

# Educar para la Paz y para la Justicia Social: Deconstrucción de las Violencias y Desigualdades del Sistema Educativo

## Educating for Peace and Social Justice: Deconstructing Violence and Inequalities in the Educational System

Sofía Herrero Rico \*

Universitat Jaume I, España

### DESCRIPTORES:

Educación  
Deconstrucción  
Reconstrucción  
Paz  
Justicia social

### RESUMEN:

El presente artículo aborda la deconstrucción de las violencias y desigualdades que el sistema educativo reproduce como subsistema social. Estas violencias siguiendo la clasificación de Galtung (1985) se dividen en directas (etiquetas, gritos, amenazas, insultos), estructurales (jerarquías, abusos de poder, homogeneización, verticalidad, normatividad, desigualdades, exclusión) y culturales (prejuicios, estereotipos, reproducción de roles de género, racismo, xenofobia). Ya entrados en el S. XXI se requiere visibilizar estas violencias para deconstruirlas y poder reconstruir otras prácticas educativas que contribuyan a la paz y a la justicia social. Con esta finalidad, retomo las propuestas de Freire y de Reardon, dos pedagogos de referencia internacional que nos dejaron un legado importante en materia de paz y justicia social. Este abordaje se realiza en diálogo con el enfoque de Educación para la Paz Reconstructivo-Empoderador (enfoque REM) que tiene de base la Filosofía para la Paz propuesta por Martínez Guzmán (2001, 2005). Filosofía centrada en las capacidades y competencias humanas que tenemos como seres humanos para mitigar el sufrimiento y hacer las paces desde nuestra cotidianidad a través del empoderamiento, del reconocimiento y de la interpelación mutua.

### KEYWORDS:

Education  
Deconstruction  
Reconstruction  
Peace  
Social Justice

### ABSTRACT:

This article addresses the deconstruction of the different types of violence and inequalities that the educational system reproduces as a social subsystem. These violence(s), following Galtung's (1985) classification, are divided in direct (labels, screams, threats, insults), structural (hierarchies, abuses of power, homogenization, verticality, normativity, inequalities, exclusion) and cultural (prejudices, stereotypes, reproduction of gender's roles, racism, xenophobia). Already in the 21st century, it is required to make this violence visible in order to deconstruct it and be able to reconstruct pedagogies that contribute to peace and social justice. For this purpose, I recuperate the proposals of Freire and Reardon, two internationally renowned educators, who left us an important legacy in terms of peace and social justice. This analysis is carried out from the Reconstructive-Empowering Peace Education approach (REM approach) which is based on the Philosophy for making peace proposed by Martínez Guzmán (2001, 2005). Philosophy focused on the human capacities and competencies that we have as human beings to mitigate suffering and to make peace(s) from our daily settings through empowerment, recognition and mutual interpellation.

### CÓMO CITAR:

Herrero Rico, S. (2025). Educar para la paz y para la justicia social: deconstrucción de las violencias y desigualdades del sistema educativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 14(1).  
<https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.1.011>

## 1. Introducción

Cuando El presente artículo pretende abordar dos aspectos a los cuales la educación del siglo XXI debería dar respuesta, una es la paz y otra la justicia social. Este abordaje se realizará recuperando el legado de dos importantes pedagogos, Paulo Freire (1969, 1970, 2001, 2003) y Betty A. Reardon (1988, 1995, 2010), poniéndolo en diálogo con el enfoque de Educación para la Paz Reconstructivo-Empoderador, enfoque REM (Herrero Rico, 2013, 2019) que toma como base la Filosofía para la Paz de Vicent Martínez Gumán (2001, 2005). Esta filosofía se basa en las capacidades y competencias humanas para hacer las paces y tiene como fin mitigar el sufrimiento humano y el de la naturaleza a través del empoderamiento, del reconocimiento, del diálogo, de la interpelación mutua, de la rendición de cuentas y del compromiso con los valores de una cultura de paz.

Por un lado, educar para la paz se hace necesario por el tipo de educación que venimos heredando en el devenir histórico más asentada en una lógica científico matemática y en un paradigma narrativo-contemplativo (Martín Gordillo, 2010, pp. 48-49), cuyo contexto educativo genera violencias. Esta educación reproduce formas desigualitarias de relación y de poder que conlleva a la exclusión de los colectivos más vulnerables generando desigualdades. Parece, entonces, que se pretende aplicar al sistema educativo las mismas leyes del mercado: privatización, competitividad, fomento del individualismo, exclusión, servir a intereses ideológicos, consumismo, conversión de procesos educativos en productos, gestión económica, neutralidad, objetividad, entre otros. Desde esta óptica, la educación se considera no como un derecho sino como una mercancía, a los centros educativos como empresas y al estudiantado como clientes (Jares, 2004).

Por otro lado, esta educación sigue reproduciendo desigualdades sociales y dejando en los márgenes a los colectivos más vulnerables o en riesgo de exclusión social. En este sentido, la educación está más centrada en la competencia individual, la rivalidad y el esfuerzo individual por encima del trabajo colectivo y el bien común por lo que favorece el egoísmo y el interés personal, en detrimento de la justicia social (Martínez Rodríguez, 2013).

Ya nos decía Dubet (como se citó en Martínez Rodríguez, 2013, pp. 114-115) que debemos repensar la educación y el modelo de justicia social que pretendemos potenciar si nuestro anhelo es una sociedad basada en un desarrollo socio económico más sustentable, más respetuoso con el planeta Tierra, que tenga en cuenta el respeto y cuidado de la comunidad de la vida en su conjunto, que luche por erradicar las injusticias y desigualdades del actual modelo de crecimiento de tendencia neo liberal. Se requiere, por ende, cambiar la educación para cambiar el mundo (Naranjo Cohen, 2002).

Tomando en cuenta lo mencionado, la primera hipótesis que asume este artículo es que el sistema educativo reproduce violencias, concretamente, de acuerdo a Galtung (1985) clasificamos estas violencias en directas, estructurales y culturales. Asimismo, la segunda hipótesis que presenta este artículo es que el sistema educativo reproduce desigualdades sociales. En el siguiente apartado, desarrollaré ambas hipótesis a las que este artículo pretende dar respuesta.

## 2. Sistema Educativo reproductor de Violencias “Educación Bancaria”

El sistema educativo llamémoslo «tradicional», en el que nos venimos educando, lamentablemente, transmite, tanto desde sus contenidos, formas, estructuras y contextos, distintos tipos de violencia, directa, estructural y cultural (Galtung, 1985). Como ejemplos de violencias directas podríamos comentar los insultos, castigos, etiquetas; como violencias estructurales cabría mencionar, por ejemplo, las jerarquías, los abusos de poder, la supremacía del saber del profesor frente al del estudiante, la desigualdad de oportunidades, la relación vertical y unidireccional que se establece en el aula, la estandarización, la exclusión; y como violencias culturales, señalaríamos la reproducción de estereotipos, prejuicios, roles de género, la normatividad, la supremacía de la cultura dominante, la desigualdad de clases sociales o el pensamiento único, entre otras. Así, en la práctica educativa cotidiana, observamos, competición, selección, reproducción, seres pasivos, desidia, homogeneización, adoctrinamiento, desigualdades, exclusión y violencias. Podemos interpretar que el sistema educativo se basa en la lógica neo liberal, capitalista y en las leyes de mercado. En este sentido, se percibe como el proceso político-social de la globalización neo liberal dominante está afectando directamente a la educación en general favoreciendo el éxito de unos en detrimento del fracaso de otros. Como consecuencia, esta educación se enfoca más en la acumulación de conocimientos por parte del estudiantado, en la homogeneización de los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, en la estandarización y rigidez de los métodos, en el pensamiento único y en la supremacía del docente como persona que posee el saber. Freire (1970, pp. 71-73) denomina a este tipo de educación «educación bancaria», la cual se basa en la idea de «tener» y hace poca referencia al «ser», a la educación integral de la persona (Fernández Herrería, 1994, p. 90). Así, este tipo de educación es entendida como un “acto de depositar, en el que los educandos son los depositarios y el educador el depositante” (Araújo-Olivera, 2002, p. 91). Con este tipo de educación el educador siempre va a ser el experto, el que sabe mientras que los educandos serán siempre los que no saben, por tanto, la relación que se maneja es unidireccional, del experto al aprendiz (Freire, 1970, p. 73).

*[...] los maestros han de tratar a sus alumnos como vasijas vacías que se deben llenar con ideas predeterminadas y, generalmente, desconectadas de la realidad social que les envuelven, así como cualquier valor de igualdad, responsabilidad y democracia. (Chomsky, 2010, p. 13)*

La educación tradicional de la que venimos hablando, se podría interpretar como un modelo colonial que, por supuesto, no fomenta el pensamiento crítico, democrático e independiente (Chomsky, 2010, p. 10), que tanto se requiere en la actualidad. Este paradigma de aprendizaje ha pasado a ser sinónimo de «absorción de información», el cual se asienta en un aprendizaje reproductivo, a su vez que adaptativo (Senge, 2010, p. 23) y no en un aprendizaje significativo ni transformador. Se requiere, en este sentido, una (des)educación para aunar esfuerzos en la deconstrucción de la educación tradicional que hemos heredado como centros de adoctrinamiento y de mantenimiento del *status quo* imperante «en tanto que impone la obediencia, bloquean todo posible pensamiento independiente e interpretan un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción» (Chomsky, 2010, p. 8).

El sistema educativo no debe encargarse de reproducir el orden social establecido, sino que debe de fomentar prácticas educativas transformadoras hacia el cambio social sobre la base de una ciudadanía responsable competente para “aprender a convivir” (Martínez Rodríguez, 2011, p. 121; Delors, 1996). Las personas se deben educar en competencias sociales que contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales

(Martínez Rodríguez, 2011, pp. 130-131) y, por tanto, el cambio social hacia la paz y la justicia social. Las competencias sociales permiten conjugar el “yo” con los “otros”, reconocernos, complementarnos y que la interacción humana no desemboque ni en el individualismo, ni en que los demás anulen nuestra autenticidad y autonomía personal. Así, estas competencias sociales nos conducen a una verdadera convivencia pacífica (Martínez Rodríguez, 2011, p. 131). Por tanto, se debe aunar esfuerzos por la educación integral del individuo y, no tanto, en educar y socializar de acuerdo a las estructuras de poder «para moldear a los estudiantes a imagen de la sociedad dominante» (Chomsky, 2010, p. 10). Necesitamos “pasar de ser súbditos a ciudadanos en el respeto a los derechos humanos (en adelante DD.HH.), en la libertad y en la dignidad de las personas” (Martínez Rodríguez, 2011, pp. 134-135). En este panorama, se requiere enterrar la llamada educación bancaria (Chomsky, 2010; Freire, 1970; Herrero Rico, 2019) e implementar nuevas pedagogías en pro de la paz y de la justicia social. Para la reconstrucción de estos presupuestos pedagógicos es importante que el sistema escolar incluya en la práctica educativa además de los contenidos formales del currículo, una ética crítica y emancipadora. Insistimos, pues, en el papel de la educación junto con el compromiso social y la acción política como recursos del ser humano para transformar aquellas situaciones injustas y perversas, por muy difíciles que éstas sean (Jares, 2004, p. 107).

### **3. Sistema Educativo reproductor de desigualdades sociales**

Partimos de la idea de que la escuela, y en general los sistemas educativos, han contribuido a perpetuar las desigualdades, a mantener un status quo en la sociedad prácticamente inalterable a lo largo del tiempo (Martínez Rodríguez, 2013, p. 113). Mientras que los hijos de las clases trabajadoras son educados en escuelas públicas, donde se les enseña la competitividad y el individualismo, el esfuerzo personal y la competencia feroz sobre la base de una supuesta meritocracia, los hijos de las élites acomodadas son educados en colegios privados de alto nivel convirtiéndose este hecho en una garantía para su éxito social y económico que ya tienen sus familias, al favorecer la reproducción social. En este sentido, la escuela no está respondiendo al objetivo que le fue asignado en el marco del Estado democrático que era favorecer una igualdad de oportunidades real para todo ciudadano, sin importar su estatus o posición social (Martínez Rodríguez, 2013, p. 114). Aunque bien es cierto que todas las personas pueden tener acceso a la educación, no es menos cierto que ricos y pobres, élites sociales y clases populares no han recibido la misma educación, ni se han educado juntos, ni con las mismas oportunidades. Es por ello, que se requiere revisar la educación del siglo XXI y ponerla en duda, repensarla para que se encamine hacia esa justicia social que se plantea en este artículo. En este sentido, revisamos las dos grandes visiones y concepciones históricas en las que se ha centrado la justicia social. Ambas percepciones buscan, a su modo, mantener la paz social en entornos democráticos, consolidando la igualdad de todas las personas y minimizar los desequilibrios sociales. Por un lado, se cuenta con la perspectiva de “la igualdad de posiciones o lugares”. Y, por otro lado, debemos analizar la propuesta de “la igualdad de oportunidades” la cual viene ligada a la concepción del Estado democrático moderno que implica dar la opción y libertad a los sujetos para que puedan aspirar de acuerdo a sus méritos y esfuerzo personal, a adquirir cualquier posición social. En esta idea radica la idea de que está al alcance de cualquier ciudadano los logros académicos, profesionales y laborales, y por ende, todas las personas son libres y merecedoras de conseguir el escalafón más alto tanto social como económicamente si compiten por ello. También

otra idea que sustenta esta perspectiva es que la excelencia académica es la plataforma para triunfar en esta carrera de fondo selectiva, jerarquizada y competitiva que es el mercado laboral. Sin embargo, no se cuestiona que en el punto de partida existen ya las desigualdades sociales de los individuos dependiendo de sus factores económicos, culturales o sociales que rodean a los sujetos. Así, esta concepción de igualdad de oportunidades a la que se aferra la escuela pública de masas justifica el éxito o fracaso de las personas en el escalafón social atendiendo a la meritocracia, al triunfo personal y al esfuerzo individual por encima de todas las cosas. Aspectos todos ellos relacionados con el modelo económico neo liberal de privatización y mercantilización de la educación. Este planteamiento de “que gane el mejor” es un paralelismo al esquema competitivo y de mayores logros académicos en el que se basa el actual mercado de trabajo. Por tanto, haciendo eco en la igualdad de oportunidades seguimos perpetuando una carrera por la excelencia académica individual que deja de lado a los menos aptos, menos motivados y menos preparados por no haber sido tan activos y competitivos en esa lucha meritocrática educativo-social (Martínez Rodríguez, 2013, pp. 114-116).

Tomando todo ello en cuenta, se requiere defender otra visión de la educación si queremos otra sociedad basada en otros modelos más humanos, solidarios y colaborativos, en otras economías donde la clave del éxito sea la cooperación, la redistribución y socialización de los beneficios, el valor del trabajo en equipo y la satisfacción del trabajo conjunto por encima del capital. Otra educación que defendiera principios de solidaridad, cooperación, creatividad, innovación, trabajo en equipo, reflexión crítica y análisis de la realidad, participación o movilización activa por el interés colectivo (Martínez Rodríguez, 2013, p. 117).

A partir de Murillo y Hernández (2014, citado en Carneros et al., 2018, pp. 27-29) definiremos Justicia Social distanciándola de otros términos con los que frecuentemente se ha asociado y que conllevan a la confusión:

1. No son solo Derechos Humanos. La dignidad de las sociedades implica el estricto cumplimiento de todos y cada uno de los derechos humanos, y una de las primeras obligaciones de los poderes públicos es garantizarlo. Pero es un punto de partida necesario, no un fin. Una sociedad justa es mucho más.
2. No es Igualdad de Oportunidades. Difícilmente podemos quedarnos satisfechos con una sociedad en la que cualquier persona tenga las mismas oportunidades para ser pobre o rica.
3. No es solo distribución equitativa de bienes. Sin desvalorizar este elemento, en la actualidad existen muchas discriminaciones por razón de género, capacidad, cultura, origen étnico y orientación sexual, insostenibles en una sociedad justa. Conceptos como el reconocimiento o la participación son igual de importantes.
4. No existe solo dentro de un Estado-Nación. No solo se debe globalizar el dinero, también la Justicia (Fraser, 2008).

Así, Murillo y Hernández (2011) señalan que la Justicia Social se puede recoger en un concepto multidimensional basado en la Redistribución, el Reconocimiento y la Participación. Se requiere, en este sentido, promover una educación hacia la justicia social, la cual integrara estos tres conceptos claves, redistribución, reconocimiento y participación (Murillo et al., 2011). El primer aspecto vendría relacionado con la redistribución de los recursos, tanto culturales como materiales fundamentales para la vida en comunidad. El reconocimiento se vincularía con el respeto hacia todo ser humano, tanto a nivel personal, social como cultural, en una convivencia justa y

armoniosa. El tercer factor, vendría a destacar la importancia de la participación de todas las personas, ricos y pobres, privilegiados y oprimidos en la vida colectiva. Para ello, se aboga por una educación que fomente una sociedad más justa y equitativa para que no se reproduzcan tantas desigualdades que, marginan y excluyen de beneficios y oportunidades a los colectivos más pobres y vulnerables (Murillo et al., 2011, p. 8).

## 4. Método

Para el desarrollo del artículo sigo una metodología cualitativa basada en la revisión bibliográfica, el estado de la cuestión y el análisis del discurso. Podríamos considerarla, asimismo, crítica y propositiva, ya que no solo parte de una perspectiva crítica que pretende abordar la visibilización de las violencias existentes en el sistema educativo, sino que propone un enfoque educativo como alternativa para fomentar la paz.

Así, para el abordaje de los objetivos planteados, a continuación, expongo los puntos clave que a mi juicio nos aporta el legado de Paulo Freire (1969, 1970, 2001, 2003) y de Betty A. Reardon (1988, 1995, 2010) en lo que a la educación para la paz (en adelante EpP) y la justicia social se refiere. Y, posteriormente, los resultados encontrados de este análisis los pondré en diálogo con el enfoque REM de EpP que yo misma he investigado y aplicado (Herrero Rico, 2013, 2019).

## 5. El legado de Freire: concienciación de los oprimidos, empoderamiento y liberación

Freire es un referente internacional en considerar la educación como una herramienta para el cambio político y la justicia social. Su enfoque desafió el modelo educativo tradicional del momento, segunda mitad del siglo XX, promoviendo una educación crítica y libertadora. Su trabajo no solo abordó la alfabetización en el sentido convencional, sino que también se centró en “leer” la sociedad y sus estructuras, enfatizando la importancia de una educación que empodera a los individuos para transformar activamente su entorno opresivo. En respuesta, emergieron pedagogías orientadas a la liberación, que buscaban la transformación social y se centraban en la justicia y solidaridad social. La teoría pedagógica de Freire, profundamente arraigada en su práctica educativa con comunidades excluidas, resalta la importancia entre teoría y práctica. Freire criticaba la separación de estos elementos, considerando que la teoría sin práctica resulta en un sin sentido, mientras que la práctica desligada de la teoría conduce a un activismo ciego. Esto ilustra el continuo desarrollo de las dialécticas entre teoría y práctica, nunca estática. En este sentido, “la educación es interpretada como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1969, p. 7). Su enfoque pedagógico, nacido del análisis de la relación entre educación y sociedad, reveló cómo la educación puede ser manipulada por la clase dominante para perpetuar su ideología y mantener estructuras de poder. Así, la dominación de las estructuras de poder coloca a los oprimidos en situación de víctimas y el sistema socio-político y educativo justifica esta opresión del oprimido y su exclusión. En esta praxis, Freire utiliza una serie de técnicas educativas (tanto en la educación formal como no formal) que serán llamadas el Método Paulo Freire (Araújo-Olivera, 2002, p. 66) del cual rescato tres conceptos indispensables para el objetivo de este artículo: la concienciación de los oprimidos, el empoderamiento y la liberación para poder contribuir, posteriormente, a la transformación de las estructuras, a la paz y a la búsqueda de la justicia social. A continuación, desarrollaré cada uno de los mencionados aspectos.

### ***5.1. Concienciación de los oprimidos***

En el legado de Freire se destaca la importancia de recuperar la capacidad de indignación para poder concienciarnos y criticar constructivamente muchas situaciones injustas y opresivas, tal es así, que una de sus propuestas más significativas es la pedagogía del oprimido (Freire, 1970). El concepto de «concienciación», que otras interpretaciones (Fernández Herrería, 1994; Jares, 2004) lo denominan «concientización», y muchas de sus propuestas liberadoras aparecen en numerosos escritos como forma de superar las causas de la violencia estructural. Así, Freire plantea la necesidad de alfabetización de las personas excluidas para que, de este modo, se conviertan en agentes cognoscentes, agentes críticos del acto de conocer. La lectura y la escritura es una forma de leer el mundo, pero implica que esta lectura parta del propio contexto histórico, de la realidad social del momento socio político, reconociéndose oprimido en esta situación, para sí poder concienciarse, indignarse, pronunciar su palabra y organizar el camino de acción para transformarse transformando (Araújo-Olivera, 2002, p. 67). En su metodología, el educando es un participante activo en su educación, lo que conduce a un cambio activo en su realidad social y política. A pesar de estas preocupaciones, mantienen la esperanza en la pedagogía liberadora para combatir la severidad de la exclusión. Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor (Freire, 1970, p. 61)

### ***5.2. Empoderamiento***

Freire (1969, 1970, 2001, 2003) defendía una pedagogía orientada a empoderar a los individuos, permitiéndoles no solo entender sino también transformar activamente su realidad, en contraposición a la adaptación pasiva fomentada por sistemas educativos tradicionales. Así, Freire desafió la noción tradicional de la educación como un proceso unidireccional de "depositar" conocimientos en el estudiantado. En lugar de eso, promovió una pedagogía crítica y liberadora, centrada en la concientización y el empoderamiento del estudiantado para transformar sus realidades. En este sentido, la educación es interpretada, no como un proceso de adquirir conocimiento, sino una práctica emancipadora y transformadora. Freire enfatizaba que la educación debe permitir a las personas no solo ajustarse a su entorno sino también transformarlo, una idea que se opone a la noción de acomodación pasiva que generaba la educación bancaria. En este marco, se destaca la idea de una escuela democrática, centrada en el alumno y en la problemática de su comunidad; en una práctica pedagógica que provoque en el educando el cambio de su conciencia de víctima oprimida a una nueva conciencia crítica, gestora de transformaciones sociales (Araújo-Olivera, 2002, p. 67). Los excluidos se convierten en sujetos autónomos (Freire, 2003) conscientes de su historicidad, es decir, viven su historia como proceso de lucha anclado en la ética, contra cualquier tipo de violencia; violencia contra los débiles, indefensos, minorías, discriminados (Araújo-Olivera, 2002, p. 78). Freire confiaba en que las personas que se encontraban en los márgenes entendieran las razones de su opresión, y, así, a través de su empoderamiento pudieran participar activamente en la reivindicación de sus derechos, en su poder de «decir la suya» y, así, encontrar alternativas para salir de su situación de exclusión. Así, Freire propone un tipo de educación popular (Lederach, 1996, p. 26) abogando por la pedagogía de la civilidad, de la ciudadanía. Ciudadanía entendida como el uso de los derechos y el derecho de tener deberes de ciudadanos. Por tanto, la pedagogía de Freire se convierte en un vehículo para la humanización, desafiando las estructuras de opresión y alienación, y abogando por una educación que

impulse a los individuos a participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

### **5.3. Liberación**

Finalmente, Freire propone un pensamiento-acción para diseñar caminos hacia la liberación mediante la concienciación y el empoderamiento de la gente. A través de ello, se conseguía que las clases oprimidas se hicieran conscientes de su propia opresión y de su capacidad para liberarse (Araújo-Olivera, 2002, p. 69). En este sentido, su propuesta de educación es entendida como liberación (Freire, 1969) y autonomía (Freire, 2003). Muestra de esta liberación son los movimientos actuales en defensa de los DD.HH., del planeta, contra el cambio climático, redes sociales y otras iniciativas que están surgiendo desde la sociedad civil para mostrar su repulsa ante diferentes tipos de violencia debido a las políticas actuales corruptas, injustas y opresivas. En este sentido, los conceptos de indignación y empoderamiento serán claves para la movilización social y liberación de las estructuras de poder dominantes que favorecen a unos pocos y oprimen a unos muchos. Por su parte, señalamos que modelo de sociedad y modelo educativo van de la mano y esto se traduce en la idea basada en que, según las prácticas, teorías y valores sociales, se generará un tipo de educación u otro “no es la educación la que forma la sociedad a su manera, sino la sociedad la que, habiéndose estructurado en ciertas direcciones, establece un sistema de educación que cabe en los valores que guían la sociedad” (Lederach, 1984, p. 20). Si la sociedad no es democrática generará una educación violenta en consecuencia, debido a los mecanismos de reproducción. Si, por el contrario, el sistema político social es democrático, igualitario, justo y pacífico, producirá una educación acorde a estos principios. Así Freire sienta las bases de una verdadera pedagogía crítica, participativa y democrática. Esta pedagogía democrática se aprende con la práctica, con la participación activa y con la implicación de las personas participantes en el proceso de toma de decisiones. En este contexto, la pedagogía de Freire incluye el aprendizaje dialógico o dialogante, el cual está caracterizado por procesos de codificación y decodificación en los cuales la práctica de la vida cotidiana se incluye en la agenda de discusión de las interacciones educativas (Freire, 1970, pp. 45-49). El desarrollo de teorías desde las ciencias sociales –proceso de codificación– y su conversión en prácticas con nuevos conocimientos desde teorías decodificación para aplicar y enriquecer la realidad en un nuevo giro lleva a Freire (1969) a definir educación como práctica de libertad. Libertad de prácticas, de pensamiento y libertad para construir interacciones o interconexiones para crear nuevos pensamientos en un proceso transformativo. Este debería ser el verdadero acto de educar. Así, Freire (1970) plantea el acto educativo como un proceso de transformación, por parte del educando, de una actitud pasiva y asimiladora de la realidad dominadora y excluyente a una actitud crítica, emancipadora y transformadora de las situaciones injustas y opresoras. Para que se den las condiciones óptimas de todo este proceso se requiere un diálogo horizontal y una participación crítica y autónoma de todas las personas involucradas en el acto de educar (Freire, 2003). En este sentido, “se destaca la transformación del aula en un espacio de interrelaciones complejas de intercambio y diálogo, movidos por un currículo contextualizado, crítico, de significación cultural y social” (Molina Arboleda, 2011, p. 7).

Tomando en cuenta lo arriba mencionado, el legado de Freire nos brinda esperanzas para la formación de una ciudadanía empoderada y comprometida con el cambio positivo y la justicia social.

## 6. El legado de Betty A. Reardon: dignidad, DD.HH. y concienciación de los privilegiados

Reardon (2010) reflexiona sobre el papel de la educación en el camino hacia la paz y la transformación social positiva. Vivimos en una era de información masiva y a menudo contradictoria, donde la capacidad de analizar críticamente, cuestionar y conectar el conocimiento con la realidad social y política es más importante que nunca y estas deben estar conectadas con la concienciación de los DD.HH. Así, Reardon (2010) propone el aprendizaje de los DD.HH. como un proceso que debe cobrar conciencia en las diferentes realidades de nuestras vidas y la sociedad, así podremos generar ese cambio transformador que se ajuste a los DD.HH., a la paz y a la justicia social. Sus aportaciones de EpP tuvieron una influencia por la corriente pedagógica del oprimido de Freire (1970), reconociendo la importancia de empoderar a la población oprimida (mujeres, niños, hombres en condiciones de violencia y vulnerabilidad) para promover cambios en pro de la igualdad, de los DD.HH. y de la cultura de paz. En este sentido, dedicó su vida a la EpP y la no violencia, dejando un inmenso legado en sus investigaciones, escritos y publicaciones orientadas hacia los vulnerables, promoviendo la paz, proponiendo estrategias para transformar el sistema global ante conflictos que afecten la seguridad y el bienestar de la humanidad. En este sentido, la pedagogía de Reardon está inspirada en un concepto de justicia social, el cual no se limita a las escuelas y a las universidades, ya que busca que las personas aprendan por medio de objetivos cívicos. En su vasta investigación y tomando como referencia a Freire, Reardon (1988, 1995, 2010) aglutina algunas premisas esenciales para la transformación social y política, como podrían ser educar para la dignidad humana, el aprendizaje en DD.HH. y la concienciación de los privilegiados. A continuación, revisaremos cada una de estas propuestas:

### 6.1. Reconocer la dignidad humana

Reardon (1995) propone el reconocimiento de la dignidad humana como el eje vertebrador de la paz, los DD.HH. y la justicia social. Pensaba que la dignidad humana era una parte intrínseca del ser humano, que debía incluirse en la educación. Por lo tanto, las personas debían tomar conciencia de que como seres existentes estaban dotados de derechos y obligaciones, que los hacen dignos de ser respetados y de respetar a los demás por igual y así debían aprenderlo. Pero, para lograr que estas acciones sean llevadas a cabo, se debe reflexionar e interiorizar este tipo de pensamientos, sin este proceso reflexivo la dignidad humana no existiría realmente en los procesos sociales. A muchas personas que se les niega la posibilidad de tener dignidad, están convencidas por su experiencia y por argumentos violentos interiorizados, promovidos por aquellos que se benefician de estos, que realmente no merecen ser tratados como seres humanos con un valor inherente por el simple hecho de nacer. Por esta razón es importante tener conciencia de que merecemos que se nos reconozca nuestra dignidad humana (Reardon, 1995). De igual forma, pensaba que los procesos de paz deben estar relacionados con la realización de la dignidad humana, es decir, que cuando se decida construir, hacer o negociar la paz, también se debe construir, hacer, o negociar la realización y actualización de la dignidad humana. Sin dignidad humana no habría una paz verdadera (Reardon, 1995). Los DD.HH., dice Reardon, son importantes porque pretenden, en teoría, prevenir ataques contra la dignidad humana, y nos dan una buena idea de lo que es la construcción y negociación de la paz. Así, para que la paz sea sostenible debe garantizarse la actualización de la dignidad humana universal. Esto solo se logrará transformando la cosmovisión y modos de pensamiento que actualmente predominan. Para que haya un pensamiento

transformador es necesaria la reflexión crítica y el holística. Ya que la doctrina holística, considera todas las dimensiones de los problemas de la paz y la justicia y su relación con todas las cuestiones que les afectan. Se debe practicar la política como aprendizaje y el aprendizaje como compromiso político, para que haya sociedades capaces de diseñar y agenciar verdaderas políticas de paz

### ***6.2. El Aprendizaje en los DD.HH.***

Reardon (2010) señala que “los DD.HH. son la médula ética de la EpP” (p. 17). Estos derechos son los que permiten cultivar un pensamiento transformador, en donde las normas y criterios son concebidos como un sistema ético integral. Los DD.HH. son el eje, la esencia y el árbitro de la paz, la antítesis de la violencia, pertinentes a múltiples y complejos aspectos de la existencia humana «el aprendizaje en DD.HH. ofrece la forma más efectiva de EpP y de cultivar una política pacífica» (Reardon, 2010, p. 17). La inclusión del aprendizaje de los DD.HH. en la EpP nos permite desarrollar un pensamiento transformador a partir de normas y criterios como un todo, como un sistema ético integral. Así, el aprendizaje en DD.HH. es un proceso inspirado por un impulso hacia la justicia social; ofrece una base para iniciar un proceso para evaluar la condición humana para identificar y diagnosticar la violencia establecida y condiciones de vulnerabilidad, a fin de transformar las injusticias estructurales. En este sentido, el aprendizaje en DD.HH. es interpelado como vehículo prometedor para una educación al servicio de una política de paz, desde una pedagogía freiriana (pedagogía del oprimido y la pedagogía crítica) con la firme intención de generar una transformación social generadora del bien común, el disfrute de los recursos y beneficios sociales, logrando cambios comunitarios, igualitarios para todos.

### ***6.3. Concienciación de los privilegiados***

Reardon retoma de Freire el concepto de opresión de los pobres y de su concienciación para superar la violencia directa, estructural y cultural que sufren, que les impide obtener oportunidades para su realización humana. Así, a través de su indignación y concienciación poder discernir las causas institucionales, estructurales y políticas que conlleva su opresión y empoderarse en la búsqueda de soluciones. No obstante, Reardon (2010) da un paso más a la idea de concienciación aprendida de Freire, y propone que no solo se requiere la concienciación de los oprimidos, sino que para promover la paz y la justicia social se necesita también la concienciación de los privilegiados, para juntos, promover el cambio social positivo.

Por su parte, la política de paz debe considerar los valores éticos y morales que deben guiar las estructuras sociales con la finalidad de transformar dichas estructuras políticas desde la EpP y el Aprendizaje en DD.HH. Contar con una perspectiva amplia de la violencia permitirá identificar valores, normas, acciones y políticas a transformar, por lo que se plantea el reconocimiento en sistema global de los siguientes conceptos: estructuras de opresión, violencia política, violencia social, violencia económica, vulnerabilidad/vulnerables, responsabilidad individual, responsabilidad social, responsabilidad política, reducción del daño con la intención de proponer alternativas de acción que no afecten o afecten minoritariamente a la población, buscando el menor daño posible, la intención siempre será ir por el camino de la no violencia. En este sentido, la transformación y justicia social logrará realizarse en la medida que tanto las estructuras de opresión como las estructuras de los privilegiados tomen conciencia de sus actos, a partir de la reflexión de sus principios éticos, del reconocimiento del daño, de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales. No obstante, resulta un desafío para los impulsores de la paz y DD.HH., educar a las instituciones, desde las

instituciones y con las instituciones en este camino transformador, en el que el objetivo sea que se vivencien los DD.HH. de manera práctica y no quede sólo en teoría. Una de las dificultades en el diseño y sobre todo ejecución de pedagogías holísticas o críticas como es el enfoque en el aprendizaje de los DD.HH. es que los gobiernos se inclinan pocas veces a iniciar cambios, sobre todo cuando conllevan límites a su poder, cuando se sienten desafiados por la población y recurren a intimidar a dichos sectores que buscan y promueven un cambio. En este sentido, las propuestas de Reardon influenciada por la pedagogía crítica de Freire (1969, 1970) serán el eje rector del aprendizaje en DD.HH. y en la EpP ya que cultiva los valores, el civismo, el intelecto y la capacidad de razonar sobre el acontecer diario con el fin de reducir la violencia y apostando por el bien común. En este sentido, y haciendo referencia a lo arriba mencionado, el legado de Reardon nos ofrece aportaciones educativas en pro de la cultura de paz y la justicia social.

## 7. El enfoque REM de EpP

En el marco de la deconstrucción de las violencias educativas y la transformación social positiva, Herrero Rico (2013, 2019) propone el enfoque REM de EpP. Se define el enfoque REM como la reconstrucción de las competencias humanas, en el sentido de capacidades o poderes para hacer las paces (Martínez Guzmán, 2001, 2005). Por un lado, le llamamos Reconstructivo porque se centra en la reconstrucción de nuestras competencias y habilidades para hacer las paces las cuales poseemos como características humanas. Por otro lado, lo adjetivamos como Empoderador debido a que requiere concienciación, motivación y recuperación de esos poderes que tenemos para llevar nuestras competencias para hacer las paces a la acción cotidiana (Herrero Rico, 2012, p. 52). De acuerdo al Manifiesto de Sevilla (Adams, 1993) llegamos a la conclusión de que no somos violentos genéticamente, por tanto, los seres humanos somos capaces y competentes para hacer las paces y, por tanto, responsables de crear un tipo de comportamiento y no otros. Así, la EpP desde el enfoque REM plantea la recuperación de esas capacidades para la paz. En este sentido, se hace necesario llevar la EpP a la acción, a la práctica diaria, incluirla en nuestro estilo de vida, en el desempeño de nuestro día a día, razón por la cual se hace necesario hablar de hacer las paces desde nuestras experiencias personales y cotidianidad con el fin de contribuir a la deconstrucción de las formas y estructuras de poder opresivas y, por ende, a la justicia social. Asimismo, este enfoque parte de la base conceptual de la Filosofía para la Paz de Martínez Guzmán (2001, 2005). En esta filosofía recuperamos el giro o reconversión epistemológica destacando el cambio de nuestra actitud objetiva a la intersubjetiva, y subrayando el paso de una posición objetiva a una *performativa* o participante. Asimismo, la filosofía para la paz fomenta el diálogo, el reconocimiento, el empoderamiento y el cambio de nuestras actitudes y percepciones para posibilitarnos hacer las paces entre los seres humanos y con la Naturaleza. En este sentido, la EpP con la que vamos a trabajar estará relacionada con la deconstrucción de las injusticias, violencias, discriminaciones y exclusiones producidas por las estructuras y las formas institucionalizadas de relacionarnos a muchos niveles, que violan los derechos y el reconocimiento de gran parte de la humanidad y benefician sólo a unos pocos. Aquí vemos como el enfoque REM se pone en diálogo con el legado de Freire y Reardon en cuanto retoma la intersubjetividad, la concienciación, el empoderamiento, la dignidad, la justicia social y el aprendizaje de los DD.HH., entre otros.

Por su parte, la EpP desde el enfoque REM se plantea que los seres humanos se transformen transformando, es decir, tiene como finalidad *performar* o realizar cambios pacíficos mediante la transformación activa de las estructuras mentales, educativas y

socio-políticas. Esta idea también va de la mano con las propuestas de Freire y Reardon en el sentido de que el ser humano se transforma transformando.

Los conceptos centrales de la propuesta del enfoque REM que quiero destacar en este artículo con relación a los objetivos planteados serán la comunicación para la paz y diálogo solidario, la *performatividad*, la interpelación mutua, el empoderamiento, el reconocimiento.

Por un lado, destacamos de la mano de Nos Aldás (2007, 2010a, 2010b) la importancia de la comunicación para la paz y el diálogo solidario para demandarnos mayores cotas de paz y de justicia social. En este sentido, Nos Aldás (2010a) plantea que «la comunicación y la EpP como dos ruedas que se complementan y que, a su vez, ejercen presión política para promover inercias que lleven hacia los cambios estructurales necesarios para la creación de culturas de paz» (Nos Aldás, 2010a, p. 116). Así, la comunicación para la paz y el diálogo solidario se interpretan como herramienta metodológica para permitirnos, a través de la *performatividad* y responsabilidad de lo que nos decimos o callamos, el reconocimiento mutuo. Por otro lado, las demás personas, a través de la interpelación mutua, nos pueden pedir cuentas (*accountability*) si aquello que expresamos a través de lo que hacemos, decimos, incluso callamos, no es aceptado. Se hace indispensable, por tanto, la capacidad para cambiar nuestros discursos, comportamientos, actitudes y percepciones al ponerlas en diálogo con las de los demás. Tomando ello en cuenta, interpretamos la comunicación para la paz como una acción empoderada que conlleva procesos relacionales y de construcción de ciudadanía (Nos Aldás, 2010a, p. 118) «una comunicación activadora y transformativa encaminada hacia el fortalecimiento de valores para una ciudadanía global responsable y comprometida» (Nos Aldás, 2010a, p. 123). Así, el enfoque REM se apoya en la competencia comunicativa de los seres humanos y en la capacidad de poder establecer discursos solidarios con los demás para juntos reconstruir nuestra convivencia en paz (Nos Aldás, 2007, 2010a, 2010b). A su vez, el enfoque REM nos requiere empoderarnos para llevar la acción transformadora a nuestra práctica cotidiana. En este sentido, empoderamiento tiene el significado de que «alguien recupere sus poderes, sus capacidades; tenga la posibilidad de potenciar sus competencias, se sienta revalorizado o valorado» (Martínez Guzmán, 2005, p. 133). El matiz principal del término empoderamiento es que partimos de la competencia de los desapoderados/as para que sean agentes de su propio empoderamiento (como proponía Freire con su pedagogía del oprimido y de la indignación). Como ya mencionamos con anterioridad los seres humanos tenemos posibilidades, aptitudes, competencias para la guerra, la violencia, la anulación y la destrucción; pero, también somos competentes para la paz. Sabemos que podemos relacionarnos con justicia, ternura y maneras diferentes de vivir en paz y requerimos de este empoderamiento para poder llevarlo a cabo. En este sentido, Barash y Webel (2009, p. 485) señalan que la transformación personal puede ocurrir, pero solo después de que la gente crea en la posibilidad de cambiarse a sí mismos, tengan una imagen positiva del cambio que desean y estén reforzados positivamente por otras personas que buscan conseguir objetivos similares.

Finalmente, para lograr los objetivos planteados en este artículo, se hace necesario el reconocimiento de todos los seres humanos como interlocutores válidos para que juntos podamos construir ese horizonte normativo de la paz y la justicia social. Este reconocimiento superaría el etnocentrismo, los estereotipos y prejuicios al considerar a todas las personas como interlocutores válidos, en un plano de igualdad; compartas o no sus ideas, formas culturales, manifestaciones religiosas o maneras de entender y vivir la vida (Herrero Rico, 2019). En este sentido, Honneth (1997, 2008, 2011) propone tres formas de reconocimiento a partir de las tres formas más comunes que

tendemos a usar para despreciar a los y las demás, las cuales serían: 1) el desprecio del cuerpo o del físico, 2) el desprecio de los derechos de una determinada persona y 3) el desprecio al estilo o forma de vida. Aunando los tres tipos de menosprecios que acabamos de comentar, podríamos reflexionar, por ejemplo, sobre situaciones en las que no reconocemos a las demás personas por ser discapacitado, gordo, enano, gitano, negro, inmigrante, pobre, refugiada, prostituta, lesbiana, transexual, punk, transeúnte, campesino, por ejemplo. Ante estos desprecios que, obviamente, generan en las personas agraviadas, falta de confianza, de respeto y autoestima, se propone, en palabras de Honneth (1997), la lucha por el reconocimiento. Así, este reconocimiento conllevaría a la autoconfianza, al autorrespeto y la autoestima de los colectivos más vulnerables que se requiere para crear sociedades en las que la cultura de paz y de la justicia social sea su máxima a alcanzar.

## 8. Resultados

Los resultados obtenidos con el desarrollo de este artículo sería constatar las dos hipótesis que se planteaban en la introducción, la primera tiene que ver con la reproducción de las violencias y la segunda con la reproducción de desigualdades, ambas desde el sistema educativo. Se ha planteado como reto deconstruir la educación tradicional, “bancaria” en palabras de Freire (1970), y promover otro tipo de educación que fomente la paz y la justicia social tanto en sus valores como en sus prácticas, enfocándose en los contenidos, las formas, estructuras y contextos. En este sentido, se ha puesto como un posible ejemplo el enfoque REM de EpP que vengo investigando (Herrero Rico, 2013, 2019a, 2019b).

En este quehacer, quisiera comentar que vengo aplicando mi propuesta educativa democrática, dialógica y participativa, el enfoque REM, en la docencia que imparto desde hace más de diez años en la Universitat Jaume I, tanto en mis clases en el grado de Maestro de Educación Infantil y Primaria, como en mis clases en el Máster Universitario en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo donde concretamente imparto desde hace 4 cursos académicos la asignatura *SBG084 Educación para la Paz*, y la valoración que puedo realizar del proceso de enseñanza-aprendizaje han sido muy positiva. Como cambios a resaltar, que yo misma he experimentado en las clases a través de la observación participante y también de los comentarios recibidos por el estudiantado en la evaluación que realizan de la docencia, cabría mencionar que se ha conseguido, en primer lugar, la creación de grupo, sentido de pertenencia, buen clima de aula, generar un espacio seguro y de reconocimiento de todos y todas como interlocutores válidos para poder participar, opinar, dialogar, incluso discrepar desde el respeto mutuo, aprendiendo así a transformar conflictos de manera positiva. En segundo lugar, se han generado relaciones multidireccionales donde se ha creado el conocimiento conjuntamente, con las aportaciones y participación del grupo, de manera libre y democrática rompiendo la relación experto-aprendiz. En este sentido, se ha fomentado el pensamiento autónomo, crítico, ético y creativo. A su vez, el enfoque REM nos ha permitido romper las desigualdades sociales, económicas, así como de género, diversidad sexual o cultural potenciando una educación inclusiva en la que se han dejado de lado, los prejuicios, los estereotipos y la normatividad, poniendo en la base del proceso educativo la autenticidad de cada persona siendo tal cual es y lo enriquecedor que es la diferencia.

Así, desde el enfoque REM he podido promover una ciudadanía más crítica, ética y comprometida, capaz de sentirse indignada ante las injusticias sociales y de *performar*

alternativas pacíficas entre las desigualdades, exclusiones y en beneficio de la justicia social.

## 8. Discusión y conclusiones

La conclusión a la que llega este artículo es que en este siglo XXI se requiere una educación para la justicia social capaz de ofrecer alternativas pacíficas a la violencia (directa, estructural y cultural) y a la desigualdad. En este sentido, el artículo ha querido poner el énfasis en la educación formal y ha recogido propuestas y aportaciones desde la EpP y la justicia social en pro de un sistema educativo más inclusivo e equitativo, que deconstruya las mencionadas violencias. Tomando como referencia las propuestas pedagógicas de Paulo Freire y Betty Reardon y a través de un diálogo con el enfoque REM de EpP, el artículo se ha propuesto plantear los efectos positivos de incorporar en los currículos educativos la reflexión sobre la igualdad de oportunidades, la libertad, la dignidad humana, los DD.HH., la justicia social y, en definitiva, los valores de una cultura de paz. En este quehacer, se ha destacado la formación de una ciudadanía mucho más comprometida con la transformación del sufrimiento humano y de la naturaleza por medios pacíficos, así como con más recursos para superar situaciones de adversidad, exclusión, opresión e injusticia sin recurrir a la violencia (París Albert y Herrero Rico, 2023). El marco de referencia de estos postulados ha sido la Filosofía para la Paz con la que se ha querido resaltar el paradigma de la intersubjetividad y de la comunicación, además del papel del empoderamiento, el reconocimiento y la interpelación mutua para posibilitarnos hacer las paces y convivir con la diferencia. Las paces se pueden hacer, también, desde nuestras experiencias cotidianas, razón por la que es necesario el trabajo en aquellas competencias que la hacen posible desde la educación.

Podemos afirmar que “la educación es la fuerza del futuro” porque es una de las herramientas más importantes para realizar el cambio (Mayor Zaragoza, como se cita en Morín, 2001, p. 14). Esta premisa coincide con la cita atribuida a Mandela “la educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo”. Si queremos que el futuro sea sostenible y que se dé respuesta a la satisfacción de las necesidades básicas humanas, la educación y la sociedad entera deben transformarse “la democracia, la equidad, la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras clave de este mundo en devenir” (Mayor Zaragoza, como se cita en Morín, 2001, p. 13). En la actualidad, la EpP no puede considerarse un lujo o una utopía, sino que, parafraseando a Hicks (1993) “se ha convertido en una necesidad”. Si queremos transformar la cultura de la violencia que nos impregna en una cultura de paz, hemos de aunar esfuerzos porque las bases en la que se asienta la educación y toda su estructura sean en sí misma pacífica, y, consecuentemente, eduque a los seres humanos en la responsabilidad para el mutuo entendimiento, la justicia y la paz (Herrero Rico, 2013).

## Referencias

- Adams, D. (1993). El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia. En D. Hicks (Ed.), *Educación para la Paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula* (pp. 293-295). Morata-MEC.
- Araújo-Olivera, S. (2002). *Paulo Freire, pedagogo crítico*. Universidad Pedagógica Nacional
- Barash, D. y Webel, C. H. (2009). *Peace and conflict studies*. Sage Publications.
- Carneros, S., Murillo, F. J. y Moreno-Medina, I. (2018). Una Aproximación Conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>

- Chomsky, N. (2010). *La (des) educación*. Crítica.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO/Santillana
- Fernández Herrería, A. (1994). *Educando para la paz: nuevas propuestas*. Universidad de Granada
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de l'autonomia*. Crec i Denes.
- Galtung, J. (1985). Acerca de la Educación para la Paz. En J. Galtung (Ed.), *Sobre la paz* (pp. 27-72). Fontamara.
- Herrero Rico, S. (2012). Educando para la paz a través del reconocimiento de la diversidad. En E. Nos Aldás, E. Sandoval Forero y A. Arevalo Salinas (Eds), *Migraciones y Cultura de paz: Educando y comunicando solidaridad* (pp. 41-56). Dykinson.
- Herrero Rico, S. (2013). *La Educación para la Paz. El enfoque REM (Reconstructivo Empoderador)*. Publicia.
- Herrero Rico, S. (2019). La Educación para la Paz desde el poder y la competencia: el enfoque REM. En P. Cabello-Tijerina, G. Díaz Pérez, G. y R. Vázquez Gutiérrez (Eds.), *Investigación para la Paz: teorías, prácticas y nuevos enfoques* (pp. 138-155). Tirant Lo Blanc.
- Hicks, D. (1993). *Educación para la Paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Morata-MEC.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Honneth, A. (2008). *Reification. A new look at an old idea*. Oxford University Press.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Jares, X. R. (2004). *Educar para la Paz en tiempos difíciles*. Bakeaz.
- Lederach, J. P. (1984). *Educar para la paz. Objetivo escolar*. Fontamara.
- Lederach, J. P. (1996). *Preparing for Peace. Conflict Transformation Across Cultures*. Syracuse University Press.
- Martín Gordillo, M. (2010). Ciencia, tecnología y participación ciudadana. En B. Toro y A. Tallone (Coords.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 41-57). Organización Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Icaria.
- Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Desclée de Brouwer.
- Martínez Rodríguez, F. M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social. Una revisión crítica del desarrollo humano desde la Carta de la Tierra y la economía social*. Pirámide.
- Martínez Rodríguez, F. M. (2011). El súbdito y el ciudadano. Competencias sociales y educación para la ciudadanía. En E. Gervilla, F. J. Jiménez y M. Santos (Eds.), *La educación nos hace libres. La lucha contra las nuevas alienaciones* (pp. 121-141). Biblioteca Nueva.
- Molina Arboleda, F. H. (2011). ¿Y qué de las pedagogías críticas? *Revista Q. Educación, Comunicación y Tecnología*, 5(10), 1-11.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós Studio
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.001>
- Murillo, F. J., Román, M. y Hernández, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23. <https://doi.org/10.15366/riece2011.4.1.001>
- Naranjo Cohen, C. (2002). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. La Llave D. H.
- Nos Aldás, E. (2007). *Lenguaje publicitario y discursos solidarios*. Icaria

- Nos Aldás, E. (2010a). Comunicación, Cultura y Educación para la Paz y el Desarrollo. Un análisis desde los discursos. En T. Burgui Jurío y J. Erro Sala (Coords.), *Comunicando para la Solidaridad y la Cooperación. Cómo salir de la Emergencia* (pp. 113-136). Foro Comunicación, Educación y Ciudadanía.
- Nos Aldás, E. (2010b). La comunicación y los discursos públicos. En I. Comins Mingol y S. París Albert (Eds.), *Investigación para la Paz. Estudios filosóficos* (pp. 129-144). Icaria.
- París Albert, S. y Herrero Rico, S. (2023). *Reflexiones para la pospandemia*. Tirant Humanidades.
- Senge, P. (2010). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica.
- Reardon, B. A. (1988). *Comprehensive Peace Education. Educating for Global Responsibility*. Teachers College. Columbia University.
- Reardon, B. A. (1995). *Educating for Human Dignity. Learning about rights and responsibilities*. University of Pennsylvania Press.
- Reardon, B. A. (2010). *Aprendizaje en derechos humanos: pedagogías y políticas de paz*. Conferencia Magistral de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Universidad de Puerto Rico.

## Breve CV de la autora

### Sofía Herrero Rico

Doctora en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo por la Universitat Jaume I (UJI) de Castellón, con mención internacional y premio extraordinario. Personal Docente e Investigador en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UJI, en el área de Didáctica y Organización Educativa. Miembro del equipo de investigación de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz y del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz, sede de la UJI. Investigación, docencia y transferencia en relación con la educación para la paz, recursos educativos, metodologías participativas, inclusivas y cooperativas, competencias clave (core skills), innovación docente, y creatividad. Email: [sherrero@uji.es](mailto:sherrero@uji.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3289-1883>