar estigmatización, una conducta que, como mencionamos en el ejemplo anterior, puede hablar algo de lo que sucede no solo en el aula, sino a un nivel mayor. Asimismo, el miedo podría tramitarse de esta misma forma, compartiendo con el colectivo aquellas tensiones grupales.

En este caso, el mediador analítico necesitaría ser muy sagaz, tener muy en cuenta el tacto, la cortesía analítica y la consideración por el otro. Sobre todo, aquellos puntos que no pueden ser abordados y cuáles es *necesario* que lo sean, para mediar en el conflicto. Puede ser posible que este estudiante se percate que el otro, al igual que él, vive en un contexto de conflicto y violencia: desarrollando así habilidades socioemocionales. Puede ser que ambos resuelvan (conscientemente o no) no fomentar más espacios de señalamiento, o de etiquetamiento de sus compañeros. Y que, de esta misma forma, creen estrategias para la ayuda mutua, en un contexto tan adverso.

Desde la concepción de paz que retomamos del filósofo y teólogo Raimon Panikkar (2006) la paz es la participación en la armonía del ritmo del ser, es decir, la posibilidad de armonizar

(articular de buena manera), el saber, es decir, las representaciones *singulares*⁶⁰ que se tienen sobre el mundo, creencias, valores e ideología, con la razón, la fuerza instituyente y articulante. En este caso, la paz consistiría en la posibilidad de, en un nivel micro, como lo es un salón de clases, puedan *verbalizarse* los afectos, pensamientos e ideas que se relacionan con la tensión. En este caso, pueden discutirse en el salón de clase, las representaciones que ambos estudiantes tienen de los bandos en contienda, intentando tener tacto para poder resolver estas tensiones. Quizás en este caso, lo que puede llevar a un proceso de mediación es la unión en la experiencia de conflicto, y lograr confrontar y dudar de la representación que ambos tenían sobre el adversario, lograr dimensionar en qué forma esta estigmatización podría estar llevando a una confrontación a pequeña escala en el aula.

Es *posible* que ambos comprendan elementos que comparten (quizás gustos musicales, rutinas, experiencias), o, que el relato del perdón, leído para la clase, sirva de pretexto para *analizar* su posición frente al perdón y la reconciliación. En este sentido, participar en la armonía del ritmo del ser implicaría que cada uno module su posición frente al estigma y aporte con la transformación de sus creencias, en un ambiente escolar que no tienda hacia la estigmatización y el etiquetamiento del otro, pues se adquiere una actitud *cuestionadora y crítica* –socrática– frente al propio saber –lo que se cree como cierto–, así como una posición mediadora frente a las tensiones propias y con el entorno.

Según este ejemplo, es posible comprender que en muchas ocasiones no se habla de un ideal de paz como relacionamiento sin tensiones, incluso, en el caso expuesto, es posible trabajar por la paz en ambientes que aún siguen viviendo escenarios de conflicto en los territorios. Se

⁶⁰ Como dijimos en apartados anteriores, no concebimos, siguiendo los planteamientos simondonianos, que los individuos psíquicos puedan contemplarse a sí mismos aislados de las relaciones del entorno, por esta razón, las representaciones no son singulares solamente, sino que se forman *entre* aspectos somáticos y aspectos psíquico-colectivos.

apuesta por la armonización de las tensiones a un nivel singular, relacional y local o comunitario, aunque muchas veces, es posible solo llegar hasta un nivel, en este sentido, el aula de clase. Si el entorno escolar es pacífico, hasta donde sea posible, hablaremos de una educación que propende hacia la paz dentro de las aulas de clase.

Educación en paz.

Teniendo en cuenta los elementos desarrollados anteriormente, describiremos en este apartado cómo entendemos la educación **en paz**⁶¹. Se ha entendido, como explicamos en el capítulo anterior, que la educación para la paz busca (1) el descongelamiento de las creencias sociopsicológicas que perpetúan los sistemas de violencia (Bar-Tal, 2014; Martín-Baró, 1989), (2) la búsqueda de una cultura de paz (Fisas, 2001), (3) la reducción y moderación de la violencia y (4) la formación de capacidades para la paz (Chaux, 2012).

Ahora bien, estos elementos de la educación para la paz, la moderación de la violencia, la regulación de la agresividad y la resolución pacífica de conflictos, el descongelamiento de creencias que perpetúan la guerra, y la educación en capacidades para la paz, es algo que se enseña haciendo: es un *saber hacer*, concretamente, un saber hacer con el conflicto y la tensión (Cfr. Chaux et al. 2004). La educación para la paz debe ser una educación en paz, que permita el desarrollo y la incorporación de unas actitudes pacíficas en las relaciones cotidianas. Según lo anteriormente expuesto, la educación para la paz sigue la misma premisa de los estudios para la paz: esta solo puede instaurarse siguiendo medios pacíficos. Para crear ambiente pacíficos en las instituciones, las metodologías y denominado *currículum oculto*, debe encontrarse acorde a este

⁶¹ Decidimos incluir este apartado para remarcar que consideramos importante pensar la paz dentro de los ambientes educativos. Es decir, si bien es distinto educar para la paz en sociedades que se encuentran aún en conflicto a educar en sociedades que no, es importante pensar que los entornos educativos necesitan analizar la paz en el relacionamiento cotidiano de los individuos.

fin. Fernández y López (2014) afirman que la educación, más que *para* la paz, necesita hacerse *en* paz: mostrar especial cuidado en el contenido latente de la educación, en los valores no manifiestos que se transfieren en la educación:

La educación *en* la paz implica que la forma de enseñar y/o aprender sean contenidos de paz o sean otros, debe ser pacífica en sí misma y, en consecuencia, coherente con lo que se persigue. No debe haber contradicción entre el fin, que son los valores de paz, y los medios para conseguir dicho fin. Si queremos educar en la paz todos los procesos, procedimientos, medios, contextos y ambientes de aprendizaje deben ser pacíficos, de lo contrario se estaría enseñando –aprendiendo– contenidos en ambientes y con procedimientos violentos; lo cual, además de contradictorio, ayudaría a perpetuar el aprendizaje implícito de la (...) violencia (Fernández y López, 2014, p. 13).

La coherencia entre la forma y el contenido es crucial en la educación en la paz (Fernández y López, 2014).⁶² Tanto el autoexamen socrático en Nussbaum, como la mediación analítica en Henao, propenden a que los sujetos participen de manera armónica en los entornos educativos, lo cual no quiere decir que esto siempre se logre. Esta participación está sujeta en gran medida a la voluntad o intención de los agentes educativos. Decimos entonces, retomando a Fernández y López (2014) que la educación en paz va más allá de los contenidos educativos, sin demeritarlos. “De hecho, todo profesor promueve consciente o inconscientemente educación en la paz o en la violencia, en función del tipo de prácticas implícitas y explícitas que desarrolla en un contexto

⁶² Ante la pregunta: ¿qué tan viable es esta propuesta en un país que ha construido paz en medio del conflicto armado?, la respuesta que damos, con relación a esta propuesta presentada, es que la paz dentro de las aulas puede darse en contextos en que no haya conflicto armado, así como en contexto donde continúa la confrontación. Si bien, como dijimos en la conclusión del capítulo 1, las propuestas teórica y prácticas no operan por separado y pueden complementarse, el énfasis de la educación en este trabajo es entender que la paz no sería un estado ideal del que se parte, ni al que se llega, sino un ejercicio y esfuerzo diario por crear condiciones de convivencia pacífica. Así, sin ser insensible al contexto en el que se pone en práctica la propuesta, se hace un esfuerzo por pensarla es como una *forma de relación* dentro de las aulas.

determinado a través de su actividad profesional.” (Fernández y López, 2014, p. 129). Ramírez (2012) plantea entonces una dialéctica entre medios y fines:

Habría que pensar, entonces, una dialéctica entre los medios y los fines. (...) En ocasiones el camino, en ocasiones la procreación, y a veces el placer. En ocasiones el camino, en ocasiones las metas, así sean intermedias. Podemos ir más allá diciendo que hay una interpenetración (...) entre los medios y los fines. Hay diversas combinaciones, unas más o menos armónicas que otras. Medios que armonizan con un fin o que se oponen a él o lo malogran, o lo dificultan, y fines que son acordes o no con el camino o proceso. (Ramírez, 2012, ens. 57., p. 125-126)

En este sentido, la educación como institución tiene un rol fundamental en la paz: fomentar y formar estudiantes que puedan convivir con sí mismos y con otros de manera cada vez más armónica. La educación tiene como uno de sus objetivos principales, fomentar que se desestime la violencia en una sociedad; para ello, un recurso básico es la institución de elementos regulatorios de la agresividad humana⁶³. La escuela como organización (no sólo desde un ámbito formal, sino también informal), posee entonces la función de instituir cultura en el ser humano, lo que le permita a este ingresar al terreno del lenguaje y adquirir una capacidad instituyente de nuevas normas.

Para Freud (1915), las pulsiones agresivas pueden ser educadas con relación a dos factores: un *factor interno* que permite que las pulsiones eróticas o amorosas transiten hacia pulsiones sociales y un *factor externo* que remire a la educación como portadora de exigencias culturales que intervienen directamente en la formación de su ser. En este sentido, “la cultura se adquiere por renuncia a la satisfacción pulsional, y cada recién venido te exige esa misma renuncia” (p. 300).

⁶³ Como presupuesto básico, la institución de elementos regulatorios de la agresividad humana se realiza desde que un sujeto es infante. Su crecimiento y desarrollo como ser humano pasa, en primera instancia, por la incorporación de una ley fundamental, lo cual se genera por la mediación de la figura paterna y materna. Las instituciones educativas fomentan gradualmente la socialización del individuo y su participación como miembro de la cultura.

En este proceso de incorporación de la cultura, la educación fomenta una *aptitud para la cultura*, es decir, educar en una capacidad para transformar las propias pulsiones agresivas (hacia sí mismo y hacia el entorno), de manera que se equilibre tanto el factor interno como externo: que la cultura permita su elección. Así, una cultura pacífica, que sería una en la cual las normas generen convivencia armónica entre los individuos, es una cultura “propiamente dicha”, es decir, que cumple efectivamente la función de instituir o sublimar la violencia: permitiendo que, ante la presencia cotidiana del conflicto, existan medios distintos a la violencia para su transformación creativa y constructiva.

Conclusiones

Los hombres experimentan como autores una sensación de eternidad.

–La individuación a la luz de las nociones de forma e información, Gilbert Simondon.

La paz es la “participación en la armonía del ritmo del ser” (Panikkar, 2006). En los seres humanos, esto significa la posibilidad de utilizar la verbalización para resolver conflictos. Los humanos son los únicos entes que logran resolver situaciones a partir de la verbalización y la razonabilidad: articularse mejor a la realidad por medio de las palabras. Otros entes generan otro tipo de respuestas: primarias o fácticas. La mediación analítica no se trata únicamente de un acuerdo, pues no hace referencia necesariamente a que dos seres vibren en igual proporción o tonalidad, pues no participarían de manera singular en la aventura del ritmo ser (Panikkar, 2016). Acordar –o estar acorde– puede ser disentir, diferenciarse, o más bien, singularizarse a partir de la armonización entre el saber –tradición incorporada: costumbres, mitos– con la razón –*Logos*– como principio universal articulante (Ramírez, 2012; Lopera, 2016).

Esta armonía sería metaestable, pues conserva potenciales que aún no se resuelven; una energía preindividual que fomenta que la vida continúe un curso, un ritmo al que tienden en general todos los seres, incluidos los seres humanos (Panikkar, 1993, 2016; Ramírez, 2012). Este curso no estaría prediseñado –no se trata de una sustancia o de una esencia–, sino que es el mismo ritmo de individuación; una cualidad del devenir (Simondon, 2009; Ramírez, 2012). Hablaríamos más bien de una senda que se entreteje con cada individuación de los seres, con cada desfasamiento. De manera que el ser humano –animal verbal–, desplegando su capacidad de razonar –ser razonable– fomenta la paz.

Somos conscientes que esta conceptualización de la paz puede sonar como prescriptiva, normativa o, en otros momentos, muy abstracta o difícil de concretar. Sin embargo, decimos, la participación en la armonía del ritmo del ser no es una conducta prefijada ni preestablecida; es una resolución de tensiones constantes entre elementos del ser que se encuentran ya individuados –creencias, conductas, pensamientos incorporados y aprendidos– y asuntos emergentes de la interacción entre los seres. Diferiría entonces esta concepción de la paz del sentido griego (*eirene*) y del sentido romano (*pax*). La significación griega implica una estabilidad que excluye la manifestación de lo diferente, por ejemplo, en un ámbito social, el extranjero o el otro; o, en el ámbito individual, excluiría la ambigüedad, la incertidumbre, la falta de certeza, o los sentimientos que parecen inesperados en nosotros mismos. Asimismo, la *pax* romana hace referencia a la ausencia de conflictos, de tensiones; aduce al mismo ideal de seguridad permanente y fija.

Valoramos la concepción de la paz como movimiento, en articulación con autores como Panikkar (1993; 2006), Lederach (2007), Ramírez (2012) y Lopera (2016), no como quietud, inmovilidad, persistencia; al contrario, pensamos la paz como una armonización tanto de asuntos que se encuentran tendientes a permanecer y a perpetuarse en el propio ser, y las fuerzas del

devenir. Ser pacífico es poder fluir por el ritmo de la individuación, resolviendo tensiones entre sí mismo y el medio, de manera armónica con el propio ser –desplegando capacidades propias–.

El término que utiliza Simondon (2009) para nombrar la fase colectiva, quizás no sólo en el ámbito humano, es lo transindividual. El lugar de lo transindividual es el de la espiritualidad, el de la sensación de que existe algo que va más allá del propio ser, que se comparte con otros seres y que trasciende los propios límites individuales: “cierta sensación de infinitud” (Simondon, 2009, p. 372). Aun así, podemos decir que los individuos psíquicos perciben el inevitable desenlace de su existencia; saben que todos los seres perecemos. Dice Simondon (2009) que “de cara a la vida natural, nos sentimos precederos como la foliación de los árboles; en nosotros, el envejecimiento del ser que transcurre hace sentir la precariedad que responde a ese acenso, a esa eclosión de vida radiante” (p. 373).

De esta manera, la participación en lo transindividual implica el sentido mismo de la individuación del ser humano, en la medida que ralentiza de una manera singular la finitud. Si un individuo puede participar en la armonía del ritmo del ser (Pannikar), significa que puede pausar mucho más su erradicación completa, su extinción como singularidad. Por ejemplo, si pensamos en las culturas antiguas, podríamos decir que encontramos vestigios de su participación en el ritmo del ser a partir de sus creaciones: escritos, figuras, herramientas; invenciones que nos hablan de cómo vivieron. Así, algo de sí mismos se conserva ante lo implacable de la muerte. Puede ser más patente el ejemplo de la escritura: escribir podría ser perpetuarse a través del tiempo, individuarse de manera transductiva –amplificando el propio ser–. Conocemos de Sócrates, incluso nombramos el espíritu socrático o mayéutico, pues leímos los escritos platónicos, e incorporamos cierta forma de un estilo de vida socrático.

Con relación a nuestra propuesta investigativa, que articula paz, educación y mediación, podemos pensarlo de la siguiente manera: un sujeto individual participa en la armonía del ritmo del ser a partir de la búsqueda de articular su saber con la razón. Educar para la paz implica que los estudiantes sean partícipes, al examinar sus propios prejuicios, desplegando sus capacidades humanas, construyendo conjuntamente el saber en el colectivo, en una dimensión transindividual. No siempre es esto posible, muchas veces la participación se queda en una dimensión individual, o interindividual (Valle y Manrique, 2021), es decir, cuando las relaciones no pasan por una esfera reflexiva y transformadora, sino meramente rutinaria y protocolaria. En la educación que tienen en cuenta la fase transindividual del ser, la colectividad construye conjuntamente el saber, lo cual es una contribución a un espíritu grupal –Nosotros–.

La educación para la paz implica participar al resolver las propias tensiones, co-creando un ambiente pacífico, formando con otros entornos educativos en los cuales sea posible el análisis de las tradiciones, que representa en la práctica aclarar los propios prejuicios frente a lo que se asume como cierto, propendiendo a armonizar las perspectivas en el propio ser y en el entorno. Las capacidades derivadas de la implementación del autoexamen socrático y la mediación analítica son propiamente tres: (1) escuchar, (2) analizar (3) intervenir, y de manera transversal, la potencia de la verbalización y de la argumentación. Estas capacidades pueden ser fomentadas en los entornos educativos a través de la práctica de lo anteriormente mencionado, sin embargo, como concretaremos en las conclusiones generales: la paz no puede ser impuesta, ni impostada. Seguimos más bien los planteamientos de Lederach (2007) y Panikkar (2016), quienes plantean que la paz requiere del arte de la imaginación moral: lograr desde los retos del presente imaginar un futuro distinto; pero también requiere arte y técnica, formación para actuar y preferir desplegar las potencias individuales hacia la vida (Lederach, 2007). Asimismo, Panikkar (2016) propugna

hacia una conversión de los seres hacia realidades espirituales, hacia la comprensión de la interrelación de los entes que componen el universo. La paz es indisponible, lo cual significa que no es posible que se instaure. Lo que sí puede instaurarse es una actitud analítica que fomente la armonía, derivada de la incorporación de una forma de proceder que cultive la humanidad de los individuos y que fomente en ellos cierta capacidad hacia la armonía.

Conclusiones generales

Todo es música, no hay partitura.

El silencio del Buddha -Raimon Panikkar

A lo largo de este trabajo investigativo buscamos, de manera general, *analizar* cómo le pueden aportar a las teorías de la educación para la paz, la perspectiva de la mediación analítica y el autoexamen socrático. Queremos, en esta parte final, presentar las conclusiones y de qué manera dimos respuesta a los objetivos y a la pregunta de investigación.

En primer lugar, nos planteamos identificar las formas como se ha definido la paz y algunos conceptos asociados. Hicimos un recorrido por las definiciones clásicas (paz negativa y paz positiva) así como definiciones contemporáneas que agregan otros elementos al debate por la paz. Hablamos de la paz imperfecta, neutra y de la paz como serendipia, nociones que se derivan de la paz positiva, pues incluyen elementos que van más allá de la ausencia de guerra o de violencia. Con relación a la violencia, planteamos la tipología de la violencia (Galtung, 2003), que nos permite comprender de qué forma se han entendido estos conceptos. Por último, mencionamos concretamente el conflicto armado, como efecto de la exacerbación de los elementos del conflicto.

Estas definiciones nos sirvieron para pasar al segundo capítulo, en el que indagamos por los elementos fundamentales de la educación para la paz, por su surgimiento, enfoques y capacidades. Podemos decir sobre este capítulo lo siguiente: en primer lugar, la educación para la paz implica pensar el acto educativo como una forma transformar culturas que han tendido a la perpetuación de la guerra. De manera transversal, la paz puede fomentarse en la educación, no solo como parte de una cátedra específica, sino que atravesase el currículo en general. Como dijimos

anteriormente, la paz puede impulsarse con base en una metodología analítica y socrática, pues permite la armonización del ser, y una transformación de las tradiciones presentes en la cultura.

La agresividad puede ser tramitada en las aulas de clase a partir de la implementación de la mediación analítica, de la emergencia de capacidades inventivas y la pedagogía socrática, a partir de solucionar conflictos con base en criterios de razonabilidad. Según Fromm (2015), una tendencia agresiva puede dirigirse hacia la vida (*biofilia*) o la muerte (*necrofilia*). Precisamos entonces que actos que amplifican la vida *pueden* ser agresivos (Butler, 2020; Fromm, 2015), como vimos con la no violencia. Por ejemplo, en el ámbito educativo, un estudiante puede manifestarse agresivamente al insultar a otro estudiante porque está defendiendo una idea, o se está defendiendo a sí mismo: no necesariamente busca aniquilar a quien agrede, puede estar manifestando un requerimiento de ser escuchado, por ejemplo. La transformación de conflictos mediante el análisis, la escucha, la verbalización y la argumentación, es una vía para fomentar una tramitación de la agresión que tiende hacia la destrucción total: se procuran transformaciones constructivas al medio mediante el despliegue de las capacidades propias –del ser humano– y, el cultivo de la facultad humana de razonar y ser razonable.

Esta propuesta de educación para la paz (que articula la mediación y la pedagogía socrática) se relaciona con la tipología de la violencia (Galtung, 2003). Dijimos que la violencia directa hace referencia a la destrucción del otro, a su anulación, bien sea verbal o física; en este sentido, la violencia directa es, como mencionamos en el párrafo anterior, una forma de aniquilar y menguar la vida, el uso de la agresión para dinamitarla. Así, proponemos pensar la educación para la paz con relación a este tipo de violencia de la manera como la describimos; utilizando medios propiamente humanos (*Logos*) para menguar la agresión, teniendo efectos de descarga de la emoción a partir de la articulación en representaciones-palabra. Tanto pedagogía socrática como

la mediación analítica buscan que el aula, la sesión de clase, sea un espacio en el que sea posible –aunque no siempre lo sea– verbalizar los conflictos, teniendo en cuenta ciertas técnicas y criterios: dar la palabra, fomentar la responsabilización de las afirmaciones, tener en cuenta el momento y decir oportuno (*kairos logos*), la consideración por los procesos de los estudiantes y profesores. Se privilegia entonces una actitud analítica y crítica que busque la armonización de los conflictos y las diferencias, no la anulación o represión de los mismos.

De esta manera, se tienen efectos sobre la violencia indirecta: estructural y cultural. Con relación a la violencia estructural, la pedagogía socrática y la mediación analítica trabajan por la formación de ambientes deliberativos, argumentativos, que generen la colaboración entre los participantes, mediante la singularización (que cada miembro pueda, que tenga el espacio, para expresar sus preguntas, y que se tengan en cuenta sus afirmaciones). Delgado et al. (2008) describen la utilización de formas democráticas en la educación como construcción educativa de “comunidades justas”, donde se practican los valores que hacen posible la convivencia en una sociedad a nivel micro. De esta forma, la escuela o la educación no representaría un campo más de violencia estructural, donde se reproducirían dinámicas de exclusión, discriminación, segregación, maltrato y pobreza. Sino que se exaltaría que todos, como afirma Nussbaum (2005) puedan razonar y construir el saber.

Por último, siguiendo con los argumentos anteriormente expuestos, con relación a la violencia simbólica o cultural, la educación para la paz, desde esta perspectiva particular, se relaciona con la posibilidad que brinda de realizar un proceso de descongelamiento de las creencias y los valores que soportan la violencia estructural: analizar los valores propios, los prejuicios frente a, por ejemplo, un grupo social o étnico, que sea segregado o discriminado. Puede parecer una experiencia lejana, pero en las comunidades educativas emergen conflictos que tienen que ver con

este tipo de asuntos, que marcan diferencias entre los alumnos: segregación por raza, ideología, procedencia socioeconómica, orientación sexual. Esto es lo que Bar-tal (2014) denomina *ethos del conflicto*. Mediante estrategias como la pedagogía socrática y la mediación analítica, estas creencias pueden ser analizadas y, posteriormente, articulados, creando así transformaciones en barreras socioculturales que se encontraban fijas o congeladas.

Con relación al tercer y último capítulo, que es a su vez, el desarrollo del tercer objetivo de investigación, decimos que el concepto de paz como “participación en la armonía del ritmo del ser” (Panikkar, 2006), plantea una contribución a las teorías de la paz y de la educación para la paz en el sentido que articula propuestas sociales como la importancia de incluir a los miembros de la cultura en la participación activa de una sociedad democrática e incluyente, con perspectivas individuales y espirituales, como la búsqueda de relacionarse mejor, de manera más armónica, consigo mismo y con los demás entes que componen la realidad. La mediación analítica propende hacia “la armonización de fuerzas” (Henaó, 2022, pp. 300-301) a partir de la realización de actos inventivos como capacidad de sustraerse a las propias determinaciones (Henaó, 2022), a partir de fomentar otros cursos de acción a los anteriormente elegidos, frente a los conflictos. El uso de técnicas y el despliegue de actitudes analíticas propician –aunque no garantizan– que esto ocurra. En la misma medida, la pedagogía socrática en Nussbaum (2005), busca la participación de todos los involucrados en los actos educativos, a partir de un examen de sus propios prejuicios, fomentando la exposición argumentada de las ideas. Decimos que la implementación de estas dos formas pedagógicas tiende a la armonización del propio ser, siguiendo los planteamientos de Lopera (2016). El saber (las tradiciones y creencias) puede ser articulado a partir de la razón (*Logos*, como principio universal articulante).

Esta investigación, también, tuvo ciertos alcances y límites. Se logró delimitar un concepto de paz que permitió articular las perspectivas del trabajo, darle un lugar y sentido a la pregunta investigativa y, sobre todo, relacionar la mediación analítica y la pedagogía socrática. La paz como “participación en la armonía del ritmo del ser” del filósofo y teólogo Raimon Panikkar (2006) es una concepción muy fecunda, pues permite la comprensión tanto de la paz como espiritualidad y la paz como relación social. Ahora bien, es pertinente adentrarse mucho más, tanto en la concepción del autor de la paz en su obra (que es extensa y muy vasta), como en la contrastación práctica. Es decir: ¿cómo nos puede ayudar este concepto a comprender asuntos sociales, políticos y singulares?, ¿cómo nos permite comprender la relación sujeto-medio? En este mismo sentido, también es posible pensar que esta definición puede aplicar no únicamente a seres humanos, sino a otro tipo de seres y entes que componen la realidad. Formulamos este razonamiento: si todos los seres participan en el ritmo de la armonía del ser, ¿cómo lo hacen particularmente otros seres? y, en ese sentido, ¿se puede pensar la paz por ejemplo en los animales o las plantas?, ¿cuál sería las implicaciones de analizar estas tesis para el medio ambiente y la ecología en general? Estas líneas investigativas quedan pendientes de ser exploradas en el futuro.

Asimismo, este trabajo cumplió con un propósito fundamental: intentar acercar el conocimiento humanístico a los estudios para la paz. La profundización de la pregunta por la paz y las maneras como es posible educar para el relacionamiento pacífico, desde los saberes humanísticos es una tarea fundamental en virtud de los retos globales que enfrentan los seres humanos en el siglo XXI.

En sociedades que se encuentran en transición, después de vivir conflictos armados prolongados, la pregunta cobra cada vez más fuerza. Es posible que ya no esté la confrontación directa en los campos y las ciudades, que los grupos se desmovilicen y dejen las armas, que se

lleven a cabo procesos de justicia transicional, que haga un trabajo sobre la memoria histórica de un país; estos serían, claramente, procesos de construcción de paz. Sin embargo, una posición del trabajo es pensar cómo el progreso espiritual, que tenga en cuenta la relación entre el individuo y la sociedad, permite un mejor relacionamiento con los valores que la sustentan, así como una mejor relación del sujeto con su realidad. Esta tesis y su posterior profundización, constituye un pequeño avance para la valoración de la paz como una posibilidad para los seres humanos.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalbergui, A. (2019). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Adorno, T. (1966). *La educación después de Auschwitz*. Conferencia Radio Hesse.
https://www.equintanilla.com/documentos/articulo_adorno.pdf.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?*. Paidós.
- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Alianza.
- Bar-Tal, D. (2007). Sociopsychological foundation of intractable conflicts. *American Behavioral Scientist*, 5(11), 1430-1455.
- Bar-Tal, D. y Halperin, E. (2014). Barreras sociopsicológicas para la paz e ideas para superarlas. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 29(1), 1-30, DOI:10.1080/02134748.2013.878568.
- Barragán, N. y Santiesteban, L.C. (2020). La Mediación como instancia educativa consciente: una interpretación desde la Hermenéutica Analógica. En: Conde, N. (Comp). *Estándares de la Hermenéutica analógica*. (195-227). Torres Asociados.
- Bobbio, N. (1998). *El problema de la guerra y las vías de la paz*. Altaya.
- Bobbio, N. (2005). *Teoría general de la política* Trotta.
- Builes, I. (2016). *Individuación y adaptación*. [Tesis de pregrado sin publicar]. Universidad EAFIT.
- Builes, I. (2018). Gilbert Simondon y Jean Piaget: a propósito del argumento del isomorfismo. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 10(1), 195-214. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.rp.v10n1a08>.
- Builes, I. Manrique, H. y Henao, C.M. (2017). El proyecto simondoniano: la individuación del ser en devenir. *Revista Coherencia*, 14(26), 177-205.
- Burguet, M. (2012). Competencias axiológicas para construir paz en el siglo XXI. *Recerca*, 12, 129-141.
<http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2012.12.8>.
- Butler, J. (2020). *El poder de la no violencia*. Paidós.
- Cabezudo, A. (2012). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. *Educação*, 36(1), 44-49.
<http://ezproxy.eafit.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=91606608&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Cabezudo, A. y Haavelsrud, M. (2013). Rethinking peace education. *Journey of conflictology*, 4(1), 3-13.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 60-81.

<https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016389005.pdf>

- Chaux, E. (2012). Contribución de la educación para la paz: retos y avances. En: A, Rettberg. Construcción de paz en Colombia. Universidad de los Andes.
- Chaux, E., Lleras, J., Velásquez, A.M. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. *Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Uniandes.
- Comins, I. (2008). Antropología filosófica para la Paz: una revisión crítica de la disciplina. *Revista de paz y conflictos*, 1, 61-80.
- Comins, I. (2018). Retos epistemológico-normativos de la investigación para la paz. *Revista de paz y conflictos*, 11(2), 143-160. <http://dx.doi.org/10.30827/revpaz.v11i2.8388>.
- Comins, I. y París, S. (2012). Epistemología para el Humanismo desde la Filosofía para la Paz. *Recerca*, 12, 5-11. <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2012.12.1>.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- De Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz, paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, 119-146.
- Delgado, R. y Salcedo, L.M. (septiembre-diciembre 2008). De la mediación el conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. *Universitas Psychologica*. 7(3), 673- 690.
- Duplat, T. (2019) *Paz en la guerra. Reconciliación y democracia en el Alto Ariari*. Siglo del Hombre y Universidad EAFIT.
- Eco, H. (1991). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Gedisa.
- Ferrater-Mora, J. (2021). *Diccionario Ferrater Mora*. Recuperado de: <https://www.diccionariodefilosofia.es>.
- Fisas, V. (2001) *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria.
- Freud, S. (1930 [1929]). El malestar en la cultura. En J.L. Etcheverry (Trad.). *Obras Completas*. Amorrortu Editores.
- Fromm, E. (1989). *Anatomía de la destructividad humana*. Siglo XXI.
- Fromm, E. (2005). *El corazón del hombre*. Fondo de Cultura Económica.
- Fry, Douglas P. (2006) *The human potential for peace. An anthropological challenge to assumptions about war and violence*. Oxford University.
- Gadamer, H.G. (1988). *Verdad y método*. Sígueme.
- Gadamer, H.G. (2000). La educación es educarse. Paidós.
- Gadamer, H.G. (2017). *Verdad y Método*. Sígueme.

- Gandhi, M. (1988). *Todos los hombres son hermanos*. Atenas.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means*. International Peace Research Institute.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- García-González, D. (2019). Apuntalar la paz como valor ético fundamental y altura del pensamiento. En D. García- González. (Ed.). *Enfoques contemporáneos para los estudios de paz*. (7-35) Tecnológico de Monterrey.
- Gil, L.M. (2019). *Psicología de la individuación*. Aula de Humanidades y Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Antioquia.
- Guichot, V. (2013). Participación, ciudadanía activa y educación. *Teoría de la educación*, 25(2), 25-47. <http://dx.doi.org/10.14201/11572>
- Guichot, V. (2015). El enfoque de las capacidades en Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la educación*, 27(2). 45-77. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20152724570>.
- Henao, C.M. (2012). Coordinación grupal y relaciones de poder. Una aplicación del método analítico en las organizaciones. Fondo editorial Universidad Eafit.
- Henao, C.M. (2016). Mediación analítica organizacional. En: Manrique, H., Lopera, I.C., Pérez, J. D., Ramírez, V. E., Henao, C.M. (Ed), *Clínica analítica de las organizaciones* (177-232).
- Henao, C.M. (2022). Individuación y mediación analítica en contextos organizacionales. Aula de Humanidades.
- Heredia, J.M. (2012). Los conceptos de afectividad y emoción en la filosofía de Gilbert Simondon. *Revista de Humanidades*, 26, 51-75.
- Horowitz, S. (2012). *Mediación en la escuela. Resolución de conflicto en el ámbito educativo adolescente*. Aique Educación.
- Heredia, J.M. (2015). Lo psicosocial y lo transindividual en Gilbert Simondon. *Revista Mexicana de Sociología*, 77(3), 437-465.
- Jaramillo, V., Manrique, H., Henao, C.M. (2019). Investigación documental cualitativa, investigación teórica y método analítico. En S. López (Ed.), *Texturas. Tipologías de formas de lectura y escritura en la universidad*. (Vol. 2, 85-113). Universidad EAFIT.
- Jares, X. (1995). *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. Cuadernos Bakeaz.
- Jiménez, F. (2009). *Hacia una antropología 'para' la paz*. *Gazeta de Antropología*, 25(2), 1-17.
- Kant, E. (2011). *Sobre la paz perpetua*. AKAL.
- Lederach, J. P. (1990). Elementos para la resolución de conflictos. *Educación en derechos humanos*, 11 (137-156). Secretaría

de educación y cultura de Antioquia.

Lederach, J.P. (2000). *El abc de la paz y los conflictos: Educación para la paz*. Catarata.

Lederach, J.P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de paz*. Gernika Gogoratuz.

Lopera, J.D., Ramírez, C.A., Zuluaga, M.U., Ramírez, V.E., Henao, C.M., Carmona, D.M. (2007). *Relaciones psicología-psicoanálisis. Un estado del arte*. CISH. Universidad de Antioquia.

Lopera, J.D., Ramírez, C.A., Zuluaga, M.U. & Ortiz, J. (2010) *El método analítico*. CISH. Universidad de Antioquia.

Lorenz, K. (1980). *Sobre la agresión. El pretendido mal*. Siglo XXI.

Mac Ginty, R, & Richmon, O. (2013). The Local Turn in Peace Building: a critical agenda for peace. *Third World Quarterly* , 34(5), 763-783. <https://doi.org/10.1080/01436597.2013.800750>

Manrique, H. (2019). La toma de decisiones: entre la intuición y la deliberación. Universidad EAFIT.

Manrique, H., Lopera, I. C., Pérez, J. D., Ramírez, V. E., Henao, C.M. (2016). *Clinica analítica de las organizaciones*. San Pablo.

Martín- Baró, I. (1989). *La institucionalización de la guerra*. *Revista psicológica del Salvador*, 8(33), 223-145.

Martínez-Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria.

Montessori, M. (1932). *Educación para la paz*. Serie Montessori.

Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*, Universidad de Granada.

Neocleous, M. (2016). La lógica de la pacificación: guerra-policía-acumulación. *Athenea Digital*, 16(1), 9-22. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1738>.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica a la reforma de la educación liberal*. Paidós.

Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Organización de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

Ortíz, E (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. *Revista de Claseshistoria*, (408), 1-23. file:///C:/Users/hmanriqu/AppData/Local/Temp/Dialnet-EpistemologiaDeLaInvestigacionCuantitativaYCualita-5174556.pdf

Ospina, J. (2009). *La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática*. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/8897/educacion_ospina_RU_2010.pdf

Panikkar, R. (2006). *Paz e Interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Herder.

Pizarro, J.S. (2015). *La relación del ser humano y la naturaleza: una experiencia integral de vida. Aproximación desde el pensamiento cosmotreádico de Raimon Panikkar*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid.

Ramírez, C. A. (2012). *La vida como un juego existencial. Ensayitos*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

- Ens. 11. Los ejes causales de lo psíquico
- Ens. 14. Tipos de responsabilidad.
- Ens. 16. La responsabilización.
- Ens. 36. La escucha psicoanalítica.
- Ens. 50. Logos y Ananké.
- Ens. 93. Vivir alegre.
- Ens. 98. El análisis del discurso.
- Ens. 99. De entender a incorporar.
- Ens. 142. El devenir del logos.
- Ens. 144. Tensión y ser.
- Ens. 143. Teleonomía y nostridad.
- Ens. 149. La participación en La Gran Obra.

Ramírez, C., Lopera, J., Zuluaga, M. y Ortiz, J. (2017). *El método analítico. Vol I. Formalización teórica*. San Pablo.

Ramos, E. (2015). *Paz transformadora y participativa. Teoría y método de la Paz y el Conflicto desde una perspectiva sociopráctica*. Instituto Universitario en Democracia y Paz.

Scanlon, H. y Murithi, T. (2007). *The united nations and Africa: peace, development, and human security*. Center for Conflict Resolution.

Simondon, G. (2008). *Imaginación e invención*. Cactus.

Simondon, G. (2009). *La individuación. A la luz de las nociones de forma y de información*. Cactus y La Cebra.

Solomon, G. y Cains, E. (2010). *Handbook on Peace Education*. Taylor & Francis Group.

Thomas, K. y Kilmann, R.H. (2014). *Instrumento Thomas- Kilmann*. Sample Report.

Valle, C. y Manrique, H. (2021, en edición). *Toma de decisiones individuales, interindividuales y transindividuales en la interacción profesor-estudiante*.

Vélez, S. (2019). Paz desde lo local. La fase veredal PDET en el Bagre: voz sin decisión. Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo, Cider, Universidad de los Andes.

Williams, A. (1984). *Teoría de la música*. La Quena.

Zapata, L. (1995). *La verbalización. De la curación por la palabra al método psicoanalítico*. [Tesis de pregrado sin publicar]. Universidad de Antioquia.

Zuluaga, M. (2014). *Identidad y devenir*. San Pablo.