

## Revisando la metodología de aprendizaje de paz

Magnus Haavelsrud<sup>1</sup>

**Resumen.** La teoría de la paz de Galtung puede considerarse la conclusión del trabajo de toda una vida. Este capítulo intenta relacionar esta importante teoría con el campo de la educación para la paz. Construir la paz significa aumentar la equidad y la empatía y disminuir la energía negativa enraizada en los traumas no sanados y en los conflictos barridos bajo la alfombra. En línea con la justicia cognitiva y comunicativa se discuten las formas o las maneras de saber en relación con los cuatro conceptos principales interrelacionados en esta teoría de la paz. El capítulo es, pues, un nuevo intento de comprender la dialéctica entre forma, contenido y condiciones contextuales en la educación para la paz.

**Palabras clave:** teoría de la paz; educación para la paz; justicia comunicativa; justicia cognitiva

### [en] Revising the methodology of peace learning

**Abstract.** Galtung's theory of peace may be seen as a conclusion to a lifetime's work. This chapter is an attempt to relate this important theory to the field of peace education. Peace building means increasing equity and empathy and decreasing negative energy rooted in unhealed traumas and conflicts swept under the carpet. In line with cognitive and communicative justice, ways of knowledge are discussed in relation to the four main interrelated concepts in this theory of peace. The chapter is thus a new attempt of understanding the dialectics between form, content, and contextual conditions in peace education.

**Keywords:** peace theory; peace education; communicative justice; cognitive justice

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Las formas o las maneras de saber. 3. Contenido. 3.1. Una visión diacrónica. 3.2. Sincronismo. 3.3. Cambiar las condiciones contextuales. 4. A modo de síntesis. 5. Agradecimientos. 6. Bibliografía

**Cómo citar:** Haavelsrud, M. (2023), Revisando la metodología de aprendizaje de paz, en *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación* 26, 47-56.

## 1. Introducción

La paz puede definirse en términos de lo que es y lo que no es. En su teoría de la paz, Galtung (2013) entiende la paz positiva como una relación entre la equidad y la armonía, mientras que la paz negativa es la relación entre la presencia de conflictos no resueltos o transformados, en tanto que el propio Galtung prefiere el término “transformación” al de “resolución de conflictos, y los traumas no superados. Interpreto que esto implica procesos pacíficos de interacciones entre unidades/actores a todos

<sup>1</sup> Norwegian University of Science and Technology, NUST  
[magnus.haavelsrud@ntnu.no](mailto:magnus.haavelsrud@ntnu.no)

y cada uno de los niveles que implican desarrollos de movimientos ascendentes de estas cualidades. La guerra y la violencia directa a cualquier nivel contradicen el principio de que el objetivo de la paz requiere medios pacíficos. Y es importante que los medios, para aumentar la justicia social y comunicativa, respeten la diversidad pluriversal en la creación continua de la unidad en la diversidad. Unidad no significa uniformidad y diversidad no significa división, escribe Lindner (2023: 365). Para encontrar un equilibrio en la creación de la unidad en la diversidad no se necesitan muros, sino justicia comunicativa, como se expone en Pedro-Carañana (2023). Desde mi punto de vista, una praxis educativa basada en la justicia comunicativa es fundamental para crear contextos de igualdad en los que se ponga en valor la diferencia. Un elemento clave de la justicia comunicativa es que no está aprisionada ni enmarcada por sentimientos, principios, epistemología u ontología universales, sino que permite opciones propias que reconocen las distintas dimensiones de la vida en diversas condiciones contextuales (Ibíd.).

En su conferencia de Amberes, Galtung (2016) expuso una síntesis de su teoría de paz que utilizaré en este trabajo, sustituyendo el concepto de armonía por el de empatía. La empatía apunta a la capacidad de entender al otro como el otro se entiende a sí mismo y señala que hay una profesión específica que está bien entrenada en la habilidad de ponerse en la posición del otro, a saber, la profesión de actor de teatro. La equidad se define como la cooperación para obtener beneficios mutuos e iguales, y el trauma se entiende en términos del legado de la violencia pasada. Los conflictos no resueltos señalan a la incompatibilidad de objetivos entre dos o más actores.

La relación entre la paz positiva y negativa es importante en esta teoría. En un contexto en el que hay un alto grado de paz, la equidad y la empatía son frecuentes y los traumas no superados y los conflictos no transformados son pocos, si es que hay alguno. La relación entre lo positivo y lo negativo es un proceso dinámico en el que la construcción de la paz positiva debe considerarse en relación con la superación de los traumas y la transformación de los conflictos. En otras palabras, construir la paz significa aumentar la equidad y la empatía y disminuir la energía negativa enraizada en los traumas no sanados y en los conflictos barridos bajo la alfombra.

Tomaré aquí esta interpretación de la teoría de Galtung como guía a los contenidos de la educación para la paz. Los contenidos, sin embargo, siempre tienen relación con las formas de aprendizaje y comunicación que luego influirán en los temas específicos que se seleccionen dentro de los cuatro principales conceptos de contenido de la equidad, la empatía, los traumas no superados y los conflictos no resueltos o no transformados. Esta dialéctica entre la forma y el contenido abre un debate sobre la manera en que una variedad de modalidades de comunicación y aprendizaje dará lugar a una variedad de contenido en el marco teórico sugerido.

Los temas específicos que se seleccionarán dentro de los cuatro conceptos principales de la teoría de la paz de Galtung se insertan en las condiciones contextuales dentro de las cuales tiene lugar el aprendizaje de la paz. Esto significa que las condiciones contextuales específicas del lugar en el que se desarrolla el aprendizaje son importantes para la elección de los contenidos. Se debe dar prioridad a las manifestaciones y experiencias específicas pertinentes a la equidad, la empatía, el trauma y los conflictos en el contexto de aprendizaje. Por supuesto, es posible seleccionar otros contextos distintos del propio si en algún momento del proceso de aprendizaje se establece una relación con otros.

## 2. Las formas o las maneras de saber

Cuando se buscan tipos y grados de equidad, empatía, traumas y conflictos en un contexto específico, deben hacerse elecciones metodológicas también específicas. Los estudiantes que han vivido en un contexto concreto tienen un conocimiento experiencial del sitio, y es una opción importante incluir este conocimiento experiencial en la búsqueda de respuestas. Esas experiencias subjetivas pueden motivar a los estudiantes a comparar, debatir, acordar y discrepar sobre cómo diagnosticar las energías de paz positivas y negativas en su contexto inmediato. Tal vez no sea posible llegar a un consenso entre los educandos sobre lo que puede motivarlos a preguntar a los padres, abuelos y otros miembros de la familia, y la comunidad acerca de sus experiencias de vida relacionadas con los cuatro conceptos mencionados. El conocimiento obtenido puede contribuir, o no, a un consenso sobre la forma de diagnosticar la paz positiva y negativa en ese contexto, lo que, una vez más, puede conducir a otra búsqueda de conocimientos en estudios realizados en el mundo académico y recurriendo al asesoramiento de expertos, ya sea a través de sus escritos o mediante entrevistas. Los cuatro conceptos, y las relaciones entre ellos, apuntan a la necesidad de una metodología transdisciplinaria en la que ninguna disciplina sea irrelevante<sup>2</sup>. Puede parecer, por ejemplo, que la empatía y el trauma son fenómenos que deben abordarse en el campo de la psicología, y abordar la equidad como un fenómeno más arraigado en la sociología, la economía y la ciencia política. Pero concuerdo con Galtung en que una teoría de la paz requiere una metodología transdisciplinaria, no limitada a ninguna disciplina académica específica. Y debido a ello, los educandos pueden llegar a conclusiones provisionales más ajustadas y correctas sobre el nivel de paz en sus contextos.

Un diagnóstico puede resultar bastante superficial si la metodología sólo permite raspar la superficie de la realidad, y esa superficie puede ser un epifenómeno que requiere un análisis profundo. Por lo tanto, el diagnóstico inicial de paz positiva y negativa en un contexto específico debe incluir lo que ocurrió en el pasado. ¿Qué energías de paz positivas y negativas han estado actuando en el pasado, conduciendo a la paz, o a la falta de paz, como en el presente? Haciendo uso de un ejemplo de la geografía: la morfología de un paisaje se determina a lo largo del tiempo, a medida que las fuerzas de abajo, de arriba y en la superficie crean ese paisaje. Así no es fácil explicar las fuerzas que actúan durante largos períodos de tiempo en la creación de lo que es, por ejemplo, el nivel de equidad en un contexto específico de hoy. Pero esta tarea debe ser parte de una metodología de aprendizaje de la paz de la misma manera que deben investigarse los otros tres conceptos: empatía, trauma y conflictos a la luz de la historia. Si no se encuentran, o no se pueden encontrar, respuestas a todas las preguntas, al menos se pueden plantear preguntas de información general que demuestren una humildad que incluso la ciencia necesita cultivar. Debemos recordar en este punto que la humildad en y por la ciencia fue el tema de la cuarta conferencia de Interface organizada por la Cátedra de Investigación de Sudáfrica en Educación para el Desarrollo y el Departamento de Ciencia y Tecnología del Gobierno de Sudáfrica en noviembre de 2016 (Arkivportalen, 2016).

---

<sup>2</sup> Cf. el Capítulo 4 en Haavelsrud (2020) para una discusión de tres ejemplos tempranos de metodologías transdisciplinarias en el aprendizaje de la paz.

Es de esperar que los miembros de la comunidad tengan su propia narrativa sobre las fuerzas históricas que actúan en la creación de la realidad presente. Así, los estudiantes de la paz tienen acceso a muchos conocimientos tanto en el aprendizaje informal como en el no formal, ya que se relacionan constantemente con amigos, colegas, parientes, medios de comunicación masivos y/o sociales, etc. Este conocimiento es fácilmente accesible, y forma parte del bagaje insoslayable que los educandos llevan consigo cuando entran en un entorno educativo formal. El conocimiento experiencial o vivencial de las condiciones contextuales específicas a veces se tiene muy en cuenta en la ficción. En un estudio reciente sobre la forma en que los jóvenes autores sudafricanos aportan valiosos conocimientos sobre las condiciones contextuales específicas, tal como las viven, y las reflexionan los protagonistas de sus novelas, se sugiere la forma en que las artes contribuyen a nuestra comprensión de la vida cotidiana, conocimientos que pueden ser difíciles de encontrar en cualquier investigación académica (Haavelsrud, 2016). Tales observaciones de carácter cultural son de gran interés en la búsqueda de respuestas a la pregunta acerca de cómo se vive la realidad hoy. Sin embargo, las prácticas y experiencias culturales actuales pueden estar marcadas por un pasado que puede caracterizarse por un bajo nivel de paz, un pasado de traumas no sanados y conflictos no transformados, y con grandes desigualdades y falta de empatía. No es difícil encontrar ejemplos de esos pasados: pensemos sólo en la colonización, el apartheid, la trata de esclavos, los genocidios, etc. Son muchos quienes han sufrido y siguen sufriendo actualmente traumas impensables en sus vidas personales y/o familiares/comunitarias con origen en esos episodios. Hasta qué punto tales traumas pueden ser incluidos siempre en el contenido del aprendizaje de la paz es una cuestión sin resolver debido a las heridas personales graves causadas, quizás aún abiertas, y que pueden influir negativamente en los procesos de aprendizaje.

Una metodología transdisciplinaria que invita a la participación de los educandos, incluyendo su conocimiento experiencial, así como una profunda indagación en su historia, también permite aprender cómo la violencia del pasado, así como las fuerzas de paz positivas y negativas, han contribuido a las condiciones contextuales actuales. Las historias que relatan la subyugación y la opresión también pueden contar la historia de las hegemonías actuales de las preferencias epistemológicas sancionadas en la academia. Por lo tanto, sería parte del proceso de sanación reconocer las injusticias cognitivas enraizadas en la supresión de culturas y sistemas de conocimiento autóctonos en el pasado (Odora Hoppers, 2002). Esta inclusión del conocimiento experiencial de los estudiantes y de la propia narrativa de la historia debe tratarse con humildad y modestia desde la ciencia tal como es. Esa sanación contribuiría a la construcción de la paz mediante la justicia cognitiva<sup>3</sup>, concepto introducido por Visvanathan (1997) que ha sido uno de los pilares de la investigación de la Cátedra de Investigación de Sudáfrica en Educación para el Desarrollo desde 2008 (véanse, por ejemplo, Odora Hoppers y Richards, 2012, y Odora Hoppers, 2015). Como señalan Herrera-Huérffano et al. (2023: 15), aplicar el concepto de justicia

---

<sup>3</sup> La justicia cognitiva, concepto introducido por Visvanathan (1997), ha sido uno de los pilares de la investigación de la Cátedra de Investigación de Sudáfrica en Educación para el Desarrollo desde 2008. Véanse, por ejemplo, Odora Hoppers and Richards (2012) y el número especial editado por Odora Hoppers del *International Journal of Development Education and Global Learning*, Vol. 7 No. 2, 2015 y su artículo (Odora Hoppers, 2015) titulado "Cognitive Justice and integration without duress: The future of development education – perspectives from the South."

comunicativa puede ser clave para construir una ecología de saberes definida como la valoración de “otros saberes y criterios de rigor que dan credibilidad contextual al conocimiento”, contradiciendo la monocultura del saber Moderno. Esto significa que la forma de comunicación/aprendizaje y enseñanza tiene que ser sensible a los códigos culturales básicos de cada contexto, ya que las preferencias culturales están siempre en relación dialéctica con la selección de los contenidos, tema que se trata con más detalle en Cabezudo y Haavelsrud (2007).

### 3. Contenido

#### 3.1. Una visión diacrónica

Como se ha señalado anteriormente, con estas formas de saber el aprendizaje de la paz se convierte en un ejercicio para conocer y explicar los cuatro conceptos de la teoría de la paz de mayor significado. Este significado se obtiene de múltiples fuentes, como se mencionó previamente. Y el conocimiento de todas las fuentes posibles es relevante en la búsqueda de un diagnóstico que esté enraizado en la comprensión de la historia de la evolución de la paz a lo largo del tiempo (cómo se relaciona “lo que fue” con “lo que es”). Si no se altera el *statu quo*, podemos extrapolar lo que será la “paz” previsible para el futuro. Si la paz actual se caracteriza por un alto grado de equidad y empatía, pero bajo traumas y conflictos no transformados, podemos dejarla como está y asegurar con ello el apoyo para su reproducción en el futuro. Pero si el presente se caracteriza por una paz poco positiva y muy negativa, se necesitan intervenciones para provocar el cambio. Entonces, hay que trabajar mucho para decidir sobre las estrategias necesarias para transformar la realidad de “lo que es” en “lo que debería ser”, tal y como queda sintetizado en la siguiente tabla.

Tabla 1. Contenidos en la educación para la paz: Una visión diacrónica

	Equidad	Empatía	Trauma	Conflictos
Fue				
Es				
Será				
Debería ser				
Estrategia				
Acción				

De forma ilustrativa, proponemos un ejemplo relacionado con los traumas recientes en Chile: cuando visité el Museo de la Memoria en Santiago de Chile, quedé impresionado por la profundidad de la exposición y me llamó la atención un texto sobre uno de los monumentos que vi: “Si estoy en tu memoria, soy parte de tu historia”<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> <https://mmdh.cl>

Cuando los participantes de nuestra conferencia sobre educación en materia de derechos humanos en la Universidad de Antofagasta<sup>5</sup> visitaron unos días después los monumentos de esa ciudad, se destacó nuestra responsabilidad como educadores en materia de derechos humanos cuando leímos “Nadie muere mientras la memoria está viva” y “Frente a mi ausencia obligada, un legado invita a vivir”. Cerca de allí estaba la casa, junto a una iglesia, donde las víctimas habían sido torturadas y asesinadas. Esta casa estaba cerrada al público y era utilizada por personal militar. Los miembros de la iniciativa local a favor de abrir la casa al público participaron en nuestra conferencia y su presentación fue un ejemplo de cómo estos traumas del pasado podrían ser más reconocidos en un futuro “debería ser”. Sus acciones y estrategias apuntaban a convertir esa casa en un monumento.

### 3.2. Sincronismo

La búsqueda de estrategias para la transformación también requiere que la perspectiva *diacrónica* se complemente con una perspectiva *sincrónica*. En cualquier momento en el tiempo en que se considere la paz (en el pasado, el presente y el futuro), se presenta el gran desafío de desarrollar la comprensión de las relaciones entre lo micro y lo macro. La búsqueda de cómo se relacionan las unidades de análisis, que van desde los actores individuales hasta las unidades macro como los estados, en términos de los cuatro conceptos de paz, es un proceso interminable de búsqueda e investigación con un espíritu transdisciplinario. Con el se persigue integrar no sólo los conocimientos derivados de las experiencias de vida de los actores y comunidades no académicas, sino también los conocimientos académicos. Esta búsqueda depende, también, en gran medida del grado en que las cosmovisiones de las comunidades y las epistemologías nativas e indígenas se integren en lo que se considera un conocimiento válido en ámbitos académicos.

### 3.3. Cambiar las condiciones contextuales

El propósito fundamental de la metodología de aprendizaje de la paz es contribuir a transformar las condiciones contextuales problemáticas para que la paz positiva se haga más fuerte y la paz negativa más débil. Y se ha argumentado que esta construcción de la paz requiere formas de aprendizaje o maneras de saber y comunicar que inviten a los educandos a buscar e investigar condiciones contextuales pasadas y presentes. El diagnóstico al que se llegue dejará claro lo que hay que hacer. La brecha entre el diagnóstico y la prescripción en relación con los cuatro conceptos de la teoría de la paz es lo que requiere ser zanjada. Y el camino a seguir para crear condiciones contextuales pacíficas también debe especificarse. El desarrollo de este conocimiento estratégico es, por lo tanto, un paso nuevo necesario en la metodología de aprendizaje de la paz. Este conocimiento puede ir desde cambios macro y estructurales hasta cambios de actitudes y de comportamientos. Giroux (2001: 119) ha analizado cómo el dualismo entre lo micro y lo macro –o entre culturalismo y estructuralismo– ha estado plagando la teoría social e impidiendo una

---

<sup>5</sup> Coloquio “Resistencia Antofagasta”. Instituto Nacional de Derechos Humanos de la Universidad de Antofagasta, del 23 al 25 de octubre de 2019. <http://www.comunicacionesua.cl/2019/11/19/conversatorio-resiste-antofagasta-en-contexto-de-la-educacion-en-derechos-humanos/>

comprensión dialéctica de la relación entre conciencia y estructura. Esta debilidad de gran parte de la teoría social ha impedido el desarrollo de ideas sobre cómo el comportamiento en las interacciones entre las personas está enmarcado por las macroestructuras. También ha impedido el análisis del poder potencial de las bases sobre el cambio estructural que se observa en tantas transformaciones de la historia de la humanidad (Haavelsrud, 2020: 10-15). Es por ello que perspectivas como la justicia comunicativa en el pluriverso propone entender la comunidad desde las tensiones entre lo local y lo global, lo macro y lo micro, el análisis de las prácticas culturales y las estructuras económico-políticas, etc., (Herrera-Huérffano et al., 2023; Pedro-Carañana et al., 2023).

Cualesquiera que sean el nivel y el enfoque, es necesario aplicar las estrategias recomendadas. Como Paulo Freire (2000) señaló tan claramente, reflexionar sobre un tema es solo verbalismo; y solo actuar, sin reflexionar sobre la acción, es activismo. Los dos juntos constituyen la praxis, que es el conocimiento que se abre camino hacia la creación de nuevas realidades. Y a través de la puesta en práctica del conocimiento surge un nuevo aprendizaje. La aplicación misma de la *praxis* mostrará hasta qué punto puede sustentar el objetivo de crear nuevas condiciones pacíficas.

Sin embargo, una cuestión importante es develar cómo interactúan la reflexión y la acción. Las reflexiones sobre cualquiera de los cuatro temas pueden llevarnos a cualquier celda de la tabla 1 presentada más arriba. Las reflexiones pueden partir de las condiciones pasadas y presentes, y también inspirar tanto predicciones como prescripciones. Las reflexiones pueden centrarse en cómo actuar y también pueden ser el resultado de acciones emprendidas. Por lo tanto, es una cuestión de justicia cognitiva dejar que sean los alumnos, en sus contextos específicos, los que dialoguen sobre la secuencia preferida de reflexiones y acciones en cualquier nivel de la consolidación de la paz. Una forma de obtener conocimiento es actuar primero y luego aprender. Pensemos en cuánto debió aprender Gandhi sobre el racismo cuando lo arrojaron del tren en Sudáfrica porque no era blanco. Pensemos en cómo Rosa Parks aprendió sobre el mismo tema cuando se sentó en el asiento delantero del autobús en Alabama. Es posible que Gandhi fuera tomado por sorpresa, mientras que Parks había reflexionado sobre su acción antes de actuar. En ambos casos, aprendieron de las consecuencias de sus acciones. Y puede ser que los primeros años de vida de Gandhi, especialmente durante su estancia en Sudáfrica, fueran un constante aprendizaje sobre las desigualdades, la falta de empatía de los blancos, incluida su negativa a abordar los traumas y conflictos. Parece que sus posteriores contribuciones a la no violencia presuponen este aprendizaje temprano. Sin este aprendizaje vivencial puede que no hubiera desarrollado sus grandes contribuciones a la no violencia que condujeron, respectivamente, a la independencia de la India de la colonización británica y a la lucha por los derechos civiles en los Estados Unidos

#### **4. A modo de síntesis**

El diagnóstico de un contexto específico, en términos de paz positiva y negativa, indicará a los educandos los aspectos específicos desde los cuales las desigualdades y la falta de empatía deben ser problematizadas y transformadas en equidad y empatía y, de ese modo, aumentar la energía de la paz positiva. Asimismo, se necesita un diagnóstico (en términos) acerca de cómo las energías negativas de las experiencias

traumáticas y de los conflictos que deben ser transformados constituyen obstáculos para la construcción de la paz.

Las intervenciones educativas, de orientación transformadora, deben ser diseñadas para cerrar la brecha entre “lo que es” y “lo que debería ser”. Esta última es una visión de un futuro caracterizado por un alto grado de equidad y empatía, así como (y) un bajo nivel de traumas no sanados y conflictos no resueltos o transformados. La brecha que debe cerrarse entre el bajo nivel de paz actual y esta visión puede ser un desafío difícil de superar. No obstante, es imperativo aclarar este tema en el aprendizaje de la paz, ya que no se puede intervenir en el statu quo sin este conocimiento estratégico. Un factor clave que requiere mayor profundización desde el punto de vista de la educación y la paz es el papel de la comunicación y la justicia comunicativa en los procesos de aprendizaje diversos en los que los diferentes saberes pueden ponerse en diálogo. Además, en armonía con la tradición de la concientización freireana ya aludida, el desarrollo del conocimiento depende de la interacción entre la reflexión y la acción. Juntas constituyen la praxis, esencia de la metodología de aprendizaje de paz que presento en este artículo.

La praxis no puede ser concebida sin considerar tanto los métodos como la teoría: las relaciones entre la teoría y los métodos constituyen la metodología. Los métodos de educación para la paz que no están enraizados en una teoría de la paz, y una teoría de la paz que no está enraizada en métodos para su realización, carecen ambos de (la) dialéctica entre ellos. Así, los métodos no pueden decidirse sin tener una teoría de cómo lograr la paz. Y una teoría de la paz no puede evitar incluir el conocimiento estratégico de las formas de lograr la paz. Anteriormente he acuñado esta dialéctica como las relaciones entre la forma y el contenido (Haavelsrud, 2010). Arriba, he profundizado en estas relaciones centrándome en las formas de saber en relación con los contenidos relacionados temáticamente con los cuatro pilares de la teoría de la paz de Galtung. La dialéctica entre forma y contenido en términos de las condiciones contextuales existentes y deseadas es imperativa. El propósito de una metodología de aprendizaje de la paz en esta perspectiva es contribuir a salvar la brecha entre el “es” y el “debería ser” en condiciones contextuales que carecen de equidad y empatía y que requieren enfrentar traumas y conflictos. En otras palabras, el propósito del aprendizaje de la paz es ayudar a crear una paz más positiva y reducir la influencia de la paz negativa<sup>6</sup>.

Desde la perspectiva que se esboza aquí, el aprendizaje es un factor de transformación de la sociedad de la violencia a la paz. Las condiciones contextuales existentes se evalúan en términos de criterios derivados de la teoría de la paz. Y esta evaluación se utiliza de nuevo para medir la distancia hasta la visión de aumentar las energías de paz positivas y disminuir las negativas. Esta metodología propuesta para el aprendizaje de la paz se basa en la convicción de que todos los seres humanos son sujetos que tienen el derecho y el deber de participar en la rectificación de los errores de ayer y hoy, participando en la creación de futuros deseables. Este derecho también se basa en una visión del ser humano como un sujeto dinámico y transformador cuyo propósito y deber es contribuir a la creación de la historia del futuro. Este noble propósito puede cumplirse mejor si las condiciones del contexto son favorables a la paz. Cuando estas condiciones no están presentes, la tarea de los ciudadanos es ayudar

---

<sup>6</sup> Para un reciente estudio de caso sobre la construcción de la paz y la acción restaurativa en la región ártica de Barents basada en parte en la teoría de la paz de Galtung, véase Rasmussen (2016).

a crear esas condiciones. La lucha por unas condiciones contextuales más pacíficas en contextos de no paz requiere una metodología de aprendizaje de la paz que no sólo ayude al ser humano a conservar su dignidad en un mundo humillante, sino que también dirija esta dignidad hacia objetivos de condiciones contextuales más dignas.

## 5. Agradecimientos

Agradecimientos a la Universidad de Antofagasta por el permiso para publicar esta versión editada y extendida de un capítulo publicado en el libro *Educación en Derechos Humanos y Democracia en América Latina y el Caribe*, editado por Victoria Flores Roa en 2022. El capítulo fue publicado anteriormente en inglés en Magnus Haavelsrud (2020). Fue presentado en el Conversatorio “Resistencia Antofagasta”, reunido en el Instituto Nacional de Derechos Humanos de la Universidad de Antofagasta, del 23 al 25 de octubre de 2019. También se presentó una versión anterior en una conferencia y un taller bicomunales sobre la educación para una cultura de paz, organizados conjuntamente por el Instituto de Investigación POST, Nicosia y la Fundación Friedrich Ebert en febrero de 2017, con el apoyo financiero de la Comisión Europea y en alianza con la Asociación para el Diálogo Histórico y la Investigación en Chipre. La presente versión en español fue traducida del inglés por Beatriz Vejarano Villaveces.

## 6. Bibliografía

- Arkivportalen (2016). Final Report in Box G-0036 Archive on Peace Education A-0303 Norwegian University of Science and Technology. [www.arkivportalen.no](http://www.arkivportalen.no)
- Cabezudo, A., & Haavelsrud, M. (2007). “Rethinking Peace Education”. En C. Webel & J. Galtung (Eds.), *Handbook of Peace and Conflict Studies* (pp. 279-206). London, New York: Routledge.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). New York: Continuum.
- Galtung, J. (2013). *A Theory of Peace*: Transcend University Press.
- Galtung, J. (2016). “Lecture by prof. dr. Johan Galtung on 21 April 2016 at the University of Antwerp (Belgium)”. En [Youtube.com](https://www.youtube.com/watch?v=UcSIAChair): UCSIA Chair in Peace Education, Antwerp.
- Giroux, H. (2011). *Theory and resistance in education: towards a pedagogy for the opposition*. Westport, Conn: Bergen & Garvey.
- Haavelsrud, M. (2010). *Education in developments: Volume 2*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Haavelsrud, M. (2016). “Contextual Specificity in Peace Education”. In S. Maphosa & A. Keasley (Eds.), *Peace Education for Violence Prevention in Fragile African Societies: What's going to make a difference?* (pp. 67-92). Pretoria: Africa Institute of South Africa, Human Sciences Research Council.
- Haavelsrud, M. (2020). *Education in developments: Volume 3*. Oslo: Arena.
- Lindner, E. (2023). *From Humiliation to Dignity: For a Future of Global Solidarity*. World Dignity University Press.
- Herrera-Huérano, E., Pedro-Carañana, J., & Almanza, J. O. (2023). Dialogue of Knowledges in the Pluriverse. In *Communicative Justice in the Pluriverse* (pp. 5-31). Routledge.
- Pedro-Carañana, J., Herrera-Huerfano, E., & Almanza, J. O. (Eds.). (2023). *Communicative Justice in the Pluriverse: An International Dialogue*. Routledge.

- Odora Hoppers, C. (2002). *Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems: towards a philosophy of articulation*. Claremont: NAE.
- Odora Hoppers, C., & Richards, H. (2012). *Rethinking thinking: Modernity's "other" and the transformation of the university*. Pretoria: University of South Africa.
- Rasmussen, A. J. (2016). *Colonialism, Peace and Sustainable Social Cohesion in the Barents Region – Creating Theoretical and Conceptual Platforms for Peace Building and Restorative Action*. Presentation at the retreat of the South African Research Chair in Development Education, Unisa, Pretoria, November 26.
- Visvanathan, S. (1997). *A carnival for science: essays on science, technology and development*. Delhi; Oxford: Oxford University Press.
- Zembylas, M. (2015). *Emotion and traumatic conflict: reclaiming healing in education*: Oxford; New York: Oxford University Press.