

Educación en y para los derechos humanos y la paz: Principios y prácticas medulares¹

© Anaida Pascual Morán, Ph.D., 2013

“Los derechos humanos dan cuerpo a los huesos de la abstracción de la paz, infundiéndole así vida” (Betty Reardon, 2010).

“La educación en derechos humanos es una de la más concretas y tangibles expresiones de la pedagogía crítica” (Abraham Magendzo, 2002).

“La finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia ha de ser el fomento... del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz” (José Tuvilla Rayo, 2004).

Palabras claves: educación en derechos humanos, educación para la paz, cultura de derechos humanos, cultura de paz, andamiaje pedagógico, valores, principios, prácticas, proyectos de posibilidad, pedagogías liberadoras y críticas, diferenciación y democratización de la educación

Resumen: La centralidad y transversalidad de los derechos humanos en los procesos de educación para la paz no solo es evidente, sino crucial. La educación para la paz y la educación en derechos humanos están íntimamente entrelazadas y son inseparables. En este escrito, propongo un andamiaje pedagógico para educar de forma articulada, tanto para la paz como para los derechos humanos. La esencia de esta propuesta transformadora se basa en las siguientes siete afirmaciones y en aquellos principios, valores y prácticas que se derivan de éstas: (1) Los derechos humanos proveen el marco normativo y formativo idóneo para contextualizar la educación para la paz, haciendo así la paz pertinente, real y concreta. (2) Tanto una cultura de derechos humanos como una cultura de paz son esenciales para la defensa de la dignidad humana. (3) La noviolencia activa y la resolución de conflictos conjuntamente constituyen la única ruta posible conducente a una cultura de derechos humanos y paz. (4) Las pedagogías liberadoras y críticas proveen un marco de referencia emancipatorio para la educación en y para los derechos humanos y la paz. (5) Es esencial diferenciar y democratizar la educación, de manera que los aprendices alcancen su potencial óptimo y así puedan contribuir a la construcción de una cultura de paz y derechos humanos. (6) La idea de la paz como derecho humano de síntesis constituye una dimensión clave para construir una nueva cultura sobre la base de valores como la noviolencia, la justicia y la democracia. (7) Los “proyectos de posibilidad” constituyen propuestas viables para la acción en el ámbito de la educación para los derechos humanos y la paz.

La centralidad y transversalidad de los derechos humanos en los procesos de educación para la paz no solo es evidente, sino crucial. La educación para la paz y la educación en derechos humanos son inseparables y están íntimamente entrelazadas. En este escrito, propongo un andamiaje pedagógico para educar de forma integrada y articulada en y para los derechos humanos y la paz.

La esencia de esta propuesta transformadora se basa en siete afirmaciones y en aquellos principios, valores y prácticas que de éstas se derivan. En estas aseveraciones recalco el enfoque de derechos humanos como marco normativo y formativo idóneo para contextualizar la educación para la paz. De igual manera, afirmo la defensa de la dignidad humana, mediante la noviolencia activa y la resolución de conflictos, como la única ruta posible para alcanzar una cultura de derechos humanos y paz. Asimismo, privilegio las pedagogías

¹ Pascual Morán, A. (2013). Educación en y para los derechos humanos y la paz: Principios y prácticas medulares. En Tosi, G., Zenaide, M. De N., Rodino, A.M. & Fernández, M.B. (2013). *Cultura e educação em e para os direitos humanos na América Latina / Cultura y educación en derechos humanos en América Latina*. Joao Pessoa – Paraíba, Brasil: Editora Universitária da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em formato impresso e digital.

liberadoras y críticas como marco de referencia emancipatorio para diferenciar y democratizar la educación. Propongo además la idea de *la paz como derecho humano de síntesis* y la construcción de *proyectos de posibilidad* como vertientes claves para construir una nueva cultura sobre la base de la noviolencia, la democracia y la justicia. Las siete afirmaciones, que se detallan a continuación, son las siguientes:

1. Los derechos humanos proveen el marco normativo y formativo idóneo para contextualizar la educación para la paz, haciendo así la paz pertinente, real y concreta.
2. Tanto una cultura de derechos humanos como una cultura de paz son esenciales para la defensa de la dignidad humana.
3. La noviolencia activa y la resolución de conflictos conjuntamente constituyen la única ruta posible conducente a una cultura de derechos humanos y paz.
4. Las pedagogías liberadoras y críticas proveen un marco de referencia emancipatorio para la educación en y para los derechos humanos y la paz.
5. Es esencial diferenciar y democratizar la educación, de manera que los aprendices alcancen su potencial óptimo y así puedan contribuir a la construcción de una cultura de paz y derechos humanos.
6. La idea de la paz como derecho humano de síntesis constituye una dimensión clave para construir una nueva cultura sobre la base de valores como la noviolencia, la justicia y la democracia.
7. Los “proyectos de posibilidad” constituyen propuestas viables para la acción en el ámbito de la educación para los derechos humanos y la paz.

1. Los derechos humanos proveen el marco normativo y formativo idóneo para contextualizar la educación para la paz, haciendo así la paz pertinente, real y concreta.

Xesús Jares (2002; 2004; 2005), quien en vida fue un prominente investigador y educador por la paz y los derechos humanos, destaca la centralidad y transversalidad de los derechos humanos sociales, económicos, culturales y políticos al educar para una cultura de paz. En esta misma línea, la internacionalmente reconocida educadora e investigadora Betty Reardon (2010) argumenta en sus diversas obras que las normas, principios y valores de los derechos humanos históricamente acumulados, configuran la “medula ética” de una educación por la paz y la dignidad humana.

Como parte de su argumento, en sus diversas obras Reardon (1995; 1997; 2010) afirma que los derechos humanos nos proveen de una ética social, espiritual y moral, ya que constituyen herramientas primarias para detectar manifestaciones de injusticia e impunidad y

violaciones a la dignidad humana. En otras palabras, Reardon aduce que cuando los derechos humanos codificados en pactos, convenios, convenciones y políticas públicas internacionales son denegados, nos ofrecen indicadores de violencia y vulnerabilidad. En cambio, cuando son respetados, nos proveen indicadores de progreso y civilidad.

En el contexto de este marco normativo, afirma Reardon (2010), podríamos evidenciar injusticias y violaciones a los derechos humanos, así como hacer comprensibles conceptos que de otra manera serían abstractos, tales como: (a) la *violencia estructural* que ocasiona la pobreza generalizada y las relaciones socio-económicas de inequidad; (b) la *violencia política* hacia la disidencia y la marginalidad proveniente de los sistemas opresivos; y, (c) la *violencia cultural* que menosprecia, devalúa y destruye identidades particulares y estilos alternos de vida y que se manifiesta mediante el racismo, el sexismo, la homofobia, el etnocentrismo, el colonialismo y otras formas de exclusión que racionalizan la discriminación, la dominación y la opresión.

2. Tanto una cultura de derechos humanos como una cultura de paz son esenciales para la defensa de la dignidad humana. Jares (2002; 2004; 2005) también destaca a través de sus obras la importancia de promover un cultura de derechos humanos basada en los valores de dignidad humana, solidaridad, libertad, igualdad, justicia, sustentabilidad y democracia. Más aún, ante el debilitamiento progresivo de los sistemas democráticos, la ausencia de participación ciudadana y la brecha creciente entre los avances tecnológicos y sociales, se reafirma en la educación en derechos humanos como un proceso formativo, permanentemente vinculado a la promoción de una *paz positiva*. Cabe señalar además, que Jares (2005) ha identificado varios retos fundamentales que tendremos que asumir en este nuevo siglo para darle vida y vigencia a los derechos humanos y edificar la paz:

- Más que reflexionar acerca de los derechos humanos, debemos vivir y practicar los derechos humanos, la democracia, la resolución de conflictos y la paz en todo ámbito del quehacer educativo y escenario formativo.
- Para contrarrestar el conformismo, la desidia, la pasividad, la indiferencia, el fatalismo, el derrotismo y la resignación, y así recuperar el valor de la utopía y la esperanza, es necesario que nos comprometamos con una educación que combata el *pensamiento único*, mediante una pedagogía crítica y un modelo “crítico-conflictual-noviolento”.

- Para interiorizar y abrazar los valores de la paz y los derechos humanos será necesario construir “espacios de libertad y ternura”, donde podamos articular las dimensiones cognitivas del aprendizaje con las afectivas y experienciales.
- Con el fin de situar a los educandos en un plano de igualdad y así liberarles de la “tensión de competir”, debemos transitar de una cultura competitiva de hostilidad y menosprecio; a una de cooperación, reciprocidad, tolerancia, sensibilidad, aprecio y afirmación, que propicie las estrategias cooperativas, la autogestión, la clarificación de valores y las dinámicas de grupo.
- Debemos destinar tiempo para indagar acerca de los problemas cotidianos y la confrontación no violenta de conflictos, para así contribuir a democratizar los espacios compartidos y a emancipar a quienes allí conviven y actúan.

En el movimiento global por la paz, podemos también encontrar principios y pautas para construir una genuina cultura de paz y derechos humanos. El concepto *cultura de paz* se perfila como un estilo de vida profundamente enraizado en un conjunto de valores consensuados en una escala universal. Implica esta noción visualizar la paz como eje hilvanador y fuerza motriz a través de la cultura y la educación, con el fin de propiciar una nueva ética de reciprocidad y responsabilidad solidaria centrada en el diálogo, la conciliación y los derechos humanos. En este contexto, según la Escola de Cultura de Pau en Cataluña y diversos autores en el campo, la educación constituye el instrumento más valioso para trabajar por una cultura de paz (BOULDING, 2003; HICKS, 1993; YUDKIN SULIVERES & PASCUAL MORÁN, 2008). De aquí, la urgencia de un nuevo paradigma educativo orientado a principios y valores ciudadanos vitales para la convivencia y la construcción de una ética global.

La noción *cultura de paz* sobrepasa la definición negativa de la paz, para darle paso a un contenido positivo a la paz en términos de justicia social, bienestar colectivo y ausencia de violencia directa, violencia cultural y violencia estructural. Por ejemplo, de acuerdo a Mayor Zaragoza y Mateos García (2004), practicamos la *paz positiva*: (a) al propiciar la reducción de las asimetrías y desigualdades; (b) cuando trabajamos para erradicar el hambre, la desnutrición y la pobreza; (c) al luchar para acabar con la explotación de los marginados; y, mientras abordamos problemas, tales como el aumento exacerbado de conflictos étnicos, fundamentalismos y nacionalismos.

En el contexto de una *paz positiva*, se intenta crear las condiciones necesarias para edificar una convivencia no violenta a partir de cuatro piedras angulares que se conocen como

“*las cuatro D’s*”: Derechos humanos, Desarme, Democracia y Desarrollo sustentable. Más aún, según Mayor Zaragoza y Mateos García (2004), se establecen vínculos estrechos con asuntos de justicia, solidaridad y ciudadanía democrática. La idea fundamental es asumir un giro paradigmático profundo ante toda acción de dominación y violencia, desde las relaciones interpersonales cotidianas, hasta las relaciones entre naciones y pueblos.

En esta misma línea, Reardon (2010) argumenta que lamentablemente los estudios sobre la paz suelen centrarse en la noción de *paz negativa*, particularmente en el análisis acerca de cómo reducir la violencia y evitar la guerra. Este acercamiento negativo, afirma Reardon, constituye un serio obstáculo para el desarrollo de aquellas capacidades necesarias para construir una *paz positiva e integral*. Para contrarrestar esta situación, propone la integración del *aprendizaje en derechos humanos* como una perspectiva central y transversal en todos los currículos, ya sean formales o informales, escolares o universitarios. Argumenta Reardon que este componente ofrece una amplia gama de posibilidades para trabajar acciones constructivas orientadas a reducir la violencia a partir de experiencias reales y concretas, centradas en la defensa de la dignidad del ser humano.

Desde el punto de vista del *Movimiento/Visión para una Cultura de Paz y Noviolencia*, se concibe la paz como una construcción, como un proyecto que nos atañe a todas y todos. Se trata, según Mayor Zaragoza y Mateos García (2004), de afirmar la promoción de aquellos valores que constituyen “la levadura de la paz”: la noviolencia, la tolerancia, la democracia, la solidaridad, la justicia, el diálogo, la ciudadanía y un espíritu de apertura hacia la diversidad. En este sentido, los seis principios del *Manifiesto 2000 por una Cultura de Paz y Noviolencia*, consensuados por varios Premios Nobel de la Paz con motivo de haber sido declarado el año 2000 como *Año Internacional de la Cultura de Paz*, cobran un significado crucial, ya que constituyen pilares fundamentales para la educación por la paz y los derechos humanos (ONU, 1999; UNESCO, 2000).

Según Fisas (2000), dichos principios nos requieren asumir nuestro quehacer educativo como instrumento de cambio, guiándonos por: (a) una educación crítica para la responsabilidad ética; (b) una educación pro-social y para la convivencia; (c) un aprendizaje para transformar los conflictos de manera creativa y pacífica; (d) una educación que evite las exclusiones y desaprenda la cultura del patriarcado, la xenofobia y la homofobia; y (e) una educación orientada a democratizar el conocimiento, fundamentada en la participación ciudadana y la seguridad humana. Además, como bien afirma el educador e investigador por la paz José Tuvilla Rayo (1998; 2004), dichos principios nos proveen de unos valores éticos mínimos necesarios para trabajar por la paz. Estos seis principios, que detallamos a

continuación, son los siguientes: (1) respetar la vida, (2) rechazar la violencia; (3) compartir con los demás; (4) escuchar para comprenderse; (5) conservar el planeta; y, (6) redescubrir la solidaridad para reinventarla (ONU, 1999; UNESCO, 2000).

Respetar la vida

Según el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, conocido como el Informe Delors (1996), el principio de *respetar la vida* responde a dos vertientes centrales de la educación para la paz: *Aprender a convivir* y *Aprender a ser*. Según Tuvilla Rayo (1998; 2004), desde este postulado, es preciso reconocer nuestro quehacer educativo como instrumento clave para la transformación humanizadora de la sociedad. Asumirlo, afirma el autor, implica privilegiar las relaciones desde la generosidad y la sensibilidad, al igual que valorar la convivencia desde la responsabilidad compartida. Así también, implica rechazar el uso de la fuerza para resolver los conflictos y salvaguardar los derechos humanos en términos de autonomía personal, libertad de pensamiento, expresión de sentimientos e imaginación creadora.

Nos requiere además este principio, según Tuvilla Rayo (1998; 2004), fomentar aquellas pedagogías orientadas a afirmar la diversidad y la alteridad. Esta valoración diferencial del “Otro” y la “Otra” nos exige a su vez aprender de nuestras semejanzas y de la interdependencia entre géneros y generaciones. Asimismo, nos exige detectar aquellos sesgos educativos con matices de racismo, sexismo, militarismo, xenofobia y homofobia. Desde este principio, debemos trabajar pues tanto con el conocimiento académico disciplinar, como con el conocimiento experiencial o relacional. Así también, con estrategias de consenso, mediación, conciliación arbitraje y negociación colaborativa.

Rechazar la violencia

El *rechazar la violencia*, argumenta Tuvilla Rayo (1998; 2004), nos requiere favorecer su prevención y reconocer que las instituciones educativas tienden a reproducir la violencia estructural, así como los modelos de agresión que prevalecen en el ámbito familiar, el entorno comunitario, el gobierno y los medios de comunicación. Más aún, este principio requiere según el autor, aceptar que hemos sido socializados en un modelo de relaciones interpersonales basado en *anti-valores*, tales como la intolerancia ante la diversidad y el menosprecio a las poblaciones vulnerables.

Este postulado conlleva, desde la perspectiva de Tuvilla Rayo (1998; 2004), desarrollar nuestra sensibilidad y empatía hacia el prójimo, para así minimizar las expresiones de violencia directa y solucionar los conflictos de forma creativa. En el ámbito educativo, nos exige además, construir relaciones cotidianas de diálogo, al igual que valorar y potenciar las

capacidades de los aprendices en un ambiente de pertinencia, justicia y seguridad. Así también, nos exige canalizar las conductas agresivas hacia actividades auto-afirmativas, mediante la participación activa de los educandos en procesos de cambio y proyectos de renovación social.

Compartir con los demás

El principio de compartir con los demás nos exige asumir el marco normativo de los derechos humanos y la justicia social desde una concepción liberadora del ser humano y del mundo. Asimismo, nos requiere reconocer la situación violenta al exterior de nuestras entidades educativas y la urgencia de superar las desigualdades sociales que en gran medida la ocasionan. Ante la incapacidad del Estado de producir transformaciones reales, advierte Tuvilla Rayo (1998; 2004), venimos también obligados a hacer valer el doble papel de toda institución educativa: ser instrumento de formación profesional, así como de cambio social. A esos fines, afirma que es nuestra responsabilidad asumir la docencia, la investigación y la labor creativa como herramientas para deslegitimar las desigualdades sociales, así como reconocer la naturaleza ética y política de la educación.

Se trata, argumenta Tuvilla Rayo (1998; 2004) de que propiciemos intencionalmente una cultura de “*reflexión en la acción, sobre la acción y en relación con la acción*”. Así pues, debemos tener en agenda aquellos valores solidarios necesarios para formar aprendices informados, críticos y activos para una sociedad que urge transformar y democratizar. Se trata, de construir una ciudadanía que evite la exclusión y que tenga apertura a la diversidad como factor de cohesión social. A esos fines, argumenta el autor, será necesario reformular el *ethos* de nuestras comunidades de aprendizaje y redimensionar la cooperación como método pedagógico para propiciar una cultura de colaboración y participación democrática.

En última instancia, se trata de que asumamos la democracia como reto permanente, como tarea dinámica siempre inacabada. Para lograrlo, es imprescindible propiciar experiencias de campo y colaboración orientadas a la búsqueda solidaria de soluciones a los problemas que nos aquejan. Es también indispensable, indica Tuvilla Rayo (2004), entender la educación como “democracia en acción” en un ambiente de aprendizaje participativo y de coherencia ente fines y medios, teoría y práctica.

Escuchar para comprenderse

El principio de *escuchar para comprenderse* representa la convicción en el diálogo auténtico y transparente, en el contexto del reconocimiento de la dignidad de cada persona. Para hacer posible la superación de tensiones y el consenso que emanan del diálogo como forma de resolver los conflictos, es necesario que hagamos esfuerzos genuinos de “escucha

activa”. Ello nos requiere, según Tuvilla Rayo (1998; 2004), propiciar un clima de encuentro, descubrimiento y reflexión, centrado en el valor de la tolerancia y el respeto a las diferencias de opiniones, creencias y estilos de vida. Nos requiere también crear “espacios de confianza” que posibiliten el ejercicio de nuestros derechos humanos como práctica democrática.

Desde la práctica docente, el “escuchar para entender” nos requiere reconocer el diálogo como principio y práctica pedagógica que debe orientar todo proceso de aprender y enseñar. Lo que nos exige a su vez, argumenta Tuvilla Rayo (1998; 2004), crear un clima de debate honesto y respetuoso e identificar estrategias para facilitar la reflexión, de manera que los aprendices puedan comprender su realidad y capacitarse para intervenir solidariamente en su transformación. Nos requiere además respetar la diversidad y el multiculturalismo como elementos sociales integradores y enriquecedores. Asimismo implica, advierte el autor, reconocer el potencial y la riqueza de todos los integrantes de la comunidad de aprendizaje, además de tomar conciencia de que la uniformidad conlleva la pérdida de libertad y la pobreza intelectual.

Conservar el planeta

El principio de conservar el planeta como fundamento ético vincula la educación con el desarrollo humano sustentable, la democracia, la dignidad, la equidad, la calidad de vida y el ejercicio de los derechos humanos, en aras de contribuir a la *paz con la naturaleza*. Nos requiere este postulado, según Gadotti y Antunes (2006), sensibilizarnos acerca de la urgencia de contar con un entorno en equilibrio. De igual manera, nos requiere reconocer la *ecopedagogía* como proceso formativo de vida orientado a la búsqueda de soluciones de los problemas ambientales, tanto para las generaciones presentes como para las futuras.

Asimismo, este postulado nos exige asumir ciertas metas establecidas en cumbres internacionales y articuladas en el año 2003 por la Conferencia General de la UNESCO en *La Carta de la Tierra*: (a) mejorar la calidad de la vida humana (b) conservar la vitalidad y diversidad de la Tierra; (c) mantenerse dentro de la capacidad de carga del Planeta; (d) asegurar un acceso equitativo y justo a los recursos naturales; (e) procurar un crecimiento económico sustentable centrado en el ser humano, con justicia social y equilibrio ambiental; (f) promover la integridad humana, la equidad de género y la cohesión social; y (g) propiciar, desde la sociedad civil, la participación orientada a la acción.

A partir de este principio, según autores como Gadotti & Antunes (2006) y Tuvilla Rayo (2004), venimos llamados a: (a) forjar alianzas a favor de un desarrollo humano sustentable; (b) hacer de nuestros ámbitos educativos *espacios de solidaridad* con todos los habitantes de la Tierra; (c) hacer de estos espacios formativos lugares consagrados a la conservación y de

respeto hacia la Naturaleza; y (d) privilegiar experiencias investigativas, de campo y socio-comunitarias orientadas a propiciar actitudes y comportamientos ambientales saludables.

Redescubrir la solidaridad para reinventarla

El principio de *redescubrir la solidaridad para reinventarla*, afirma Tuvilla Rayo (2004), nos requiere repensar la solidaridad desde lo más próximo hasta lo más distante - desde nuestra “*soberanía personal*” hasta lo local; desde lo local a lo global; desde el ámbito formativo del aula a los espacios de las comunidades cercanas. Nos requiere además darle a la noción de solidaridad un nuevo sentido y significado ético, así como reconocer que el valor de la existencia humana está fundamentado, tanto en la persona como en la colectividad.

Este postulado nos exige también, según Aranguren (1997), una *lectura del mundo* desde una “cultura de la solidaridad disidente”. Esta postura crítica, argumenta Tuvilla Rayo (2004), promueve la cohesión social y nos alerta sobre los peligros de asuntos tales como los siguientes: (a) la presión que ejercen los países ricos sobre los pobres; (b) los límites de un crecimiento económico desmedido y dispar; y, (c) el peso que impone el pensamiento único y el control social de la globalización. Nos convoca también este principio, según Aranguren (1997) a redescubrir aquellos valores que se inspiran en una “cultura de solidaridad”, orientados a un nuevo modo de pensar y actuar que proteja los derechos de los más vulnerables y desprotegidos. Así también a educarnos y educar desde la “reinvención de la solidaridad”, es decir, desde la experiencia vital en derechos humanos y en valores morales y ciudadanos, para la interdependencia y el cambio social.

De acuerdo a Vicenç Fisas (2002), profesor titular de la Cátedra UNESCO de la Paz y los Derechos Humanos en la Universitat Autònoma de Barcelona, estos seis principios nos requieren adoptar un *pedagogía pro-social* basada en la responsabilidad ética, la interdependencia y la resolución creativa del conflicto. En última instancia, afirma Fisas, se trata de una pedagogía que democratiza el conocimiento, a partir de la participación ciudadana y la seguridad humana; de una pedagogía dirigida a evitar todo tipo de exclusiones y a desaprender la cultura prevaleciente del patriarcado, la xenofobia y la homofobia.

3. *La noviolencia activa y la resolución de conflictos conjuntamente constituyen la única ruta posible conducente a una cultura de derechos humanos y paz.* La noviolencia no es solo filosofía e ideal de vida, es también un medio real y eficaz para actuar y vivir. La noviolencia *denuncia* el fracaso de los *modos violentos*, mientras al mismo tiempo *anuncia* la posibilidad de construir la paz. Se trata pues, desde la perspectiva de Lederach (2000), de una visión conducente a construir la paz con medios que son acordes a los valores que representa;

de una acción que asume la violencia como una manera cuestionable e inaceptable de lidiar con los conflictos; de una práctica orientada a la resolución creativa de dichos conflictos.

Afortunadamente, hoy en día existe una variedad de movimientos pacifistas y no violentos de naturaleza religiosa, ética, humanista, política, económica, de derechos humanos, ecológica y antimilitarista. Estos movimientos nos sugieren modelos de vida y posturas de acción diferentes para afrontar los modos violentos de relacionarnos. También, contamos con un amplio y diverso legado de esfuerzos de educación para la paz y estudios sobre la paz, enraizados en el pacifismo, la no violencia y la resolución de conflictos, con sus variados matices, énfasis y prácticas (LEDERACH, 2000; PASCUAL MORÁN, 2000).

En su escrito seminal *Mi Fe en la No violencia* (1930), Gandhi define la no violencia como “el arma de los fuertes”, en contraposición a la violencia, es decir, el “arma de los débiles”; y afirma la *no violencia activa* como “la única vía” conducente a una acción social liberadora y conciliatoria. Desde la perspectiva gandhiana, “la fuerza más grande que la humanidad tiene a su disposición” es precisamente la no violencia. Es tan poderosa, ya que “todo gobierno, sistema jerárquico y relación autoritaria es contingente a nuestra sumisión, obediencia y cooperación”. Más aún, es “ley de vida”, ya que en medio de la guerra, la destrucción y la adversidad, la vida persiste gracias a la acción sin violencia (*Ahimsa*) y a nuestra firmeza en la búsqueda de la “verdad” desde la convicción en la dignidad humana (*Satyagraha*). Estas dos nociones complementarias - *Ahimsa* y *Satyagraha* - requieren de una “confrontación” paciente y generosa de intereses y valores, sin recurrir a la agresión o a la fuerza. Igualmente, exigen luchar contra toda injusticia, sin que esta lucha implique agravio o daño a quien la comete o apoya (PASCUAL MORÁN, 2002; 2003).

Ciertamente, combatir la violencia con más violencia es éticamente incorrecto y políticamente ingenuo y peligroso. De aquí, la importancia de conjuntamente asumir una tarea pedagógica fundamental: generar un auténtico “ethos no violento” en el estudiantado. Según el propio Gandhi, este “ethos no violento” debe caracterizarse por la “liberación del temor”; un espíritu de resistencia, un tono moral alto y un testimonio valiente de coherencia entre medios y fines, prédica y práctica, palabra y acción (PASCUAL MORÁN, 2002; 2003).

Al adoptar la no violencia como estilo de vida, debemos tener claro lo que es y representa, al igual que lo que no es ni puede representar. Desde una perspectiva gandhiana, la no violencia es credo, política y pasión. Es fuerza de espíritu, al igual que arma política de firmeza y amor. Representa la libertad de pensamiento, palabra y obra; al igual que la justicia como primera condición. Tiene como fin la quiebra de la conciencia, con miras a la sanación, la restauración y la reconciliación. Gandhi la considera “ley suprema de la existencia”, fuerza

plena y apasionada de vida y “arte de la no-sumisión”. Y aunque es muy superior a la resistencia armada y constituye nuestra mayor fuerza como sociedad civil cuenta, afirma Gandhi, con un “océano inexplorado” de “arsenal de armas”. Por otro lado, la acción noviolenta nunca es contraviolencia, resistencia pasiva, cobardía o impotencia. Tampoco deja margen alguno para lo falso, lo perverso, la enemistad, el odio, la venganza y la toma del poder por la fuerza o la coerción (PASCUAL MORÁN, 2003).

Al igual que la noviolencia, el conflicto es inherente a la paz, porque es parte integral de la situación humana; de aquí que la “paz conflictual” se reconozca como una noción válida y real. El reconocido investigador noruego Johan Galtung, autor de la teoría y método de la *Trascendencia del Conflicto* (2006) asemeja el conflicto a un “lazo”, que lejos de separar a los “adversarios”, une sus destinos “porque tienen su incompatibilidad en común.” Afirma Galtung en este sentido, que en el conflicto siempre hay diversas perspectivas de “la verdad”, ya que se trata de un proceso dialéctico de tensión entre fuerzas; por lo que las partes vienen llamadas a: (a) mantener contacto, en lugar de evitarlo; (b) intentar un diálogo, en lugar de pelear o aislarse; (c) pensar objetivamente, en lugar de propiciar el “conflicto destructivo”; (d) revisar y suprimir sus “imágenes conflictivas” del “adversario”; y, (e) ofrecer respuestas noviolentas para “trascender” el conflicto y alcanzar la reconciliación. El modelo de *Trascendencia del Conflicto* se nutre de creencias de origen hindú, cristiano, budista, islámico y judaica, por lo que entre sus premisas se incluyen, entre otras, las siguientes: (a) el conflicto como fuente, tanto de violencia como de transformación positiva; (b) el diálogo respetuoso como herramienta primaria para alcanzar la paz; y, (c) el reconocimiento de la causalidad mutua y responsabilidad compartida con respecto al conflicto.

Galtung (2008) define la violencia como la incapacidad de transformar el potencial creativo del conflicto, por lo que afirma la paz como la suma de aquella empatía y creatividad que emerge del diálogo y el manejo adecuado del conflicto. Asimismo, describe el “crear paz” como evitar la violencia antes de que se manifieste y reducirla, una vez emerge. La idea clave consiste en superar el *espiral de violencias y contraviolencias* y romper el interminable círculo vicioso de la violencia, con miras a trascenderla. A esos fines, nos convoca Galtung (2006; 2008) a que examinemos, tanto los “daños visibles”, como los “daños invisibles” resultantes del “triángulo de violencias” que nos azota: la violencia directa, la violencia cultural y la violencia estructural. Nos exhorta igualmente a “trazar mapas” en torno a las raíces y la evolución de los conflictos, así como a evitar la “metástasis del conflicto” en “el metaconflicto que se eterniza”, mediante la atención a las tres fases del ciclo de vida del conflicto: (1) antes de la violencia; (2) durante la violencia; y, (3) después del conflicto.

En la fase antes de la violencia, es prudente encauzar la energías y hostilidades hacia la transformación de los intereses incompatibles, para lograr un “alto al fuego”, impedir la violencia directa y alcanzar la resolución del conflicto. Durante la fase de violencia, urge detener y evitar la agresión que surge de la frustración y la revancha, para encontrar vías para el cese de la violencia y la solución al conflicto. Después del conflicto, es preciso solventar la raíz del conflicto y restaurar la paz, poniendo el acento en aquellos procesos paralelos que Galtung consigna como “*las 3R’s*” para trascender el conflicto”: **R**estructuración, **R**econciación y **R**esolución (GALTUNG, 1996; 2006; 2008).

El proceso de reconstrucción tiene como objetivo curar las heridas abiertas entre las partes, reparar los daños materiales y abordar el trauma resultante. En la fase de reconciación es crucial deshacer el metaconflicto generado y asegurar la reparación y la restitución. Y finalmente, en el proceso de resolución se busca crear las condiciones necesarias para solucionar el *conflicto original* que escaló en un metaconflicto, provocando que la violencia estallara. Desafortunadamente, como el proceso es tan retante, con frecuencia las partes tienden a posponer indefinidamente la búsqueda de una solución y esporádicamente regresan a etapas violentas del conflicto (GALTUNG, 1996; 2006; 2008).

Martin Luther King, a partir de la lucha por los derechos civiles de la población afroamericana en los Estados Unidos, lucha que pagó con su propia vida, nos dejó como legado su *filosofía de la no violencia* en seis principios claves. Estos principios se describen en su primer libro *Stride Toward Freedom: The Montgomery Story*, publicado en 1957 y paso a resumirlos: (1) La no violencia no es pasiva y requiere valentía. (2) La no violencia busca la reconciliación, no la derrota del adversario. (3) La acción no violenta se dirige a eliminar el mal y no a quien lo inflige. (4) La no violencia nos exige disposición para aceptar el sufrimiento por la causa, pero nunca para infligirlo. (5) La no violencia rechaza el odio, la animosidad y la *violencia de espíritu*, así como la violencia directa. (6) Es esencial perseverar y tener fe en que la justicia siempre prevalecerá.

A partir de estos *Seis Principios de la No violencia*, el *Centro para el Cambio Social No violento* (*Center for Nonviolent Social Change*) con sede en Atlanta, ha establecido como marco referencial *Seis Pasos para el Cambio Social No violento*: (1) investigar el conflicto para tener la evidencia correcta; (2) educar a “los adversarios” y al público en general acerca de los hechos en disputa; (3) asumir un compromiso personal con las actitudes y acciones no violentas; (4) negociar de buena fe para corregir las injusticias; (5) propiciar la reconciliación entre “los adversarios”, desde un sentido de comunidad; y, (6) llevar a cabo

acciones noviolentas, tales como marchas, boicots, demostraciones masivas, piquetes, sentadas y pintadas.

En su obra magistral en tres tomos en torno al poder de acciones noviolentas *The methods of nonviolent action* (1973) como las antes mencionadas, Gene Sharp describe el “arsenal de la noviolencia” puesto en práctica hasta la década del 70 en la historia de la humanidad. Logra Sharp identificar 37 armas de protesta, persuasión, no cooperación e intervención y 198 acciones noviolentas, entre éstas, diversas modalidades de desobediencia civil. Si Sharp actualizara esta voluminosa obra tomando en consideración las nuevas tecnologías y las redes sociales emergentes, además de la proliferación de eventos multitudinarios de protesta a nivel mundial, podríamos constatar cuán amplia y diversa es la riqueza de nuestro arsenal de armas y acciones noviolentas al día de hoy.

El legado de la noviolencia nos enseña que el fin es siempre contingente a los medios, por lo que en la noviolencia activa y la trascendencia de conflictos reside la única ruta posible para poder alcanzar una cultura de paz y derechos humanos. Asimismo, entiendo que en una educación liberadora y crítica se encuentra la clave pedagógica para edificar esta nueva cultura. De aquí, que resalte la importancia de educarnos y educar, no solo acerca de la noviolencia y la resolución de conflictos, sino en torno a lo que constituye una genuina educación liberadora.

4. Las pedagogías liberadoras y críticas proveen un marco de referencia emancipatorio para la educación en y para los derechos humanos y la paz. María Montessori (1949), la eminente científica y pedagoga italiana, visualiza la educación como “el gran armamento para la paz”; como el medio idóneo para encauzar nuestra “energía creadora” y hacer tangible “la posibilidad de una humanidad mejor”. No obstante, nos advierte Montessori que la educación suele quedarse “en el nivel del arco y la flecha”, comparada con el desarrollo científico/tecnológico que ostentan los armamentos de guerra. Comparte en este sentido la gran pedagoga lo que considera un “gran secreto” - que educar y organizar la niñez y la juventud para la paz como principio práctico es la clave para liberar y encauzar las “energías dispersas, reprimidas y mal encaminadas” hacia una civilización orientada al bienestar de la vida social humana.

Al igual que María Montessori, Paulo Freire (1993; 2006), uno de los más influyentes pedagogos de finales del siglo veinte, reitera que nuestro quehacer educativo siempre debe estar al servicio de la *problematización*, la *concientización* y la *humanización*. Según Freire, la “liberación auténtica” es “humanización en proceso” e implica “la acción y reflexión de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo”. Una educación emancipadora nos exige

pues un compromiso histórico, tanto con la denuncia de una realidad deshumanizante, como con el anuncio profético y esperanzado de una realidad en que los seres humanos, como seres siempre inacabados, podamos “ser más”.

Desde esta perspectiva liberadora, afirma Freire, debemos concebir la educación como “práctica de la libertad” y “pensar en acción”, en lugar de “práctica de la dominación” y “pensar vacío de acción”. Como “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo”, sino que “los seres humanos se educan en comunión, mediatizados por el mundo”, la educación liberadora afirma la dialogicidad desde la teoría y coherentemente, se hace dialógica en la práctica. De aquí, que desde la pedagogía freireana tres vertientes la definan: la *pedagogía dialógica*, el *ambiente dialógico* y el *método dialógico* (SHOR & FREIRE, 1987).

La pedagogía dialógica reconoce y privilegia el derecho democrático del aprendiz a la participación y se opone a toda forma autoritaria y elitista de enseñar. A esos fines, apela a su motivación intrínseca y universo. Contextualiza además el aprendizaje en sus experiencias y realidad existencial, desde su “lectura del mundo” y su “lectura de la palabra”. Parte de la premisa de que a mayor problematización del aprendizaje, mayor compromiso y “conciencia de mundo” tendrá el estudiante para responder a los desafíos de su entorno real (SHOR & FREIRE, 1987).

Para crear un ambiente dialógico, es esencial una ruptura con toda relación de autoritarismo y poder que provoca una “cultura de silencio” en determinado espacio formativo. También es necesario crear un clima de invención y búsqueda impaciente, permanente y esperanzada. Ello requiere eliminar las relaciones de opresión y la educación pasiva, para dar paso a una comunicación democrática. De igual manera, exige reconocer que todo acto educativo debe comenzar por superar la aparente contradicción *educador-educando* porque, como *educandos-educadores* y *educadores-educandos*, nos educamos entre sí, mediatizados por la realidad (SHOR & FREIRE, 1987).

El método dialógico constituye un proceso participativo y problematizador capaz de iluminar las realidades sociales, culturales, históricas y políticas de nuestro tiempo, con el fin de transformarlas. Rechaza la acción de depositar conocimientos y valores, ya que reconoce que el saber auténtico no proviene del discurso transmitido por el educador, sino de la experiencia y autenticidad del pensar de los educandos. Privilegia este método el inquirir, los proyectos conjuntos y la escucha de las diversas voces. De aquí, que adopte el diálogo como proceso esencial para la deliberación y la liberación y que privilegie el poder transformador

de los procesos de creación y acción, tanto por parte de educandos como de educadores (SHOR & FREIRE, 1987).

Como he expuesto, las pedagogías críticas y liberadoras son medulares para la educación en y para los derechos humanos y la paz. No obstante, en aras de una coherencia teórico-práctica, considero que estas pedagogías deben estar acompañadas de un enfoque de enseñanza/aprendizaje diferenciado, inclusivo y democrático, acerca del cual reflexionamos a continuación.

5. Es esencial diferenciar y democratizar la educación, de manera que los aprendices alcancen su potencial óptimo y así puedan contribuir a la construcción de una cultura de paz y derechos humanos. El diferenciar y democratizar la educación implica que debemos captar y cultivar las capacidades, intereses y talentos de los aprendices de forma inclusiva, de manera que desarrollen sus potencialidades y aprendan a ser artífices de su propio destino. No obstante, paradójicamente somos testigos de un crecimiento vertiginoso de niñas, niños y adolescentes marginados por el sistema escolar y de un trágico aumento de jóvenes que, al no tener proyecciones de futuro se sienten excluidos, y día a día sobreviven y mueren en escenarios de drogas, armas y vulnerabilidad.

En términos de la cultura de violencia que impera, nuestras escuelas, universidades e instituciones educativas no son la excepción. La violencia se encuentra entretejida en muchas de sus políticas y prácticas que, según Ross Epp y Watkinson (1997) impactan adversamente al estudiante “al gravarle psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o físicamente”. Con frecuencia, estas prácticas y políticas aparentan ser neutrales pero tienen efectos discriminatorios y son perjudiciales para el aprendizaje y denotan lo que Ross Epp y Watkinson (1997) catalogan como *violencia sistémica en la educación*.

Entre estas políticas y prácticas educativas de violencia sistémica excluyente se encuentran, por ejemplo: los sesgos, prejuicios y vacíos en el currículo; la imposición de estándares controversiales; la aplicación de “intervenciones” y “tratamientos” desde perspectivas deficitarias; el uso de “sellos” que etiquetan y tipologías que estigmatizan; el trato impersonal y carente de acomodos razonables; las pedagogías autoritarias; la formación de rasgos de personalidad agresivos y antidemocráticos; y, los métodos de enseñanza y evaluación que no reconocen la diversidad, ocasionando así el desperdicio de talentos y la pérdida de potencialidades (PASCUAL MORÁN, 2002; 2007).

En el contexto de esta violenta realidad, según el pedagogo e investigador francés Philippe Perrenoud (2007), se encuentran las raíces de las desigualdades en la educación. Es la “maquinaria evaluativa”, afirma Perrenoud, la que en última instancia determina de forma

arbitraria el “éxito” de los más favorecidos y el “fracaso” de los menos desfavorecidos. Este poder unilateral para “juzgar, clasificar y declarar que un alumno o alumna está en situación de fracaso” se ejerce mediante medidas arcaicas y violentas de diferenciación tales como exámenes, pruebas estandarizadas y técnicas psicométricas. Y precisamente son estas “jerarquías de “excelencia” injustas y excluyentes, según Perrenoud, las que suelen ocasionar la repetición, la “deserción” y el “fracaso escolar”.

Estas desigualdades en el aprendizaje, provenientes de las desigualdades de capital cultural y de las diferencias de desarrollo en los educandos son inaceptables, por ser contrarias a los principios de derechos humanos e ideales democráticos. Urge entonces, afirma Perrenoud (2007), acabar con “la indiferencia ante las diferencias”, en el contexto de una “pedagogía de las diferencias”. Urge, afirma el autor, “dar a todos la oportunidad de aprender” en el marco formativo de una “discriminación positiva” y “diferenciación intencional”.

Al diferenciar la educación, contribuimos a la democratización de la educación, de manera que los estudiantes no solo puedan cultivar sus intereses y talentos, y así reafirmar su diversidad y unicidad; sino que también cuenten con oportunidades para comprometerse recíprocamente con la construcción de nuestro destino solidario y una mejor calidad de vida. Es necesario pues, si nuestra meta es aportar a la edificación de una nueva cultura, diferenciar y democratizar la educación. Pero a esos fines también tenemos que afirmar *el derecho humano a la paz* como derecho humano integral y fundamental de todo los seres humanos y los pueblos (PASCUAL MORÁN, 2007).

6. La idea de la paz como derecho humano de síntesis constituye una dimensión clave para construir una nueva cultura sobre la base de valores como la noviolencia, la justicia y la democracia. Cabe destacar que actualmente se hacen innumerables gestiones para reconocer mediante normativa internacional la paz como derecho humano de síntesis. Por ejemplo, como resultado del *Congreso Internacional sobre el Derecho Humano a la Paz*, celebrado en Santiago de Compostela en diciembre de 2010, podemos mencionar dos iniciativas recientes en esta dirección: (a) la aprobación de la *Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz*; y, (b) el establecimiento del *Observatorio Internacional sobre el Derecho Humano a la Paz* para velar por su cumplimiento.

En la *Declaración de Santiago de Compostela* (2010) se afirma una concepción positiva y holística de la paz, como valor ético global y fuerza capaz de sumar las aportaciones de personas, naciones y culturas en atención a la “vulnerabilidad humana”. Se reclama además la ausencia de todo tipo de violencia armada, estructural o cultural por ser incompatible con

la *paz integral*. Más aún, se reafirman los contenidos de la paz como derecho humano, tales como el derecho a la educación para la paz y los derechos humanos, el derecho a la seguridad humana, el derecho al equilibrio ecológico, el derecho al desarme, el derecho al desarrollo socioeconómico, el derecho a emigrar y los derechos de las personas pertenecientes a grupos en situaciones de vulnerabilidad.

Desde diversas propuestas internacionales para la seguridad humana, tales como la de la reconocida red internacional *Security Pax Forum: The International Network for the Promotion of Human Security and Peace*, también se cuestiona la noción negativa y reduccionista de la paz, así como el concepto de seguridad nacional vigente que incita a la “guerra preventiva” y el “equilibrio del terror”. Como alternativa viable, desde este marco de referencia se propone la reconversión de las capacidades bélicas y el astronómico gasto que el militarismo conlleva, en pro de la justicia social, la sustentabilidad ecológica y la paz integral.

En última instancia, se trata de un cambio de paradigma que nos requiere transitar de la visión utópica de la *paz perpetua* como finalidad o estado, a una *paz imperfecta* de naturaleza dinámica. Es decir, de una paz siempre inacabada; de un quehacer evolutivo y sendero permanente. Según Fisas (2002) y Tuvilla Rayo (2004), este cambio paradigmático nos requiere superar la concepción de la *paz negativa*, que se define desde la ausencia de guerra y violencia directa, para asumir una *paz positiva* multidimensional que contemple la suma de: (a) la *paz directa*, a partir del manejo no violento de conflictos; (b) la *paz cultural*, desde unos valores mínimos compartidos; y, (c) la *paz estructural*, mediante políticas que posibiliten la justicia social. Desde mi perspectiva, también nos exige reivindicar ciertos valores y derechos humanos, desde una postura freireana de “radicalismo democrático” (1993), comprometida con propuestas, acciones y particularmente, con la construcción de “*proyectos de posibilidad*”.

7. Los “proyectos de posibilidad” constituyen propuestas viables para la acción en el ámbito de la educación para los derechos humanos y la paz. Idear un proyecto constituye una forma de imaginar el futuro, una interpelación ante un reto, una apuesta al cambio a partir de una situación no deseada. Todo proyecto tiene su origen en una idea, ya sea para solucionar un problema, crear algo novedoso o modificar una realidad. Conceptuar un proyecto posibilita pues pensar una manera alterna de construir un pedazo de futuro y de darle coherencia mediante la acción (ANDER-EGG & AGUILAR IDAÑEZ; ULLA & GIOMI, 2006).

Pablo Freire nos ha legado la noción de “lo inédito viable” para designar aquello que aunque no existe, tenemos la certeza de que es posible y deseable. Parte Freire de la convicción de que el destino no es algo inexorable ni de antemano predeterminado. Para labrar este futuro incierto, propone la forja de “propuestas de posibilidad”, ya que constituyen “la conjetura que se define con claridad”; “el sueño posible que ha de canalizarse mediante la acción”; el sueño por el que se lucha, no obstante conlleva superar obstáculos y “contrasueños”. A esos fines, nos convoca Freire a soñar con “proyectos de humanidad”; nos invita a ser portadores del “sueño viable”; nos emplaza a rechazar todo discurso fatalista que se interponga en nuestra visión de la historia como posibilidad (FREIRE, 1993; 2006).

Desde el legado histórico de la no violencia, las huellas pioneras de Mohandas Gandhi y Martin Luther King, también apuntan a la urgencia de establecer vínculos entre las acciones civiles no violentas de persuasión, protesta, no cooperación o desobediencia, con proyectos prospectivos de transformación cultural, ética, política y social. En similar sintonía, desde el movimiento/visión *Hacia una Cultura de Paz y No violencia*, originado por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO, 2000), se afirma la cultura de paz como construcción, como proyecto colectivo para la promoción de los valores de la paz y los derechos humanos. Asimismo, se visualiza la construcción de una cultura de paz y derechos humanos como proyecto transdisciplinario, que nos exige una agenda de proyectos de investigación, educación y acción que trasciendan disciplinas y muros institucionales (PASCUAL MORÁN, 2003; 2007).

Desde mi perspectiva pedagógica, asumir esta propuesta implica propiciar el aprendizaje basado en proyectos, como el modo más auténtico y democrático de educarnos y de educar. A esos fines, propongo que exploremos las siete premisas previas como andamiaje pedagógico para construir una amplia gama de *proyectos de posibilidad*. Particularmente me refiero a proyectos innovadores y creativos de acción, justicia, servicio y reinserción social destinados a poblaciones vulnerables, marginadas y excluidas. La suma y sinergia de estos proyectos tendría como propósito primordial maximizar la democracia participativa, la seguridad humana, la calidad de vida, el respeto por los derechos humanos y la transformación del tejido social.

Vivimos en tiempos inciertos. Tiempos cíclicos de violencias y contraviolencias. Tiempos en que la “globalización de la violencia” prevalece como fascinación, adicción y tragedia. Tiempos de corrupción y criminalidad en que se desvaloriza la vida y prevalece la “fe en la violencia” sobre la “esperanza de paz”. Y es precisamente en el contexto de este espiral de violencia sin precedentes, que les convoco a soñar con *proyectos de posibilidad*.

Afortunadamente, ya existen muchos senderos sobre los cuales podemos edificar. Me refiero a innumerables proyectos formativos para la paz y los derechos humanos alrededor del mundo que demuestran que los *proyectos de posibilidad* que propongo no solo son “sueños viables”, sino semillas que en terreno fértil pueden germinar en “proyectos de humanidad”.

Mediante la construcción de *proyectos de posibilidad* en el ámbito educativo también podemos reivindicar aquellos valores de una cultura de derechos humanos y paz que nos guían y rechazar aquellos que son su antítesis desde una postura freireana de “radicalidad democrática”, orientada al compromiso con propuestas y acciones de futuro. Evoco en este momento las valientes palabras de Joan Manuel Serrat en su discurso de investidura como *Doctor Honoris Causa* en la Universidad Complutense de Madrid en marzo del 2006. Creo poco probable que alguien pueda defender y reivindicar de forma tan diáfana y lírica los valores democráticos de justicia, derechos humanos, paz y libertad a los que aspiramos...

“El ser humano, al defender los valores democráticos, al enfrentarse a la discriminación y la intolerancia, al defender la riqueza del pensamiento libre y plural, no hace otra cosa que actuar en defensa propia. Reivindico valores como la libertad y la justicia como un algo único, pues no hay libertad sin justicia, ni justicia sin libertad. Lo hago frente a la preponderancia aplastante del dinero, valor supremo por el que se miden y se valoran las cosas y las gentes. Reivindico la justicia y la libertad, porque reivindico la vida. Reivindico a la humanidad en su sentido más amplio. Reivindico a los humanos y a la naturaleza, que nos acoge y de la que formamos parte. Reivindico el realismo de soñar en un futuro donde la vida sea mejor y las relaciones más justas, más ricas y positivas, y siempre en paz.”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDER-EGG, E.; AGUILAR IDAÑEZ, M. J. (2000). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Editorial Lumen/Humanitas.
- ARANGUREN, L. A. (1997). *Educación en la reinención de la solidaridad*. Cuadernos Bakeaz, no 22, pp. 1-15. Bilbao, España. Disponible en http://pdf.escueladepaz.efaber.net/publication/full_text/22/CB22_maqueta_PDF.pdf
- BOULDING, E. (2003). *Cultures of peace: The hidden side of history*. New York: Syracuse University Press.
- DECLARACIÓN de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz, 10 de diciembre de 2010. Recuperado de http://www.fes-madrid.org/media/1037_Human%20Right%20to%20Peace/Derecho%20Humano%20a%20la%20Paz_Declaracion%20de%20Santiago.pdf
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. [Informe Delors]. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana, Ediciones UNESCO.

- ESCOLA de cultura de pau. Cataluña. Creada en Cataluña, España en 1999. [Portal].
<http://escolapau.uab.cat/castellano/index.php/>
- FISAS, V. (2002). *La paz es posible: Una agenda para la paz del siglo XXI*. Barcelona: Intermón / Oxfam.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- GADOTTI, M.; ANTUNES, A. (2006). *La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra*. Cap. IV: Democracia, no violencia y paz, La Carta de la Tierra en Acción (pp. 141-143). Disponible en <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/SPA-p.141-143-Antunes.pdf>
- GALTUNG, J. (2008, 23 de marzo). *La resolución de conflictos exige creatividad*. [Entrevista por Ezequiel Moltó]. El País, España.
- GALTUNG, J. (2006). Trascender los conflictos: La perspectiva de Johan Galtung. *Futuros, Revista Trimestral Latinoamericana de Desarrollo Sustentable*. Disponible en http://www.revistafuturos.info/futuros13/trascender_conflictos.htm
- GALTUNG, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London: Sage.
- GANDHI, M. (1930) *My faith in nonviolence*. The Power of Nonviolence: Writings by Advocates of Peace (2002). Boston: Beacon Press. Disponible en <http://www.mkgandhi.org/nonviolence/faith%20in%20nonviolence.htm>
- HICKS, D. (1993). *Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Ediciones Morata.
- JARES, X. (2005). *Educación para la verdad y la esperanza en tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Madrid: Editorial Popular.
- JARES, X. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Ediciones Bakeaz.
- JARES, X. (2002). *Educación y derechos humanos*. Madrid: Editorial Popular.
- LEDERACH, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid, España: Catarata.
- MAGENDZO, A. (2006). *Conversaciones y tensiones en torno a la educación en derechos humanos*. Conferencia Magistral 2002-2003 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Disponible en <http://unescopaz.uprrp.edu>
- MAGENDZO, A., Ed. (2004). *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*. Santiago, Chile: Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Fundación Ideas y Ediciones LOM.
- MAGENDZO, A. (2002, Junio). *Human rights education as critical pedagogy*. Human Rights Education listserv. Disponible en <http://www.hrea.org/lists/hr-education/markup/msg00963.html>

- MAYOR ZARAGOZA, F.; MATEOS GARCÍA, Á. (2004). ¿Por qué una cultura de paz? Polylog. Foro para filosofía intercultural. [Blog] <http://them.polylog.org/5/dmf-es.htm>
- MONTESSORI, M. (1949). *Educación y paz*. Errepar: Argentina.
- ONU (1999, 6 de octubre). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas (A/RES/53/243). Disponible en http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=37317&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- PASCUAL MORÁN, A. (2007). Liberar talentos, optimizar inteligencias, sobredotar potencialidades: ¿Paradigma vital para diferenciar la educación y propiciar los derechos humanos, la justicia y la paz? *Pedagogía, Revista Facultad de Educación*, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. 40, 63-78.
- PASCUAL MORÁN, A. (2003). *Acción civil noviolenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Puerto Rico Evangélico y Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.
- PASCUAL MORÁN, A. (2002). La noviolencia: tiempos para una nueva mirada al pensamiento de Gandhi. *Signos de Vida, Revista Cristiana de Divulgación y Reflexión*. Quito, Ecuador: Consejo Latinoamericano de Iglesias, 24, 39-42. En A. Yudkin Suliveres & A. Pascual Morán (Eds.), *Educando para la paz en y desde la Universidad: Antología conmemorativa de una década* (pp. 137-142). Disponible en <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.pdf>
- PASCUAL MORÁN, A. (2000). ¿Fe en la violencia o esperanza de paz? *Signos de Vida, Revista Cristiana de Divulgación y Reflexión*. Quito, Ecuador: Consejo Latinoamericano de Iglesias (CLAI), N° 16, 16-19. En A. Yudkin Suliveres & A. Pascual Morán (Eds.), 2008, *Educando para la paz en y desde la Universidad: Antología conmemorativa de una década* (pp. 233-238). Disponible en <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.pdf>
- PERRENOUD, P. (2007). *Pedagogía diferenciada: De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.
- REARDON, B. (2010). *Human rights learning: Pedagogies and policies of peace / Aprendizaje en derechos humanos: Pedagogías y políticas de paz*. Conferencia Magistral 2008-2009, Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras de las Universidad de Puerto Rico [bilingual publication]. Disponible en <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.pdf>
- REARDON, B. (1997). *Human rights as education for peace*. Disponible en <http://www.pdhre.org/book/reardon.html>
- REARDON, B. (1995). *Educating for human dignity: Learning about rights and responsibilities*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- ROSS EPP, J.; WATKINSON, A. M. (1997). *Systemic violence in education: Promise broken*. State University of New York Press.

- SECURITY Pax Forum: *The International Network for the Promotion of Human Security and Peace*.
 [Portal] <http://www.unesco.org/securipax/index.htm>
- SERRAT, J. M. (2006). Discurso de investidura *Doctor Honoris Causa*, Universidad Complutense de Madrid, March 15, 2006. Disponible en
<http://www.ucm.es/info/ucmp/cont/descargas/documento11560.pdf>
- SHARP, G. (1973). *The methods of nonviolent action*. [tres volúmenes]. Part I / Politics of nonviolent action. Part II / Politics of nonviolent action. Part III / Politics of nonviolent action. Porter Sargent Publishers.
- SHOR, I.; FREIRE, P. (1987). What is the dialogical method? En *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education* (Cap. 4, pp. 97-119). Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- THE Martin Luther King Jr. Center for Nonviolent Social Change in Atlanta. [Portal]
<http://www.thekingcenter.org/>
- TUVILLA RAYO, J. (1998). *Educación en derechos humanos: Hacia una perspectiva global*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, Colección Aprender a Ser.
- TUVILLA RAYO, J. (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, Colección Aprender a Ser / Educación en Valores.
- ULLA, L.; GIOMI, C. (2006). *Guía para la elaboración de proyectos sociales*. Instituto para la Cultura, la Innovación y el Desarrollo (INCIDE). Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santilla, Ediciones UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- UNESCO Homepage. [Portal] http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=29008&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO Culture of Peace Website. [Portal]
- UNESCO (2000). Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y No Violencia. [Portal]
http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_manifeste.htm
- YUDKIN SULIVERES, A.; PASCUAL MORÁN, A. (Eds.) (2008). *Educando para la paz en y desde la Universidad: Antología conmemorativa de una década*. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Recuperado de
<http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.pdf>