

12.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ: LOS CONTRASENTIDOS DE LA VIDA ESCOLAR

Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez⁵¹

Universidad Nacional Autónoma de México

UNAM-FES Acatlán

Resumen

En esta reflexión se pretende revisar la relación entre los procesos de formación escolar y la experiencia vital de los miembros de la comunidad escolar, en torno a la naturalización de lo violento y lo agresivo como fenómenos que se presentan de continuo en la existencia y en el quehacer del ser.

Del mismo modo, se revisan los procesos de individuación, y progreso y su configuración desde los escenarios de indiferencia y dominación –del saber y de los otros- como requerimientos necesarios para incluirse y permanecer en la cultura global imperante de la razón instrumental; lo que impiden la real concreción del proceso formativo centrados en el ser desde el espíritu de la paz y la concordancia como recursos que deben estar presentes en el discurso, en el quehacer y en los modos de convivencia, desde la escuela para la vida en común.

⁵¹ Doctora en pedagogía por la FF y L y la unidad de posgrado de la UNAM; Jefa del Departamento de Investigación Educativa UNAM-FES Acatlán, Profesora de carrera asociada “C” definitiva, profesora de la Licenciatura en Pedagogía y del Posgrado en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en el pos-grado de la UNAM-FES Acatlán. ORCID: 0000-0001-93806310 Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez rosamarthagutierrez@hotmail.com

Hablar de educación para la paz como una asignatura no solo superficializa la posibilidad de convivencia armónica, dialógica y reflexiva, pues además anula la probabilidad de conciliación en la convivencia basada en el principio de respeto mutuo y la construcción de relaciones humanas sólidas filiales y espiritualmente sanas.

Palabras clave

Educación para la Paz, Cuidado del otro, Formación, Ética, Convivencia Pacífica.

Summary

This reflection aims to review the relationship between school training processes and the life experience of the members of the school community, around the naturalization of violence and aggression as phenomena that continually occur in existence and in the task of being.

In the same way, the processes of individuation and progress and their configuration are reviewed from the scenarios of indifference and domination - of knowledge and of others - as necessary requirements to be included and remain in the prevailing global culture of instrumental reason; which prevent the real realization of the training process focused on the being from the spirit of peace and harmony as resources that must be present in the discourse, in the work and in the ways of coexistence, from the school for life in common.

Talking about peace education as a subject not only superficializes the possibility of harmonious, dialogic and reflective coexistence, but also nullifies the probability of conciliation in coexistence based on the principle of mutual respect and the construction of solid, filial and spiritually healthy human relationships.

Keywords

Education for Peace, Care of others, Training, Ethics, Peaceful Coexistence.

Introducción

La interacción entre seres vivos implica compartir espacios y formas de coexistir con la otredad como un elemento necesario que consolida la noción del ser humano, como partícipe de una colectividad. Al integrarnos a un colectivo vital contribuimos de manera

continúa al progreso de la humanidad, reflejado en la evolución de los medios de información, la tecnología, los bienes de consumo, las tendencias y las necesidades, independientemente de si estas últimas son reconocidas o no.

Son justamente dichos aspectos, representativos del progreso civilizatorio de la humanidad, los que dan cuenta de la estandarización de un modo de vida que deshumaniza y que, de algún modo, produce una suerte de desocialización entre las personas. Esto se percibe cada vez más, y con mayor frecuencia, al naturalizar distintos fenómenos como el hacinamiento, la marginación, la pobreza extrema, la violencia y la agresión. Dichas situaciones, actualmente se perciben como procesos naturales de evolución y progreso, esto ha fomentado la idea de que la supremacía del individuo más fuerte sobre el más vulnerable es esencial y que se tiene que aplicar siempre la ley de la supervivencia.

En este contexto, la sociedad, a pesar de su creciente desensibilización, se encuentra incapaz de renunciar a su humanidad. Lamenta los actos de violencia simbólica que prevalecen en los medios de información, que a menudo desencadenan agresiones de diversas magnitudes. Estos incidentes continúan perpetuando patrones de conducta y consumo, mismos que representan una concepción de vida caracterizada por la búsqueda constante de aspiraciones, materiales y económicas, recurriendo a hacer lo que sea necesario para alcanzarlas. Esta dinámica implica que quienes aspiran a un “ideal de progreso” como objetivo, se ven obligados a realizar cambios necesarios para alcanzar el estatus que la cultura global —no necesariamente identitaria— ha definido como aceptable para vivir, siempre marcando una diferencia con los demás.

Puesto que la modernidad significa la anti-tradición, el trastrueque de las convenciones, las costumbres y las creencias, la salida de los particularismos y la entrada en el universalismo o también la salida del estado de naturaleza y la entrada en la edad de razón. (Touraine, 1999, p. 203)

Touraine señala una condición presente en el escenario social del siglo XXI: sin sujetos, sin actores, ni agentes sociales, puesto que prima la condición de individuo quien realiza prácticas ajenas a los otros, se centra sólo en sí mismo y en sus intereses.

Durante los primeros 20 años del presente siglo el ser humano se ha destacado por la búsqueda del perfeccionamiento de una racionalidad, eminentemente instrumental, definida por Horkheimer (1967) como un “aspecto constitutivo de la experiencia humana en general”, mediante la cual es posible sentar la primacía de la objetividad sobre la razón, lo que se contrapone con los elementos que la razón subjetiva aporta sobre el mundo. De acuerdo con lo anterior, la objetividad no es una alternativa de racionalidad, por lo que la experiencia del ser, en tanto razón instrumental, exige morigerar sus efectos mediante la autorreflexión desde la razón objetiva, misma que no supera históricamente ni a la subjetividad, ni a la interpretación del mundo, pues, desde la mirada de Horkheimer, todo viso de razón instrumental es un mecanismo de dominación que constituye la deriva y la ceguera de los fenómenos sociales y humanos cargados de interpretaciones, percepciones, creencias y saberes de los sujetos, mismos que pretenden explicar la relación que se establece entre estos, los objetos y/o las nociones con una intención definida.

De este modo, se hace posible que el ser comprenda su relación con el mundo y su necesidad de autoconservación a partir de la conservación de los otros.

Lo que legitima el discurso al ser entendido como prioridad única y universal, que lejos de buscar la extinción, pretende la unidad desde la universalidad axiológica, étnica, de género, de posibilidad económica, de credo, de filiación política, —entre otras unidades de agrupación— pues, desde la propia naturaleza de pertenencia promueve y defiende el rechazo a la diferencia, la exclusión y el autoritarismo, dando paso a la diversidad como alternativa de supervivencia.

Ahora bien, compartir los espacios geográficos y físicos no significa, en modo alguno, que se coexista o se pertenezca a una misma comunidad, solo significa que somos muchos y que vivimos en diferentes territorios, que suelen ser más iguales al nuestro. En ellos, la constante es el desacato, de algunos, a las reglas y normas que dan curso a las formas de convivencia, acercándonos cada vez más a los límites con la violencia, la marginalidad y la permanencia en un estado de cambio que justifica el relato de las masas más que a la narrativa del sujeto, el cual debiera ser el sustento de un movimiento

ético como forma de construcción del concepto de paz, la aceptación de la diferencia y la apertura a lo diverso.

Sin embargo, el conflicto central de la convivencia, en la temporalidad del siglo XXI, es precisamente el no cuidar al otro, a los diferentes y a las minorías excluidas. Se descuida y/o abusa porque se puede, aunque no se debe.

Interpretando a Touraine (1994) podríamos decir que es necesario que los individuos se vuelvan a definir por sus relaciones sociales y no por sus bienes materiales; en virtud de que las primeras forman parte de una construcción del sujeto en términos de identidad, pertenencia y origen, lo que le obliga a redefinir su estar como ser y su coexistencia a partir de la convivencia en escenarios de paz con consciencia de la dignidad del otro y del respeto mutuo.

La paz, un eje de los modelos educativos

La educación en México se constituye como una práctica en la que se tejen diversas necesidades, perspectivas y debates frente a las posibilidades formativas de los sujetos. Esto se hace dentro de los escenarios educativos formales, mismos que evidencian importantes tensiones y condiciones específicas, en las que, junto con los marcos curriculares, normativos y sociales –que giran en torno a los procesos escolares de socialización, formación, enseñanza y aprendizaje– emerge la problemática relacionada con la singularidad y particularidad de los individuos frente a la necesidad de la construcción del sujeto social, volcado en el cuidado de sí y la posibilidad del cuidado del otro.

Lo anterior se hace evidente con los eventos violentos que continuamente se publican y denuncian en los medios de comunicación, como producto de interacciones sociales que se mantienen en el conflicto al interior de la escuela, sobre las que se discute poco y se resuelve menos.

Por ello, desde hace más de veinte años se ha propuesto un modelo de pensamiento, definido como educación para la paz. Este se entiende como una tendencia en la que el pensamiento pedagógico promueve el proceso de la formación axiológica de los individuos –para su inserción y convivencia en las comunidades escolares–

estableciendo relaciones basadas en el conocimiento científico, el desarrollo de habilidades y conductas, así como en los modos de interacción que definen la formación integral como un proceso de conciliación dialógica en la interacción continua, misma que se produce al interior de los diferentes ambientes y que desarrolla y preserva la vida en todas sus manifestaciones —ánímica, biológica y existencial—. Esto exige el respeto y la convivencia armónica entre las especies. De este modo, la formación del individuo transita, según Araujo (2010), a la configuración del sujeto, aludiendo al arte que debe entretenerse en su relación con los otros para sostenerse como un sujeto consciente socialmente, en un marco de dos dimensiones, —como señala la autora— la primera referida a los grandes ideales sociales y por otro lado la visión contextual multicultural y variada que configuran al propio sujeto, desde las experiencias de vida, pues permanentemente vamos haciendo la vida desde lo que nos ocurre en lo cotidiano y lo usual.

En los últimos tiempos, la educación para la paz se ha orientado hacia el tratamiento del conflicto. De acuerdo con Lederach (2007), el tratamiento y la gestión del conflicto se desarrolla desde una postura de solución hacia la de transformación, podemos entender el conflicto —en su origen— como una diferencia que no se concilia entre las partes, pues las aspiraciones, los deseos o los bienes no pueden obtenerse de forma simultánea para los grupos que participan en el proceso de disquisición. En otras palabras, un conflicto no se presenta solo porque sí, sino que se produce por las interrelaciones entre actores que persiguen un bien individual más que un bien común. Lo que se interpreta y se significa desde los referentes culturales, históricos e identitarios que establecen diferencias entre los intereses, necesidades y expectativas de los miembros de un grupo, perdiendo el límite entre el respeto y la anulación invasiva del otro.

A través de esta visión ha sido posible consolidar la construcción de un proyecto formativo que pretende contribuir a erradicar, en la medida de lo posible, la violencia —ilegítima e ilegal— en cualquiera de sus manifestaciones, apuntalando la convivencia dialógica y conciliadora, en aras de incidir en una reconfiguración de los grupos sociales como unidades de intercambio espiritual, social, ideológico, académico, disciplinar y cultural, haciendo posible transitar de la noción de grupos cerrados hacia la dimensión de la convivencia abierta, mediadora y transformadora, permitiendo el desarrollo pleno

de las facultades humanas; pues partimos de una visión en la que la libertad individual termina donde se construye la libertad común y compartida.

La construcción del proyecto de educación para la paz invita a los distintos miembros de la comunidad escolar a reflexionar sobre las diversas realidades que los rodean, creando diálogos en torno a ellas con la finalidad de proponer múltiples soluciones comunitarias a los varios conflictos que enfrentan. Esto con la intención de disminuir los índices de violencia dentro y fuera de la comunidad escolar, como un efecto expansivo que haga posible la convivencia respetuosa, digna y segura siempre: promoviendo la vida ciudadana sin diferencias étnicas, raciales, lingüísticas, de talla, color, creencia o de afiliación política, construyendo, de forma comunitaria en la escuela, el sentido del yo con otros y el de los otros conmigo.

El problema es que se trata de un proyecto para la paz absolutamente heterónomo, en donde es la autoridad quién decide cuándo y cómo intervenir en los conflictos y procesos violentos en los que se ven envueltos los miembros de las comunidades escolares. Por este motivo es necesario problematizar la estrategia de la educación para la paz como un fenómeno ajeno a los sujetos, por lo que desde la distancia se cumple con la normatividad y el ordenamiento curricular para su atención, sin lograr la apropiación e interiorización consciente del conflicto como origen de los actos violentos y su probable solución afectiva y racional.

Los objetivos de la educación para la paz

Desde esta posición, tanto los organismos supranacionales como la autoridad educativa nacional, abordan el tema de las violencias en las aulas desde el planteamiento de una serie de objetivos generalizados por parte de los primeros y su respaldo por parte de los segundos, la propuesta primordial que podemos recuperar es aquella que se centra en la necesidad de evitar la violencia contra grupos vulnerables, persiguiendo la construcción del diálogo como condición del aprendizaje para vivir juntos dentro de los entornos escolares (UNESCO, 2002). Justo con la intención de entender la violencia en los contextos y no sólo en las aulas como parte de la experiencia común y cotidiana, se hace necesario desglosar el sentido y la necesidad de un proceso formativo en torno a las relaciones pacíficas y el abordaje y manejo de los inevitables conflictos en los

espacios comunes en los que se desenvuelve el sujeto y desde donde construye un sentido comunitario y una identidad de pertenencia.

Por ello, se pretende abrir la comunicación acerca de la violencia experiencial que se reproduce en las aulas y las alternativas, que se hacen cada vez más necesarias para su tratamiento, prevención y erradicación, ello vuelve indispensable y urgente el establecimiento de un debate que conduzca a la pacificación dialógica de las comunidades escolares a través del abordaje del conflicto por su significación y no sólo por la acción.

Por otro lado, la propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013, p. 5) plantea, entre otros objetivos, la necesidad de favorecer la construcción de una cultura de seguridad y paz alrededor del mundo, intención que se materializa a través de acciones como aquellas que promueven:

- Respeto a la vida, la seguridad para todos, la inclusión de las mujeres y la propiciación de la no violencia por medio del diálogo.
- Respeto pleno a la soberanía, la integridad territorial, la interdependencia política de los estados y la no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los estados conforme a la Carta de las Naciones Unidas y el Derecho Internacional.
- Respeto pleno, promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, por ejemplo, de pensamiento, tránsito, información, acceso igualitario de mujeres y hombres a las oportunidades, reunión, credo, opinión y expresión.
- Compromiso con el arreglo pacífico, informado, incluyente y creativo de los conflictos.
- Esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección de la biósfera que es de las generaciones presentes y también de las futuras.
- El respeto y la promoción del derecho al desarrollo.
- Respeto y fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de niñas, niños, jóvenes y adultos.

- Adhesión de gobiernos y sociedades a los principios de libertad, justicia, igualdad, inclusión, democracia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural y entendimiento dialogado entre las naciones. Porque los pueblos no pueden conseguir la paz si no es dentro de un entorno nacional e internacional favorable que anime y de sentido, resonancia y congruencia a las acciones. (UNESCO, 2013, p. 29-31)

Los planteamientos anteriores se configuran como un gran reto y, por tanto, responsabilidad debido a las implicaciones éticas, formativas, educativas, comunitarias y de socialización ampliadas, mismas que requieren la resignificación de las acciones en lo individual, su efecto en esos otros con los que se vive y aquellos que se configuran como el resto del mundo.

En este sentido, la experiencia de la violencia se convierte en un recurso necesario, no sólo para explicitar el fenómeno, sino para además intervenir y atenderlo de forma específica, desde las percepciones y sensaciones más subjetivas, que pueden ser aquellas relacionadas con el estar atrapados, la violencia verbal, las bromas hirientes, los juegos violentos, la coerción, la descalificación, la humillación y la agresión franca y abierta.

En el quehacer cotidiano los estudiantes, los profesores y en general los miembros de las comunidades educativas, podemos ser considerados como sujetos que hemos subjetivado e integrado la experiencia violenta como parte de lo cotidiano, asimilándola como una realidad ineludible en la que compartimos una visión sobre el hecho violento y creemos mantenernos lejos de él; sin embargo, es frecuente que los estudiantes y los miembros de la comunidad escolar sonrían por las bromas, los juegos violentos y la exclusión que se aplica a aquellos que son diferentes al resto. Por ello, es necesario poner énfasis en las implicaciones de la experiencia violenta, pues la reacción frente a ella, generalmente, es una respuesta al temor a la agresión. También el abordaje experiencial influye en la intersubjetividad y en la multi significación de las relaciones con los otros, los límites y los sustentos valorativos que deben primar en las interacciones sociales y escolares. De acuerdo con Muñiz y Londoño (2005) “la experiencia violenta origina un trauma, en tanto que no se puede olvidar un acontecimiento que conserva su

carácter actual y que está relacionado con la vivencia de algún evento para el cual el sujeto no tenía elementos suficientes para elaborarlo en el plano simbólico”.

El desencuentro entre la experiencia y los ordenamientos supranacionales, gubernamentales y curriculares que se sostienen en la ajenidad, revisten a la educación para la paz de un sentido artificial y poco relacionado con los sujetos carente de sentido y de significación, puesto que se atiende para cumplir un objetivo y atender ciertos tipos de contenido dejando de lado la emoción y la experiencia que de forma individual han vivido los miembros de una comunidad; lo que implica la subjetivación e intersubjetivación del acto violento.

La construcción de la paz como recurso indispensable para la preservación de la vida y la convivencia

Como ya se señaló, uno de los objetivos de la educación para la paz se centra en erradicar la violencia al interior de las comunidades y los ambientes en los que se desarrollan las personas. La violencia es una manifestación que, a decir de Márquez y Heredia, es resultado de la crisis de modernidad que pone en riesgo la racionalidad ética y moral, conduciendo al caos, producto de una racionalidad técnica que individualiza al sujeto y lo desincorpora de toda noción comunitaria. La reelaboración de los discursos sociopolíticos y socioculturales y su difusión a través de medios electrónicos, pone énfasis en una visión generalizada de una comunicación unidireccional que invade todos los espacios y dimensiones de la vida, aunque de manera particular los hace en el ámbito sociocultural; a través de estos medios se concretan las conservas comunicacionales, entendidas como el resultado de lo que la memoria selecciona, manteniéndolo para su reproducción y práctica, donde resulta entonces que la cultura se transforma en función de estas conservaciones de comunicación y de información.

Los datos referidos por la Organización Mundial de la Salud se conciben al igual que un resultado, sin embargo, la violencia desde un punto de vista social se entiende como el uso de la fuerza física, económica, política, social o cultural, con el fin de dominar o someter al otro de manera simbólica o concreta. Esto se constata al analizar la dinámica de los medios de comunicación electrónica, significando que, según Salazar (2009), los medios de comunicación han perdido su función informativa, formando parte de una

maquinaria que naturaliza, celebra y justifica el ejercicio de un poder que contribuye a la desintegración social dando como resultado distintas disrupciones en el ámbito de lo axiológico y lo ético. Ante este escenario, es necesario considerar como urgente la visibilización de las interacciones violentas que se producen a través del lenguaje oral, escrito, corporal, simbólico, sexual o económico, mismos que están presentes entre los ambientes sociales, familiares, políticos y escolares, donde se significa la violencia como una forma natural de relación social.

Desde esta posición, es posible considerar que la violencia se articula como una tendencia que aniquila la configuración comunitaria ética y social de los actores sociales que se erigen cada vez con más frecuencia, como individuos que recurren de manera continua a la cultura violenta de las masas respaldándose en el argumento de “así nos llevamos, no pasa nada” causando la pérdida de la condición crítica del ser frente a sí mismo y su relación con los otros. Parafraseando a Martín (2016), la manifestación de la razón instrumental —en términos de lo práctico, lo inmediato, lo cuantificable— es aquello que beneficia al individuo por encima de lo comunitario, lo reflexivo y la visión de la otredad ha dado paso al fenómeno de una expresión violenta de emociones por medio de la fuerza como aquello que libera, sin considerar que en realidad somos cautivos de las formas de dominio a través del ejercicio violento en la vida. Desde aquí se magnifica o se banaliza pero, sobretodo, se descomplejiza, gracias a los medios de comunicación electrónicos, (Salazar, 2009), quienes representan un hecho violento a través de una verbalización irrelevante que puede ser seguida de un comentario sarcástico o incluso de humor negro; en contraposición, estos medios magnifican el acto violento, minimizan la situación de origen así como sus consecuencias y permean la subjetividad de los escuchas —quienes pueden verse severamente afectados por la sensación de invalidez producida por la convicción de encontrarse en un estado de desamparo— que no es posible reconvertir en un estado de fortaleza, por la fuerza con la que vulneran los medios de información y difusión.

En otras palabras, la exposición continua a los actos violentos en las realidades —virtuales, televisivas, radiofónicas y digitales— naturaliza el lenguaje y las acciones de agresión y violencia, pero al mismo tiempo los reviste de un halo de irre realidad —que

construye ilusoriamente el individuo llegando a la certeza de entenderlo como algo que le pasa al otro nunca al propio—.

No obstante, cuando se reflexiona sobre la vulnerabilidad de la vida frente a los actos de violencia, de los que es susceptible, el ser reconoce su fragilidad e indefensión dando inicio a la búsqueda de estrategias y mecanismos que puedan implementarse como recurso para la defensa de la vida y la salud, es decir, de alguna manera, el miedo como emoción producida por la incertidumbre de la indefensión si bien paraliza la acción defensiva, (Gil Calvo, 2005), también moviliza la acción reflexiva que hace posible la configuración de alternativas que contribuyan a la protección individual desde la recurrencia a los otros.

Aunque desde la lógica de Rojas Alarcón (2016) el miedo es un mecanismo de control social imponente que deriva desde nuestro punto de vista en su concepción como un instrumento político, así lo señala Hobbs, al establecer que el miedo controla a los hombres y los obliga a coexistir en comunidades sociales a través de la contención de las pasiones agresivas que pueden desencadenarse entre unos y otros por la existencia de un conflicto. Según el mismo autor, la paz entre los grupos sociales solo puede lograrse a través del ejercicio de la ley y la amenaza a las libertades, de este modo el miedo se convierte en una virtud que contribuye a la organización social y a la vida pacífica.

Es entonces, desde esta perspectiva, que el miedo se configura como una alternativa de creación para la solución de conflictos y la búsqueda continua de la convivencia armónica, es decir, se trata de un miedo racionalizado cuyo principal sustento es mantener una condición que promueva la vida y el respeto a la misma garantizando la integridad, el respeto, la responsabilidad y el cuidado del otro como formas de convivencia, atentas al cuidado del otro, entre las diferentes manifestaciones de la vida.

Sobre este planteamiento, construimos un supuesto que alude al hecho de que el riesgo comunitario conduce a la reflexión colectiva sobre las necesidades de supervivencia y coexistencia pacífica, promoviendo la confianza más que el temor al otro —o al menos esa sería una de las pretensiones de la educación para la paz—, dando un enfoque más

reflexivo a dicha suposición es posible reflexionar, entonces, acerca del miedo como promotor de distintas posibilidades que transitan de la autoconservación bajo una perspectiva eminentemente moral —que se apoya en el estado y las leyes que este produce a través de las órdenes que lo constituyen— con fines de regulación de la convivencia social, hasta el castigo por la violencia ejercida —lo que se constituye como una paradoja en la que para la promoción de la paz se ejerce la violencia sobre aquellos que han violentado a los otros o a los propios—. De ahí que el miedo al mismo tiempo se considere un fenómeno paralizante y de activación: pues el punto más agudo del miedo paraliza, no sólo el cuerpo o la acción motora, llega incluso a paralizar la acción mental y la producción de acciones racionales, sin embargo, cuando el ser se hace consciente de la condición de temor bajo la que vive recurre a la creación de alternativas que promuevan el diálogo y la acción creadora para la pacificación entre las personas con miras a la construcción de una convivencia sosegada, racional y dialógica aunque diversa.

Finalmente, y a decir de Domenach (1980, p. 10), la violencia es inherente al ser humano, por ello se ejerce la violencia del y en contra de, es así que de forma cotidiana el ser se somete a distintas maneras de trato que lo violentan en el espacio, lo interno y lo externo, estas a su vez producen una suerte de emociones como la incertidumbre y el desconocimiento que se vinculan con el miedo, este se difunde en diversos modos —sobre todo entre las comunidades que la reelaboran desde su propia condición vulnerable por razón de raza, credo, identidad sexual, posición económica, creencias y afiliaciones políticas entre otras— lo que conduce a reflexionar acerca de la violencia ejercida desde el poder que se tiene sobre los vulnerables, los diferentes y aquellos que cuentan con una condición o posición deseable por quienes ejercen el poder.

Al ejercerse la violencia verticalmente sobre los sujetos en una situación de unidireccionalidad, se rompe la condición horizontal —formativa y dialógica— y las nociones axiológicas del ser, por lo que los estados de conciencia sobre ella se hacen cada vez más difíciles de establecer fijando límites y normas que sean reconocidas como freno a los impulsos y tendencias.

El ejercicio de la violencia física lesiona, causa daño, heridas e incluso priva de la vida, en tanto que la violencia simbólica causa trastornos emocionales, relacionales y existenciales —como el aislamiento, el nerviosismo, la neurosis y el síndrome de ansiedad, entre otros trastornos—. Cuando se ejerce la violencia del individuo la preocupación se centra en una condición meramente individual, se pretende establecer su origen y tratamiento consultando fuentes que expliquen el proceso violento, su frecuencia y grado de crecimiento, esto permite establecer la etiología para proceder a un tratamiento individual, casi siempre psicológico, psiquiátrico y medicamentoso. No obstante, cuando se trata de la violencia del grupo o grupos sociales, el dispositivo adquiere significaciones, principalmente sociológicas, vinculadas con la relación violenta entre el grupo y el individuo (Joxe, A. en Domenach, 1980 p. 14) puesto que el origen de la violencia se produce al interior del mismo grupo, de él adquiere sus representaciones y fuerza provocada por la necesidad de preservar la seguridad individual y colectiva a través de la fuerza del Estado y el ejercicio de la ley que limita no sólo la libertad del grupo, si no que llega a coartar hasta la libertad del individuo. La intención de Hobbes (1980) al desarrollar la 2ª parte del *Leviathan* es desvelar la razón última o la necesidad de los seres sobre poseer su propia libertad y someter a otros, como consecuencia, debe perseguirse de manera constante la autoimposición de los puntos que no deben rebasarse, pues de lo contrario infringen la ley. Estos puntos son los que, a decir del mismo Hobbes, definen las reglas que prescriben las normas de aquellos que vivimos en sociedad y comprendemos la validez de las leyes como recurso de nuestra propia salvaguarda, de aquí deriva el éxito de la convivencia armónica y pacífica: se trata de evitar la posición de guerra y conflicto natural para los grupos, así como de las pasiones propias en los individuos; cuando no hay autoridad tangible que las limite y/o controle por el miedo al castigo, así como a la pérdida de la libertad o de la vida, la violencia desborda y avasalla.

Sin embargo, esta lógica, aunque bien explica la relación entre el miedo y la violencia, evade el análisis de los significados de la violencia respecto a la naturaleza de quien la ejerce. Cuando hablamos del individuo, las explicaciones son de tipo médico, genético o psicológico y los tratamientos, por ende, llegan a ser medicamentosos e incluso terapéuticos; por su parte, cuando se habla de la violencia de los grupos, entonces

recurrir a las explicaciones socio-psicológicas; pero cuando el ejercicio de la violencia es potestad del gobierno, se justifica desde la necesidad de mantener el monopolio de esta para el control social; en contraste, cuando se habla de la violencia entre cuerpos de mercado y negociadores se abordan causas económicas y de poder político, eminentemente, por lo que debe combatirse a quien amenace la estabilidad financiera y la soberanía de un país.

Estas interpretaciones conducen innegablemente al planteamiento de un supuesto del todo falaz que se sostiene en un principio de cotidianeidad, este afirma que la violencia ejercida para preservar la supervivencia común no es violencia ya que se considera defensa, aunque la violencia del individuo y del grupo es del todo reprobable y merece contrarrestarse con la violencia legítima y legal del Estado.

Ante la agudización de la violencia es cada vez más frecuente recurrir a la consulta de datos que den cuenta del fenómeno, como es el caso del informe de la Organización Mundial de la Salud, presentado en el año 2002, en el que se registra que cada año 1.6 millones de personas pierden la vida de forma violenta. Aunado a esto:

La violencia es una de las principales causas de muerte en la población de edad comprendida entre los 15 y los 44 años de edad, [en este grupo etario] el 14 por ciento de las defunciones pertenece a la población masculina y el 7 por ciento al sector femenino. Por cada persona que muere por causas violentas, muchas más resultan heridas y sufren problemas físicos, sexuales, reproductivos y mentales (Organización Mundial de la Salud, 2002, Ginebra, Suiza).

Estos datos no sólo ejemplifican la agudización de este fenómeno —comprendido en su forma física, verbal, económica, psicológica, sexual, de género, digital y la que se produce en las formas de interrelación—, sino que además desvela la gravedad de la situación cuando la violencia se considera un proceso natural que deriva de las formas de convivencia.

Referencias bibliográficas

Aldana, Carlos (2004). *Ternura y postura: La educación para la paz*. FLACSO Guatemala. p. 77. [ISBN 9789992266977](#).

Anónimo. (2018). *Flags of Peace* Archive.org. Disponible en <https://web.archive.org/web/20181118004423/http://flagsofpeace.com/>

Araujo, K. (2015). *Configuraciones del sujeto en la modernidad latinoamericana: El Caso De Perú a inicios Del Siglo xx*. Revista Chilena de Literatura, (76, 5–25). Disponible en <https://doi.org/10.4067/s0718-22952010000100001>

A World Fit for Children. Artículo 5 y 20. (2002). Disponible en: <https://www.unicef.org/serbia/media/7321/file/A%20world%20fit%20for%20childr en.pdf>

Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena. (25 de junio de 1993). *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/vienna-declaration-and-programme-action>

Convención sobre los Derechos de Niño [CDN]. (2011). Art. 29.1 Guatemala. Disponible en: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/28143.pdf>

Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace. (06 de octubre de 1999). Artículo ¼ y B/9. Disponible en: https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion_CulturadPaz.pdf

Declaration of Principles on Tolerance. (16 de noviembre de 1995). Artículo 1 y 4. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/declaration-principles-tolerance>

- Fernández Heredia, B. de la L., Aguirre Fernández, R., & Jiménez Ríos, E. J. R. (2022). *Bullying y violencia escolar, dos conceptos diferenciados de un mismo fenómeno: la violencia*. *Uaricha, Revista De Psicología*, 20 (Monográfico), 17–29. Recuperado a partir de <http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/641>
- Gallego, U. (2006). *Comunicación familiar: Un mundo de construcción simbólicos y relacionales*. Manizales: Universidad de Caldas. (p. 73-74). Disponible en https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/juridicasysoc-uc/20190206065907/Rlef10_1_Completa.pdf
- González, R., Hernández R. y Valle R. (2009). *Acerca de los antecedentes de la Educación para la Paz*. Edu.cu. Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive” Recuperado de <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/343/341>
- Gil Calvo, E. (2005). La privatización de la opinión pública. *Claves de Razón Práctica*, 154, 24-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1319445>
- Heyck, P. (2011). *Derecho Internacional: Acuerdo Humanitario y resolución pacífica del secuestro*. Universidad de Rosario, (p.21). Disponible en <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/fa8ee9f3-aa75-4965-9822-933555c3af12/content>
- Horkheimer, M. (1972). “The Social Function of Philosophy” in *Critical Theory Selected Essays* Disponible en: https://monoskop.org/images/7/74/Horkheimer_Max_Critical_Theory_Selected_Essays_2002.pdf
- Iglesias, D. (1999). *Educación para la paz desde el conflicto. Alternativas teóricas y prácticas para la convivencia escolar*. Homo Sapiens Ediciones, Argentina.
- Katia M. H. (16 de abril del 2019). *Álvaro B. Márquez-Fernández: El ocaso de la ciudadanía liberal y el sol naciente de nuevas ciudadanías en la era de la*

- globalización* Telos. Redalyc.org. (vol. 21, núm. 2, pp. 451-471). disponible en <https://www.redalyc.org/journal/993/99359223012/html/>
- Londoño, H., Muñiz, O., Correa, E., Patiño, D., Jaramillo, G., Raigoza, J., Toro, L., Restrepo, A. y Rojas, C. (2005). Salud mental en víctimas de la violencia armada en Bojayá (Chocó, Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 493-505. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634403.pdf>
- Márquez, F. (1997). *Modernidad y Posmodernidad: Del Humanismo Histórico a la Razón Escéptica, Agora*. CRHIES-ULA, Trujillo, Venezuela (No.11). Disponible en http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/17557/alvaro_marquez.pdf?sequence=2
- Matsuura, Koichiro. (2008). Message from Mr Koichiro Matsuura, Director-General of UNESCO, on the occasion of the International Day of the World's Indigenous People. UNESCO. Disponible en https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/indigenousanday2008_UNESCO_en.pdf
- Oviedo, S. (junio del 2013). *Eco(bio)lencia, irenología y lucha por la paz en nuestro mundo único*. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (núm. 74, pp. 41-82). Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/393/39348328003.pdf>
- Page, James S. (2008). *Encyclopedia of Peace Education*. Information Age. Disponible en: <https://static1.squarespace.com/static/5f6bf2323f8cfc2564497b87/t/6053bb8109bb9c6556b1d86e/1616100228018/Bajaj+EPE+Full+Book.pdf>
- Page, James S. (2008). *Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations*. Information Age. Disponible en: <https://philpapers.org/rec/PAGPEE-2>
- Reardon, B., Snauwaert, T. (1994). *Learning peace: the promise of ecological and cooperative education*. Albany: State University of New York Press. Disponible en

<https://paxhumana.mx/wp-content/uploads/2021/05/A-Pioneer-in-Education-for-Peace-and-Human-Rights.pdf>

Readon, B., Snauwaert, T. (1997). *Reardon, B. A Pioneer in Education for Peace and Human Rights*. G.J. Andreopoulos and R.P. Human Rights Education for the Twenty-First Century. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. (255-261). Disponible en Unesco (2013). *Caja de Herramientas de educación para la paz*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221205.locale=es>

Robinson, S. (2009). *La nueva estrategia de control social. Miedo en los medios y terror en los espacios emergentes*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. disponible en <https://cdsa.aacademica.org/000-062/2239.pdf>

Seminario de Educación para la Paz. (2000). *Educación para la paz, una propuesta posible*, Asociación Pro Derechos Humanos, Madrid. (3ª Ed).

UNESCO. (1974). *Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace, and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*, Section 18. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-education-international-understanding-co-operation-and-peace-and-education#:~:text=18.,likely%20to%20help%20solve%20them>.

United Nations General Assembly. (1993). *Vienna Declaration and Programme of Action (World Conference on Human Rights)*. New York: United Nations. P. 78-82). Disponible en <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/vienna-declaration-and-programme-action>

United Nations. (2020). *United Study on Disarmament and Non-proliferation Education*. Artículo 20. 26 de mayo del 2002. Disponible en <https://disarmament.unoda.org/topics/education/>

Villaseñor Palma, K. (2018). Educación para la Paz: Conflictos y construcción. *Revista De Cultura De Paz*, 2, 349–351. Disponible en <https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/36>