

Filosofía para Hacer las Paces: Hacia una Educación para la Justicia Social

Philosophy for Making Peace(s): Towards an Education for Social Justice

Sonia París Albert *

Universitat Jaume I, España

DESCRIPTORES:

Pedagogía
problematizadora
Pedagogía libertaria
Filosofía
Filosofía para hacer las paces
Justicia social

RESUMEN:

Tomando en consideración el ámbito de estudio de la filosofía y de la *Peace Research*, se propone la importancia de promover una educación para la justicia social en los tiempos actuales. Con este objetivo, se discute sobre el alcance de avanzar en esta línea con la pedagogía problematizadora y libertaria de Freire, la cual, en diálogo con la escuela de la filosofía para hacer las paces, da lugar a una educación comprometida con la transformación pacífica del sufrimiento humano y de la naturaleza, así como provoca una mirada alternativa de la filosofía, que lleva a pensarla como una actividad útil y productiva. En este sentido, estas páginas, concluyen la magnitud de poner en conexión los contenidos tradicionales de los currículums educativos con otras temáticas nuevas, mucho más afines a la vida diaria de las personas, tal y como puede ser el debate sobre las condiciones de la justicia social y las competencias pacíficas que se requieren para el establecimiento de sociedades justas. Así, no hay duda de que este estudio contribuye al progreso de una mirada práctica de la filosofía, al tiempo que impulsa una pedagogía preocupada por el bienestar de las personas y de la naturaleza.

KEYWORDS:

Problematizing pedagogy
Libertarian pedagogy
Philosophy
Philosophy for making peace(s)
Social justice

ABSTRACT:

Taking into consideration the field of study of Philosophy and Peace Research, the relevance of promoting an education for social justice in current times is proposed. With this objective, the scope of advancing in this line with Freire's problematizing and libertarian pedagogy is discussed. A pedagogy that, in dialogue with the school for Philosophy for making peace(s), gives rise to an education committed to the peaceful transformation of the human and nature suffering, as well as provokes an alternative view of Philosophy as a useful and productive activity. In this sense, these pages conclude the relevance of putting in relation the traditional contents of the educational curricula to other new themes, much more related to the daily life of people, such as the debate on the conditions of social justice and the peaceful required competences for the establishment of just societies. Thus, there is no doubt that this study contributes to the progress of a practical view of Philosophy, at the same time that it promotes a pedagogy concerned with the well-being of people and nature.

CÓMO CITAR:

París Albert, S. (2025). Filosofía para hacer las paces: hacia una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 14(1).
<https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.1.010>

1. Introducción

Aunque es cierto que, cada vez, un número mayor de centros educativos trabaja con pedagogías más dinámicas, que dan más voz al estudiantado y que permiten abordar temas afines a la vida cotidiana de las personas, es necesario seguir avanzando en esta línea a fin de que estos modelos educativos vayan siendo mayoritarios progresivamente. Este es el motivo por el que, en estas páginas, se resalta el valor de una educación para la justicia social que, en este caso, se entiende que se podría desplegar de la mano de la propuesta de Freire, según la que es importante cultivar un modelo problematizador y libertario frente a la tradicional educación bancaria.

Con este objetivo, en el segundo apartado, se presenta la corriente de la filosofía para hacer las paces, la cual se considera que puede ser un buen medio para el devenir de una educación para la justicia social, ya que, al igual que es, totalmente, afín a la pedagogía freiriana, también hace factible dialogar en el aula sobre cuestiones relativas a esa justicia social, como son el concepto de paz y de violencia, el reconocimiento, la distribución, las condiciones básicas para la igualdad, los medios pacíficos necesarios para la construcción y el establecimiento de culturas de paz, etc. Así, la filosofía para hacer las paces pasa a ser una herramienta fundamental *en y para* la que se debería preparar en los ámbitos de educación formal, al ser una clara incentivadora de prácticas en favor de la transformación pacífica del sufrimiento humano y de la naturaleza.

Además, este texto afirma que, con planteamientos como los de la filosofía para hacer las paces, se hace viable dar un giro en la imagen que, generalmente, se tiene de la filosofía, de modo que sea admitida como una actividad útil y necesaria hoy en día. Sin duda, esta investigación así lo defiende, ya que entiende que, si se planea de una manera más práctica y cercana a la cotidianidad de la gente, como lo hace la filosofía para hacer las paces, puede dar lugar, sin duda, a una filosofía comprometida con la justicia social. Esto es, una filosofía que, en diálogo con la pedagogía problematizadora y libertaria, se implicará para lograr mejoras en el bienestar de las personas y de la naturaleza.

2. Un giro en la percepción de la filosofía como una actividad útil y productiva

Si hay una disciplina que, hoy día, parece ser menos atractiva que cualquier otra, esa es la *filosofía*. Tanto es así que es bien sabido lo complicado que resulta encontrar a alguien con una auténtica vocación filosófica, lo que, sin duda, tiene claros efectos en el número de personas que deciden cursarla como carrera universitaria. Evidentemente, la percepción social que se tiene de la filosofía influye en esta tendencia, de acuerdo con la que pareciera que “no sirve para nada” (Garcés, 2015; Ordine, 2013); que se trata de un tipo de saber que no aporta demasiado a un mundo en el que cualquier cosa se mide por su rentabilidad económica (Han, 2012). De hecho, sobre todo en Occidente, se da valor a aquello que lo tiene en sentido económico porque lo que se promueve es, principalmente, la capacidad para producir bienes que generan beneficios monetarios. De esta manera es cómo se mantiene el sistema capitalista, el cual, frente a un estilo de *vida contemplativa* (Han, 2023), incita a producir sin parar, convirtiéndose, por lo tanto, en un régimen, en el que el *cansancio* empieza a brotar por todos lados, pues, en él, las personas, a pesar de sentirse asfixiadas por unos ritmos de tiempo acelerados, muestran la obligación de reproducirlos y llegan a ser, entonces, no sólo esclavas de las necesidades construidas e impuestas por el capitalismo, sino, también, de sí mismas (Han, 2012).

La percepción de la filosofía como un saber *inútil* (Ordine, 2013) inunda las calles y su valía se cuestiona, incluso, a nivel académico desde algunos sectores. Sólo hay que observar el espacio, cada vez menor, que se concede a las asignaturas que son específicas de esta materia. Sin embargo, al proceder de esta manera, este texto quiere defender que se cae en un grave error, el cual tiene, además, implicaciones irreversibles a nivel social. Esta idea, en el artículo, se sostiene de este modo porque toma como punto de partida una noción de la filosofía como *actividad* que acompaña la vida de cualquier persona (Garcés, 2020). La actividad del filosofar es inherentemente humana; forma parte de la naturaleza humana porque todas las personas disponen de la capacidad del pensar. Esto es, tienen competencias para reflexionar sobre los hechos que les rodean y las situaciones que les preocupan, así como para indagar salidas ante los problemas que afrontan en su día a día. La reflexión filosófica da la oportunidad para admirar el mundo con asombro; para que los individuos sean verdaderos exploradores que quieren saber más sobre lo que hay; conocer mejor las estructuras; analizarlas desde los diferentes ángulos posibles, siempre con una mirada empática y crítica, al tiempo que creativa, para abastecerse de alternativas frente a las dificultades (París Albert, 2018, 2020, 2022a). A este respecto, ni que decir tiene que, por lo tanto, todas las personas son capaces de filosofar. Por ello, su presencia es inevitable y no se hace posible hablar de su imposibilidad (Garcés, 2020), sino, más bien, de la elección individual que cada sujeto hace. Es decir, a pesar de que hay competencias para filosofar, ciertamente, cada una y uno puede elegir, o no, la opción de la mirada filosófica como forma de vida.

Tomando en consideración esta concepción de la filosofía, el hecho de juzgarla como una actividad inútil, tal y como se decía más arriba, no deja de ser un desacierto porque, sin duda alguna, insta a concretarla como una disciplina que no produce nada. De igual forma, si lo que, principalmente, la define es su cultivo de la facultad del pensar, entonces esta visión lleva a sostener que, también, el pensamiento es secundario en un mundo, en el que no hay tiempo que perder para la reflexión y el estudio pausado, sino, más bien, que ocupar en la producción constante de cosas, sobre todo, materiales y con un claro valor económico (Han, 2012).

Por lo tanto, un giro en la interpretación de la filosofía requiere, necesariamente, subvertir la misma idea de utilidad que predomina hoy, ya que sólo, de este modo, se puede empezar a valorar, también, como útil aquello que, hasta ahora, se ha proclamado no serlo (Ordine, 2013). Es decir, es imprescindible abrir una puerta al cambio y promover la idea de que la utilidad no debe estar, exclusivamente, vinculada con la rentabilidad económica. Hay que dejar entrever otras posibilidades para, por ejemplo y, además, ser capaces de vaticinar como útiles otras muchas cuestiones que, sin tener aportes económicos, pueden llegar a mejorar igual la vida y el bienestar de las personas y de la naturaleza (París Albert, 2018).

En efecto, en este lugar, se puede situar la actividad del filosofar porque, a pesar de no producir beneficios monetarios, sí que genera otro tipo de producción que la hace ser, ampliamente, útil, pues, tal y como se decía antes, ofrece la oportunidad para admirar el mundo con detenimiento, esmero y cuidado; para saber y aprender más sobre él; para adentrarse en sus estructuras con profundidad y abrazarlas desde dentro, con sorpresa y admiración. Incluso, la filosofía estimula la destreza para mirar desde otras ópticas, situándose en otros horizontes con el fin de dar más, nuevas y mejores salidas frente a los distintos acontecimientos que suceden. Claro está que ello, siempre, lo hace con una mirada *crítica*, caracterizada por la lógica y el rigor, al tiempo que *ética* y empática y en diálogo con la *creatividad*, la fantasía, la ilusión, la imaginación y la curiosidad. En consecuencia, la filosofía se transforma en una actividad útil que lleva a

indagar más cada problemática social, sin olvidar las diferentes perspectivas y con el anhelo puesto en la construcción y el establecimiento de un mundo mejor.

Por lo tanto, sentir la filosofía como productiva está en relación con las posibilidades de desvincular el concepto de utilidad de lo meramente económico. De hecho, desunir la utilidad de la economía vislumbra que esta última es sólo uno de los aspectos a tener en cuenta cuando se mide el bienestar de las personas, pero no el único. A tal respecto, la reflexión filosófica hace, también, sus aportes y favorece, con ello, la imaginación de otros mundos, en los que la *justicia social*, tema central de este número, tiene un papel esencial. Ciertamente, esto es así porque, al filosofar, se desmenuzan los elementos de dicha justicia social para, seguidamente, diseñar sus condiciones.

Es evidente que esta mirada de la filosofía como una actividad útil comporta, al mismo tiempo, una revalorización de su *dimensión mundana* en relación con su faceta más académica (Kant, 1978). Cabe señalar que, cuando se habla de la cara mundana de la filosofía, esencialmente, se hace referencia a la que incita a preguntarse y explorar las situaciones que afectan a las personas en su día a día. Es decir, a interesarse por las vivencias que les afligen y preocupan y que, por tanto, animan su curiosidad. En este sentido, es una dimensión que acerca la filosofía a la gente, al tiempo que la devuelve a sus orígenes; la calle (Vargas Lozano, 2010, 2012). En realidad, el filosofar nació allí, en la calle, a modo de especulación sobre cuestiones varias, con la que se dejaba entrever la inquietud de las personas ante hechos concretos. Una inquietud que estimulaba a querer saber más sobre ellos; a escudriñarlos, sondeando sus causas y consecuencias. Así que, desde luego, la dimensión mundana de la filosofía es la que posibilita valorar los acontecimientos del día a día, de acuerdo con las maneras cómo afectan a cada individuo en cada momento y época. Tanto es así que, por ejemplo, en los tiempos actuales, es la que lleva a cavilar sobre formas para afrontar la violencia de género; sobre otros tipos de hacer política que susciten la confianza en ella; sobre otras economías para el bien común; sobre la interculturalidad, la paz y/o la justicia social.

Entonces, la faceta mundana del filosofar hace de ésta una actividad mucho más práctica y aplicada, que responde a escenarios reales. Por este motivo, allana el camino para entender a todas las personas como auténticas filósofas (Garcés, 2015), pues no hay duda de que todo el mundo tiene interés en reparar sobre lo que le sucede, y en sondear las opciones para escapar de cualquier contexto que le ocasione estrés y ansiedad.

La dimensión mundana de la filosofía debe dialogar con la académica (Kant, 1978), que es la que, habitualmente, se ha trabajado en los centros de educación, a través de asignaturas referidas a la historia del pensamiento occidental. Obviamente, esta es la dimensión que ha puesto el énfasis en los llamados grandes filósofos y en los grandes problemas filosóficos y con la que, especialmente, de un modo más teórico, puro y especulativo, se ha recuperado lo que, sobre la antropología, la ética, la ciencia... , estos pensadores han dicho (París Albert, 2018). Justamente, el hecho de haber concentrado la atención, principalmente, en esta faceta de la filosofía ha contribuido, de un modo equivocado, a su desprestigio social, al fomentar la percepción de ser una disciplina que da vueltas, siempre, sobre los mismos temas, sin respuestas ni soluciones firmes y con pensamientos, más bien, abstractos (Montero, 1978). En verdad, es importante mencionar que el fin de la actividad del filosofar no es servir de soluciones únicas, sino, más bien, valorar los hechos desde diferentes ópticas y corrientes de pensamiento, para visibilizar las miradas posibles y facilitar su hermenéutica desde las circunstancias de cada sujeto. No obstante, es cierto que, al hacerlo con abstracción, se ha alejado de sus orígenes y, con ello, se ha desvinculado de la cotidianidad de los individuos. Por este motivo, establecer, de nuevo, el diálogo entre sus dos dimensiones puede ser una clave

para su revalorización, ya que hará viable hurgar en el día a día, prestando atención a lo que, para su conocimiento, se puede aprender de los grandes pensadores (París Albert, 2018). Es decir, hará factible mirar al pasado para, desde lo que otros dijeron, comprender mejor el presente y reconstruir otros futuros posibles. En este caso y en relación con la temática central del monográfico, futuros en los que impere una mayor justicia social.

En esta línea de unión entre la dimensión académica y mundana de la filosofía surgen, actualmente, diferentes escuelas filosóficas, como es la de la filosofía para hacer las paces, en la que se profundizará en el siguiente apartado y desde la que se trabaja para idear medios pacíficos en favor de la justicia social. Sin ninguna duda, son escuelas con un carácter más práctico y que promueven una mirada más atractiva de la filosofía, que la hace sentir útil y productiva, al tiempo que una sugerente elección al escogerla como forma de vida.

3. Filosofía para hacer las paces: el giro de la mano de una filosofía comprometida con la justicia social

La filosofía para hacer las paces es una escuela de pensamiento que nace en los años noventa de la mano del filósofo Martínez Guzmán (2001, 2005a). Ante un mundo repleto de todo tipo de violencias, este pensador quiso dar un sentido comprometido a sus estudios, con la clara intención de *transformar, pacíficamente, tanto el sufrimiento humano como el de la naturaleza* (Martínez Guzmán, 2005b). Por este motivo, ideó una filosofía cuya intención es, esencialmente, la *reconstrucción normativa de las competencias pacíficas* que las personas tienen a fin de poder encarar los conflictos y sus realidades sin violencia. De seguro, este propósito lo planteó al ser consciente de que los individuos tienen diferentes alternativas a la hora de interactuar con las otras y con los otros, por lo que, al igual que pueden relacionarse con violencia, también lo pueden hacer por medios pacíficos. De esta manera e influenciado por los trabajos de la *Peace Research*, Martínez Guzmán asumió la no inherencia de la violencia a la naturaleza humana, sino, más bien, su condición de ser una *construcción social*. Es decir, afirmó que las personas no son violentas por naturaleza y que es, según los contextos en los que se educan, que tienden más hacia un actuar violento o pacífico. Así, los sujetos disfrutaban tanto de poderes pacíficos como violentos, siendo, por lo tanto, su responsabilidad las formas cómo deciden actuar (Martínez Guzmán, 2007). En consecuencia, si lo que les influye son los ambientes en los que viven, no hay duda de que pueden aprender a cultivar más sus capacidades pacíficas; de que se debe educar, mayoritariamente, en ellas con el fin de deconstruir la violencia y reconstruir la paz.

Actualmente, sobre todo en las sociedades occidentales, se da más presencia a la violencia que no a la paz. Sólo tenemos que ver las noticias diariamente y observar que la primera sobresale por todos lados. De hecho, los individuos, también, colaboran con esta imagen, pues suelen centrar su atención en las experiencias violentas y no tanto en los hechos pacíficos. En este sentido, Cascón Soriano (2006) señala que es así porque se está más acostumbrado a la violencia; porque, generalmente, se ha educado para ella y, como resultado, ahora es complicado escapar de la misma, al no disponer ni de tiempo ni de energía para conseguirlo.

En este lugar, la filosofía para hacer las paces asegura que habituar más para la violencia es sólo una opción que acaece porque las personas quieren (Martínez Guzmán, 2001; 2005a). En cambio, lo que se debe hacer es un gran esfuerzo por descubrir otras alternativas, con las que se sea capaz de recuperar los poderes pacíficos de que se dispone y que harán posible otro tipo de relaciones. A estos efectos, claramente, hay

que promover la educación en estos medios pacíficos, con miras a hacerlos más perceptibles y manifestar sus ventajas tanto a nivel individual como colectivo (París Albert, 2019; París Albert y Martínez Guzmán, 2012). Me refiero, por ejemplo, a dinámicas pedagógicas que alimentan la cooperación, la percepción, la empatía, la escucha activa, los poderes integrativos, la comunicación no violenta, el reconocimiento, etc. (Herrero Rico, 2021). Es decir, toda una serie de competencias que, al mismo tiempo, son condición sine qua non para la justicia social. Por tal razón, la filosofía para hacer las paces subraya tanto su cuidado, al creer que son imprescindibles en la construcción y el establecimiento de sociedades justas, en las que el bienestar de las personas y de la naturaleza sea firme e imperturbable.

Ni que decir tiene que, para progresar en esta línea, la filosofía para hacer las paces se ampara en la noción de *paz positiva* que tanto prevalece, en estos momentos, en los estudios para la paz, frente a la idea de la *paz negativa* (Galtung, 2003). De esta manera, pone el foco en el impulso de los medios pacíficos de que se dispone para hacer las paces y, con ello, en la cosecha de estados de paz por sí mismos, sin la necesidad de definir la paz en contraposición con la violencia. Es decir, a diferencia del concepto de paz negativa que lleva a creer que es necesario acabar con la violencia para conseguir la paz, aunque para alcanzarla sea preciso usar la propia violencia, la paz positiva, por el contrario, fuerza a pensar en las condiciones que favorecen la construcción y el establecimiento de culturas para hacer las paces, de acuerdo con la satisfacción de las necesidades humanas básicas afines al desarrollo y a la justicia social.

Como resultado, mientras que la paz negativa entiende la paz como un “no a la violencia”, la paz positiva la concibe como un “sí a la paz”. Por este motivo, no le inquieta sólo acabar con la violencia, sino, sobre todo, alimentar poderes pacíficos para vivir en paz. Esta es la razón por la que, la paz positiva, no presta, únicamente, atención a la violencia directa y prioriza, muy especialmente, la *violencia estructural y cultural*. Dos tipos de violencias difusas estas últimas que acontecen debajo de las estructuras y en el interior de las culturas, admitiendo, al mismo tiempo, los casos concretos de violencia directa.

Por consiguiente, la filosofía para hacer las paces ha avanzado en una dirección idéntica a la de la *Peace Research*, lo que le ha llevado a fijarse en la importancia de afrontar las violencias estructurales y culturales. Con este objetivo, ha profundizado en diversos enfoques, como el educativo, desde donde ha insistido en la trascendencia de lograr cambios estructurales a fin de reducir, al máximo, la violencia directa y remar en favor de culturas justas para hacer las paces (Herrero Rico, 2021; París Albert y Martínez Guzmán, 2012). Por ejemplo, en el marco de estos cambios, se ha unido a los trabajos que señalan que hay que educar en la violencia, pero no para la violencia (Bastida, 2013). Esto es, en lugar de, como se decía antes, vivir en sociedades que preparan para la violencia, la filosofía para hacer las paces refuerza la idea de que hay que buscar, siempre, medios pacíficos a la hora de interactuar, lo cual no quiere decir que haya que negar, necesariamente, la existencia de las actitudes violentas. Más bien, hay que educar en la violencia; expresar que existe y que es una posibilidad, pero sin olvidar que no es la única opción. En efecto, cuando se educa para la violencia se da a entender que es el único camino. Sin embargo, educar en la violencia exterioriza que los estudios para la paz nos son utópicos, sino, ampliamente, realistas, al tener presente que la violencia existe; al hablar sobre ella; y al visibilizar, al mismo tiempo, tal y como se decía más arriba, que hay otras alternativas mucho más beneficiosas para la convivencia en paz.

Estas propuestas las recoge la filosofía para hacer las paces de los estudios para la paz y las hace suyas mediante una relectura que parte de las influencias filosóficas de Martínez Guzmán (Comins Mingol et al., 2010). En cuanto a estas influencias, cabe

destacar las siguientes corrientes filosóficas principalmente: la ética del discurso, la fenomenología lingüística, la teoría crítica y el pensamiento kantiano.

El influjo de la ética del discurso en la filosofía para hacer las paces se revela en la presencia que, esta última, concede a la comunicación, como un medio necesario para la transformación pacífica de los conflictos y de toda situación de estrés y ansiedad. De hecho, enfatiza la importancia de avanzar hacia comunidades de comunicación ideal, en las que todas las personas sean reconocidas en condiciones de igualdad y libertad (Habermas, 2010). Así mismo y de la mano de la teoría de los actos de habla de Austin (1982), recuerda la grandeza de asumir la responsabilidad de las palabras que se comunican y de los silencios que no se guardan, como un mecanismo excelente para tomar consciencia de las consecuencias que se derivan de lo que se dice y de lo que se calla. Y es que, ciertamente, el objetivo de la filosofía para hacer las paces es convertir los diálogos en discusiones no violentas, que sean propicias a la práctica de la empatía, la escucha activa y la cooperación y, con ello, a la constitución de sociedades justas.

En realidad, hay que mencionar que la naturaleza de la comunicación no violenta causa interacciones pacíficas, las cuales son convenientes para el reconocimiento de la *intersubjetividad* como rasgo inherente de la esencia humana (Martínez Guzmán, 2015). En efecto, las personas son intersubjetivas, lo que significa que precisan de las otras y los otros para ser quienes son. Justamente, este rasgo, la filosofía para hacer las paces lo toma de la escuela de la *fenomenología* (París Albert et al., 2011), y es el que le permite poner el énfasis en el cuidado de las relaciones interpersonales, a raíz de la búsqueda de medios pacíficos para su gestión. En este caso, se podría decir que se trata de una característica que se puede poner en diálogo con la *insociable sociabilidad kantiana* (Kant, 1967), que, también, acoge Martínez Guzmán y según la que, aunque, en muchas ocasiones, los individuos creen no necesitar a nadie, en verdad son seres sociales, razón por la que se puede alegar que son lo que son gracias a las personas que les rodean. Así, con el peso de este atributo, la filosofía para hacer las paces resalta la sociabilidad humana, es decir, su carácter intersubjetivo, al tiempo que manifiesta el alcance de conseguir entendimientos lingüísticos, si lo que se pretende es regenerar las culturas de paz.

En definitiva, la filosofía para hacer las paces es una escuela de pensamiento que descubre el papel de los valores, debido a su influencia de la *teoría crítica* y, entre ellos, destaca el valor de la paz (Martínez Guzmán et al., 2009). Como consecuencia, contribuye al giro en la imagen de la filosofía y compone una filosofía comprometida, que se nutre de la sentencia husserliana que define al y a la filósofa como “funcionarios de la humanidad” (Husserl, 2008). Efectivamente, la filosofía para hacer las paces está al servicio de la gente, ya que, como se decía en el primer apartado, se afana por reconstruir toda una serie de competencias pacíficas en favor del bienestar humano y de la naturaleza.

Estos postulados los recapitula la filosofía para hacer las paces en lo que llama su *giro epistemológico* (Martínez Guzmán, 2001, 2005a), con el que, siendo consciente del debate en torno a la noción de ciencia, que llevaba a discutir si las ciencias humanas y sociales podían ser consideradas al mismo nivel que las ciencias naturales, Martínez Guzmán plantea un enfoque distinto de la ciencia, de acuerdo con el que sugiere preguntarse si sería posible interpretarla de otros modos, y si su concepción no habría sido fabricada sólo por la mirada del hombre blanco occidental. Con este objetivo, traza una interpretación alternativa de la ciencia que cuestiona los rasgos de objetividad, neutralidad, experimentación y verificación que siempre la han acompañado, con miras a subvertir su percepción y avanzar hacia una visión que tome en consideración a todas las ciencias, también a la *Peace Research*, por supuesto, teniendo en cuenta las

divergencias que puede haber entre ellas. Es así como, a la vez que centra su atención en este objetivo, en los puntos del giro epistemológico, va dejando entrever los principios que dan sentido a la filosofía para hacer las paces, los cuales se esquematizan a modo de resumen, a continuación (Martínez Guzmán, 2001, pp. 114-116, 2005, p. 64):

1. *Frente a la objetividad, la intersubjetividad*, con la que resalta la importancia de las relaciones entre las personas, así como su carácter social. Además, con esta idea y como se decía antes, se adentra en la corriente del construccionismo, según la que todo se elabora en función de las relaciones que se mantienen en los ambientes en los que los sujetos se sitúan.
2. *Llamada a la performatividad*, que exige pedirse cuentas por las cosas que se hacen, las palabras que se dicen y los silencios que se crean.
3. *En lugar de la neutralidad, reclama la importancia de los valores*, que lleva a tomar consciencia de las percepciones, de la relación entre los sujetos y entre los sujetos y los objetos, así como de las maneras cómo afectan las vivencias y los hechos.
4. *Proclama el paradigma de la comunicación* para avalar diálogos sin violencia a la hora de gestionar los conflictos y las situaciones de estrés y ansiedad.
5. *Apela a la responsabilidad* de las acciones, de las palabras y de los silencios.
6. *Pide compromiso*, para lo que demanda una perspectiva del participante en lugar de la del simple observador. La propuesta de la filosofía para hacer las paces va de la mano de la indignación ante cualquier tipo de injusticia social, y de la de movilizarse para su transformación por medios pacíficos.
7. *Reconoce la legitimidad del actuar pacífico* y niega el carácter inherente de la violencia a la naturaleza humana.
8. Promueve una mirada de la paz que se adhiere a las *perspectivas de género, intercultural, sostenible, emocional y creativa*, así como a un punto de vista que cree posible hacer las paces desde la cotidianidad, sin que esta sea una tarea exclusiva de los grandes dirigentes, héroes o santos.

Gracias a estos fundamentos, la filosofía para hacer las paces hace una reflexión sobre temáticas varias, entre las que se encuentra la problemática de la justicia social, pues, como ya se ha mencionado antes, se esfuerza por erigir sociedades más justas, en las que haya más, mejores y nuevas posibilidades de satisfacer las necesidades mínimas de las personas, en condiciones de igualdad y libertad. En este sentido, por ejemplo, uno de los debates que reúne es el que tiene lugar entre Honneth y Fraser (2006), quienes orientan las condiciones para la justicia social desde focos diferentes. A este respecto, Honneth asegura que la justicia social depende del *reconocimiento* y, por este motivo, afirma que este es la finalidad de cualquier tipo de movilización social. Es decir, para él, cualquier persona se moviliza buscando sentirse reconocida en un aspecto o en otro. Centrado en este énfasis, se adentra en sus trabajos, en los que exalta una idea del reconocimiento recíproco como un elemento esencial para la constitución de la integridad humana, en la línea de la corriente de pensamiento de la teoría crítica. Una corriente esta que le enfila a prestar atención a un reconocimiento recíproco como base de toda interacción social. De esta manera, defiende la idea de que los sujetos se movilizan, buscando un mayor y mejor reconocimiento cuando se sienten menospreciados en algún sentido. Así, el hecho de alcanzar ese reconocimiento genera condiciones proclives a la justicia social.

A diferencia de Honneth, Fraser entiende que la justicia social no depende sólo del reconocimiento, sino que, en función de cada caso, la distribución, también, juega un papel importante. A tal efecto, por ejemplo, afirma que, en las situaciones en las que se buscan mejoras laborales, aunque la lucha por el reconocimiento pueda ocupar un lugar, ciertamente, es la distribución la que da sentido a la justicia social. En cambio, en otras movilizaciones, con reivindicaciones relativas a la identidad sexual o de género, es el reconocimiento el que tiene un papel prioritario frente a la distribución. Entonces, se observa, como Fraser, elabora un modelo dual, de acuerdo con el que la prioridad del reconocimiento o de la distribución en la justicia social depende de cada escenario y de cada caso en concreto.

Debido a que este monográfico se refiere, muy especialmente, a la temática de la justicia social, en esta sección, se ha querido hacer una mención especial a ella, al igual que en el resto del trabajo. No obstante, como ya se ha señalado más arriba, la filosofía para hacer las paces trabaja desde diferentes ámbitos y se ocupa de materias diversas. De este modo, contribuye, sin duda, a cambiar la percepción de la actividad filosófica, en la línea de lo que se ha referido en el primer apartado. Por eso, en efecto, es partícipe del giro en la imagen de la filosofía y cultiva las circunstancias pacíficas necesarias en favor de una filosofía comprometida con la justicia social.

4. Una educación para la justicia social en diálogo con la filosofía para hacer las paces

Si la filosofía para hacer las paces estimula una mirada de la actividad filosófica más práctica y conectada con la vida y, así, ayuda a la reflexión sobre la justicia social, no hay duda, pues, de que se debería educar en y para ella. Es decir, en los contextos de educación formal y en diálogo con los de la educación no formal e informal, se debería hacer hincapié en sus propuestas, destacando, sobre todo, las competencias pacíficas que enfatiza para afrontar las diferentes injusticias. De esta manera, por lo tanto, esta revalorización de la filosofía para hacer las paces daría lugar, también, a un gran reconocimiento de la educación como medio para trabajar en favor de la justicia social.

Pero ¿qué metodología educativa facilitaría avanzar en esta dirección? Es aquí donde cabe recuperar la *pedagogía problematizadora y libertaria* que Freire (1970, 1993, 2001, 2009, 2015) diseñó en su día para cuestionar la normalización de lo que llamó como *pedagogía bancaria*. Para Freire, era necesario una subversión en los roles de los principales agentes dentro de los centros de educación formal. Esto es, del estudiantado y profesorado. Lo creyó, así, al considerar que ambos se habían acomodado en sus posiciones tradicionales, de acuerdo con las que el estudiantado asistía a clases para reproducir, cuánto más al pie de la letra mejor, los contenidos que el profesorado transfería en sus explicaciones magistrales. De hecho, las sesiones presentaban un carácter, mayoritariamente teórico, gracias a lo que, el profesorado, como si fuese una autoridad estatutaria (Bourdieu y Passeron, 1967; 2001), transmitía sus conocimientos de experto, mediante monólogos teatrales que el estudiantado aprehendía, memorizaba y reproducía. Por consiguiente, de acuerdo con esta metodología bancaria, Freire (1970) defendía la idea, según la que el principal papel lo tenía, especialmente, el profesorado, y situaba, en cambio, en una posición secundaria al estudiantado, ya que este último ejercía un rol más pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las clases, como se ha señalado, tenían una naturaleza mucho más teórica en la pedagogía bancaria porque estaba más sujeta a los currículums tradicionales, los cuales tenía que cumplir. Por lo tanto, sobrellevaba una mayor presión del tiempo a la hora de impartir los contenidos dictados por el sistema y, como resultado, disfrutaba de

menos horas para hacer ejercicios, actividades, debates y diálogos. En efecto, en la pedagogía bancaria el tiempo es apremiante, así como el valor que se da a la enseñanza de la mano de un profesorado, cuya función se entiende que ha de ser, principalmente, esta.

Con sus trabajos, Freire defendió que era necesario un cambio de modelo, que exigiese tanto al profesorado como al estudiantado escapar de su zona de confort y situarse en posturas nuevas. Con este objetivo, ideó una pedagogía problematizadora y libertaria (Freire, 1970, 1993, 2001, 2009, 2015). *Problematizadora* porque pretendía poner en problemas al estudiantado y al profesorado. Al primero, al hacerle abandonar su actitud pasiva y tomar en cuenta su voz. De hecho, esta pedagogía se basa en una metodología dinámica, participativa y activa, donde los debates y los diálogos son esenciales como métodos para recoger experiencias y en los que el estudiantado puede opinar sobre temas varios, siendo consciente de que su voz ha de ser reconocida en las mismas condiciones de igualdad y de libertad que las del profesorado. En consecuencia, procura que el estudiantado ocupe una posición más notable y que sus vivencias, así como sus conocimientos previos sean valorados como punto cardinal de su aprendizaje. Así mismo, su práctica favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales (Velázquez y Castellanos, 2024) y, sin duda alguna, contribuye a la reducción de la segregación escolar que, además, según estudios realizados, es mayor en los centros privados de España, por lo que es necesario apostar, también, por la escuela pública (Murillo y Guiral, 2024).

El rol del profesorado, también, cambia en la metodología problematizadora, ya que, a pesar de que sus lecciones teóricas pueden seguir dándose, en verdad, se busca un mayor equilibrio con otros recursos educativos, como puede ser, por ejemplo, prácticas, juegos y diálogos. Precisamente, su objetivo es el de crear una auténtica comunidad de aprendizaje donde el profesorado y estudiantado, al compartir sus saberes y vivencias, pueden tanto educar como ser educados. Así, el profesorado asume que puede aprender muchísimo de un estudiantado vivaz y dinámico, que no duda en participar y colaborar con su aprendizaje, compartiendo sus ideas desde sus puntos de vista y empatizando con los de las demás personas (París Albert, 2022b). De este modo, el profesorado pasa de que su primera función sea la de enseñar hablando a que sea, principalmente, la de apoyar en el aprendizaje escuchando, poniendo en diálogo sus conocimientos con los del estudiantado, guiando las sesiones, haciendo aclaraciones y nutriéndose, al mismo tiempo, de las perspectivas de las otras y los otros. Por esta razón, la pedagogía problematizadora le pone, también, en un problema porque, ciertamente, el profesorado deja de tener el dominio total de cada una de las sesiones. En efecto, con la pedagogía bancaria, el profesorado sabía casi de una manera exacta qué es lo que iba a hacer en cada minuto de la clase, ya que, eran pocas las veces en las que el estudiantado se hacía oír. En cambio, con la pedagogía problematizadora, aunque el profesorado puede prepararse un guion, las sesiones, siempre, avanzarán hacia lugares inesperados con las intervenciones del grupo, de modo que se verá en la tesitura de ir resituándose de manera continua y de readaptar este guion mientras la clase va progresando.

Los rasgos anteriores llevan a afirmar que Freire (1970, 1993, 2001, 2009, 2015) diseña una pedagogía que es, al mismo tiempo, *libertaria* porque no hay duda de que, con ella, se vive una liberación del estudiantado y del profesorado. Ambos empiezan a disfrutar de otras posiciones que les hacen sentirse más libres. El estudiantado cuando sus voces son reconocidas y siente sus contribuciones como un elemento importante y esencial en el devenir de la práctica educativa. El profesorado cuando es capaz de verse más humanizado y deja de lado esa necesidad constante de mostrarse como un gran experto

que lo sabe todo. Ahora puede reconocer con más facilidad lo que no domina, al tiempo que se libera de la presión de tener que controlar por sí solo el ritmo de la clase.

Por consiguiente, la pedagogía problematizadora y libertaria no siente la presión del tiempo del mismo modo que la bancaria. Tanto es así que disfruta de más espacios para recorrer los contenidos con una mayor tranquilidad y pausa; para adentrarse en ellos más relajadamente, concediéndoles los minutos que requieren, sin esa constante y continua preocupación de tener que pasar de una materia a otra sin demasiada dilación para llegar a impartir todo el temario (París Albert, 2022b). Por supuesto, que la pedagogía problematizadora o libertaria, también, desea tratar los diferentes contenidos. Sin embargo, la diferencia está en que, para ella, esta no sería su principal inquietud, sino, más bien, el hecho de que cada tema sea trabajado y discutido con tiempo por el conjunto de la clase, con una perspectiva participativa que, sin duda, mejora su aprendizaje. Evidentemente, en consecuencia, ello hace que, en una u otra medida, el currículum se vea afectado y que, al no estar tan preocupada por los tiempos, algunas cuestiones no sean tratadas con la misma intensidad, pero sí, en cambio, siempre vistas en relación con otros asuntos del temario.

Además, otros tópicos se abren en el interior de esta pedagogía, de tal modo que permite ocuparse, también, de cuestiones que afectan a la vida diaria de las personas y que pueden no formar parte de los temarios tradicionales. En este sentido, hace posible incorporar la discusión sobre la filosofía para hacer las paces y sobre la justicia social. De hecho, en sus maneras de funcionar es habitual plantear diálogos sobre el concepto de la paz y de la violencia, sobre cuáles serían las condiciones necesarias para afrontar las injusticias sociales, el valor de la equidad (Comins Mingol, 2022), la perspectiva de género, la importancia de los sentimientos (París Albert, 2022c), los medios pacíficos que se han de promover para la construcción y para el establecimiento de culturas de paz, etc. Es decir, la pedagogía problematizadora y libertaria favorece la equidad y la justicia social, por lo que debería ser impulsada desde los centros educativos a todos los niveles, también desde la acción directiva (Vázquez Recio et al., 2024). Igualmente, da la oportunidad de reflexionar sobre lo que rodea a la justicia social, a fin de saber más sobre ella y de disponer de más alternativas para su consecución. De esta manera, contribuye al desempeño de una educación para la justicia social de la mano de la filosofía para hacer las paces, al tiempo que inspira una pedagogía transformadora y una filosofía útil y productiva, comprometida con el bienestar de las personas y de la naturaleza.

5. Conclusiones

La posibilidad de seguir ampliando la presencia de un modelo problematizador y libertario en los centros educativos es un desafío hoy día. Es esencial mantener todos los esfuerzos para continuar trabajando en esta línea, de modo que tenga lugar una especie de revolución, de acuerdo con la que la educación adquiera un carácter distinto a través de la incorporación de nuevos contenidos que permitan hacerla más cercana a la vida de las personas. Esto es, procurar un mayor equilibrio entre los temas tradicionales de los currículums clásicos y la reflexión sobre problemáticas actuales, que afectan al día a día de la gente, puede ser una vía para proponer pedagogías más atractivas, comprometidas y transformadoras, que hagan de ellas espacios adecuados para entrenar competencias y habilidades favorables, por ejemplo, a la transformación pacífica de los conflictos y/o para debatir sobre las condiciones básicas de la justicia social.

La filosofía para hacer las paces es una escuela que puede facilitar el hecho de afrontar el desafío que se presenta, ya que, al ser su principal objetivo la transformación pacífica del sufrimiento humano y de la naturaleza, hace factible estimular capacidades, como la empatía, la escucha activa, el poder integrativo, la cooperación, el reconocimiento, la comunicación no violenta, etc. Así mismo, permite el diálogo sobre cuestiones relativas al género, la interculturalidad, el medio ambiente, la distribución... Todo un conjunto de aspectos que ayudan a saber más sobre la justicia social y a diseñar nuevas y mejores alternativas para la creación de sociedades justas.

En consecuencia, dar una mayor presencia a la filosofía para hacer las paces en los contextos de educación formal contribuye a una educación para la justicia social, en la que, al mismo tiempo, se subvierte la imagen de la filosofía como una actividad útil y productiva. De este modo, desde el interior de los centros educativos, se puede difundir un mayor compromiso con el bienestar de las personas y de la naturaleza, así como una mayor proximidad y cercanía con las realidades que se viven, adquiriendo su función un sentido más práctico y cotidiano. De hecho, la educación ha de estar al servicio de la humanidad y, para ello, no debería alejarse de sus problemáticas, sino, más bien, buscar las formas de establecer una conexión entre ellas y los contenidos del currículum clásicos, para que estos últimos sean utilizados en el análisis y en la transformación de las dificultades de los individuos. Ciertamente, aquí está el reto que todos los agentes de la educación tienen por delante y para el que deben ocupar sus empeños, pues, sin duda alguna, las sociedades del siglo XXI requieren un progreso en esta dirección.

De acuerdo con lo anterior, ven la luz varias directrices futuras de investigación, tales como la oportunidad de explorar el impacto de la pedagogía problematizadora y de la filosofía para hacer las paces en la formación de competencias sociales; de indagar cómo dichas competencias pueden integrarse, sistemáticamente, en los currículos educativos; y de promover un diálogo interdisciplinario entre la filosofía, la educación y las ciencias sociales para valorar las contribuciones que, desde estas áreas, se pueden hacer a la hora de afrontar la justicia social y la paz.

Referencias

- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Paidós.
- Bastida, A. (2013). *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*. Icaria.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Edición Popular.
- Cascón Soriano, P. (2006). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.
- Comins Mingol, I. (2022). Refundación de la agenda de igualdad desde la filosofía del cuidar. *Convergencias. Revista de Ciencias Sociales*, 29, 1-24. <https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17971>
- Comins Mingol, I., París Albert, S. y Martínez Guzmán, V. (2010). Epistemología e investigación para la paz. En L. Salvador Benítez (Ed.), *Ética y epistemología. ser y hacer en la generación del conocimiento* (pp. 103-123). Ediciones Hombre y Mundo.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

- Freire, P. (2015). *Pedagogía liberadora*. Los Libros de la Catarata.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz. Gernika Gogoratuz.
- Garcés, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Galaxia Gutemberg.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutemberg.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Trotta.
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B. C. (2023). *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*. Taurus.
- Herrero Rico, S. (2021). La Educación para la Paz en tiempos de la Covid-19: repensar otras lógicas desde la imaginación, la fantasía, la creatividad y la utopía. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 23(48), 325-348.
<https://doi.org/10.12795/araucaria.2021.i48.15>
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo.
- Kant, I. (1978). *Crítica a la razón pura*. Alfaguara.
- Kant, I. (1967). *La paz perpetua*. Aguilar.
- Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria.
- Martínez Guzmán, V. (2005a). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Desclée de Brouwer.
- Martínez Guzmán, V. (2005b). Filosofía en Investigación para la paz. *Tiempo de Paz*, 78, 77-90.
- Martínez Guzmán, V. (2007). Virtualidad, performatividad y responsabilidad. En C. Moreno Márquez y otros (Eds.), *Filosofía y realidad virtual* (pp. 179-197). Universidad de Zaragoza.
- Martínez Guzmán, V. (2015). Intersubjetividad, interculturalidad y política desde la filosofía para la paz. *Thémata. Revista de Filosofía*, 52, 147-158. <https://doi.org/10.12795/themata.2015.i52.08>
- Martínez Guzmán, V., Comins Mingol, I. y París Albert, S. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16, 91-114.
- Montero, F. (1978). La historicidad de la Filosofía. En F. Ferrer, F. Montero, C. Moya Espi y V. Sureda (Eds.), *La Filosofía Presocrática* (pp. 13-47). Departamento de Historia de la Filosofía de la Universidad de Valencia.
- Murillo, F. J. y Guiral, C. (2024). Los centros privados concertados como factor de segregación escolar por nivel socioeconómico en España. *REICE. Revista Iberoamericana de sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(3), 5-22. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.001>
- Ordine, N (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- París Albert, S. (2018). Acciones educativas para afrontar algunos desafíos de la filosofía en el siglo XXI. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 74, 105-119.
<https://doi.org/10.6018/daimon/267491>
- París Albert, S. (2019). Educación para la paz, creatividad atenta y desarrollo sostenible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 27-41.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.002>
- París Albert, S. (2020). Académica y mundana. La filosofía a modo de semilla de la creatividad. *En-claves del Pensamiento. Revista de Filosofía, Arte, Literatura, Historia*, XIV(28), 1-28.
<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i28/404>
- París Albert, S. (2022a). La filosofía en tiempos de Covid-19 y pospandemia: hacia una nueva humanidad. *Thémata. Revista de Filosofía*, 65, 317-339.
<https://doi.org/10.12795/themata.2022.i65.14>
- París Albert, S. (2022b). El pensamiento de Paulo Freire en la comunidad de indagación filosófica: aportes para el cultivo de los movimientos sociales. *Insurgencia. Revista de Derechos e Movimientos Sociales*, 8(2), 97-114. <https://doi.org/10.26512/revistainsurgencia.v8i1.41726>
- París Albert, S. (2022c). La fuerza de los sentimientos y el reclamo de una educación sentimental creativa. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, II(30), 265-280.
<https://doi.org/doi.org/10.15366/bp2022.30.014>

- París Albert, S., Comins Mingol, I. y Martínez Guzmán, V. (2011). Algunos elementos fenomenológicos para una filosofía para hacer las paces. *Investigaciones Fenomenológicas*, 3, 331-348.
- París Albert, S. y Martínez Guzmán, V. (2012). Educació per fer les paus i la transformació pacífica dels conflictes: Una anàlisi filosòfica. *Temps Educació*, 43, 53-71.
- Vargas Lozano, G. (2010). Los desafíos de la filosofía para el siglo XXI. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 5(33), 41-59.
- Vargas Lozano, G. (2012). *Filosofía ¿Para qué? Desafíos de la filosofía en el siglo XXI*. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Itaca.
- Vázquez Recio, R., Calvo García, G. y García Gómez, T. (2024). Acción Directiva Disidente para la Equidad Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.002>
- Velásquez, A. M. y Castellanos, M. (2024). Riesgo familiar y autocreencias académicas: el rol moderador del clima escolar. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(3), 127-147. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.007>

Breve CV de la autora

Sonia París Albert

Doctora por la Universitat Jaume I de Castellón. Profesora del Departamento de Filosofía y Sociología (área de Filosofía) de la misma universidad. Directora de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz y Coordinadora del Máster Universitario en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I de Castellón. Miembro del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (sede UJI). Sus principales líneas de investigación se orientan hacia la filosofía para la paz, la transformación pacífica de los conflictos, la paz y la creatividad, el cultivo de core skills desde la filosofía y la educación y la filosofía con niñas y niños. Sus contribuciones docentes, de investigación y transferencia versan sobre estos temas, así como sus publicaciones nacionales e internacionales. Email: sparis@uji.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1326-5078>