

El *ethos creativo* en la transformación pacífica de los conflictos

The *creative ethos* in the peaceful conflict transformation

Sonia París-Albert  <https://orcid.org/0000-0003-1326-5078>

Universitat Jaume I de Castellón, España, sparis@uji.es

Abstract: This text emphasizes the relevance of re-education toward peaceful conflict transformation. The objective is to reach greater humanization in which values, as cooperation, empathy, integrative power, and active listening are preeminent. In this sense, after the methodology of peaceful conflict transformation is analyzed, the importance of appealing to dialogic pedagogies such as the libertarian one designed by Freire is deduced. At the same time, the necessity to promote a *creative ethos* to deal with crisis and stress situations in an alternative way to violence is inferred too. A *creative ethos* that promotes the critical and ethical thinking in the positive regulation of conflicts and, in this way, in the construction of peace.

Key words: peaceful conflict transformation, creativity, libertarian pedagogy, imagination.

Resumen: Este texto se propone enfatizar en la importancia de una reeducación hacia la transformación de los conflictos por medios pacíficos. El objetivo es llegar a una mayor humanización en la que imperen valores como la cooperación, la empatía, el poder integrativo y la escucha activa. En este sentido, después de hacer un recorrido por la metodología de la transformación pacífica de los conflictos, en estas páginas se deduce la trascendencia de apelar a pedagogías dialógicas, como es la pedagogía libertaria o problematizadora de Freire, así como a la necesidad de cultivar el *ethos creativo* para poder afrontar las situaciones de crisis y tensión de forma alternativa a la violencia. Un *ethos creativo* que al mismo tiempo alimenta la capacidad de pensamiento crítico y ético en la regulación positiva de los conflictos y, de esta manera, en la construcción de la paz.

Palabras clave: transformación pacífica de conflictos, creatividad, pedagogía libertaria, imaginación.

Recepción:
10/09/2022

Aprobación:
16/01/2023

Publicación:
31/01/2023



Introducción

Los estudios respecto a la transformación pacífica de los conflictos son muy diferentes en el ámbito de la investigación para la paz. Por lo tanto, en el presente artículo se quiere hacer un aporte más, al enfatizar en la importancia de reeducarse para alcanzar una mayor humanización, en lo cual, sin duda alguna, la práctica de la regulación positiva de las situaciones conflictivas ocupará un lugar esencial.

Las sociedades de hoy demandan aprender a habituarse a la transformación de los conflictos por medios pacíficos, a fin de cultivar valores que lleven a ser mucho más cooperativos, empáticos y resilientes a la hora de afrontar las situaciones de estrés y tensión. Justamente, esta es la conclusión a la que se llega en el primer apartado, el cual se refiere a la transformación de los conflictos mediante un estudio metodológico descriptivo, que sitúa su interpretación y principales rasgos, así como la noción de los conflictos.

Dicho apartado se interrelaciona con otros dos, en los que se alcanzan los siguientes resultados: en primer lugar, se pone el énfasis en que para potenciar la propuesta metodológica de la transformación pacífica de los conflictos se requiere —en los contextos de educación formal— promover cada vez más un modelo pedagógico libertario o problematizador, cuyos fundamentos teóricos se encuentran especialmente en Freire (1970, 1993 y 2001). En segundo lugar, se resalta cómo en dicha pedagogía se cultiva el pensamiento creativo, de manera que favorece al mismo tiempo el fomento de un *ethos creativo* para una reeducación en la transformación pacífica de las situaciones conflictivas. De esta forma, el estudio sobre la creatividad se fundamenta de la mano de autores como Csikszentmihalyi (1998), García González (2014) y Lederach (2007).

Las secciones anteriores del artículo se relacionan con una serie de limitaciones y conclusiones para el cultivo del *ethos creativo* en la práctica de la metodología de la transformación y, por lo tanto, para una reeducación hacia una mayor humanización. En ese sentido, se aportan ideas para llevar adelante esta tarea, como la importancia de sensibilizar en formas de afrontar los conflictos por medios pacíficos, la necesidad de estimular acciones para conseguir una mayor humanización —al tiempo que alimentan el *ethos creativo* con pedagogías dialógicas— y la relevancia de crear climas de confianza con el objetivo de lograr que la ciudadanía del siglo XXI sea cada vez más cercana a su reeducación en la transformación pacífica de los conflictos.

Una llamada a la metodología de la transformación pacífica de los conflictos

Tiempos convulsos son los que se están viviendo hoy en día cuando el mundo está *patas arriba* (Galeano, 1998). Tras una pandemia que azotó las vidas de todas las personas y cambió rotundamente sus maneras de relacionarse, ha tenido lugar otra guerra, con la que una vez más la violencia ha marcado el ritmo de cada uno de los acontecimientos, y los intereses más individualistas de algunos han recuperado todo su valor. Sin duda, se trata de una serie de hechos que favorecen las coyunturas del sufrimiento humano y de la naturaleza, así como el devenir de las desigualdades y de las injusticias sociales. Dichas situaciones son, en cierta medida, bastante afines a los modos de vivir a los que tan acostumbrados nos tienen las estructuras actuales con el sistema capitalista.

De hecho, en estos tiempos hay una gran pérdida de valores, sobre todo como fruto de unas sociedades que, para Han (2017), se caracterizan por ser *sociedades del cansancio*, al reproducir sistemáticamente las rutinas de la producción y del consumo que tanto demanda la contemporaneidad. Tan es así que continuamente se exige producir para un sistema donde a lo único que se le da valor es aquello con una valía económica; por lo tanto, a las personas se les reclama constantemente fabricar bienes con un coste económico, al tiempo que se les insta a contribuir consumiendo. Sin embargo, las exigencias de la sociedad del cansancio se imponen también por las mismas personas, quienes están tan distraídas por el sistema que terminan autoapelándose para cumplir con los símbolos del capitalismo. Como consecuencia, el cansancio brota por todos lados, unido a una *desvalorización*, de acuerdo con la cual si no hay rentabilidad económica, nada se aprecia.

Justamente esto es lo que afirma Ordine (2013) cuando se cuestiona el concepto de *utilidad* y se pregunta por qué no subvertir su sentido, de modo que se empiece a entender como útil aquello que parece no serlo. Es decir, considerar también como útiles las actividades que no revierten desde un punto de vista mercantil en el sistema, con el fin de aprender a cambiar los modos de vivir y no centrar toda la atención exclusivamente en las cuestiones meramente financieras. Una reivindicación que al igual hace Nussbaum (2010), quien insiste en el papel de las humanidades en un mundo que ha perdido el rumbo, con una unilateralización de la razón más instrumental, y olvidando lo que hace ser verdaderamente humano; un mundo en donde, se puede observar, prima la violencia en sus más diversas formas: directas, estructurales y culturales (Galtung, 2003). En este

sentido, Nussbaum (2022) pone el énfasis en esa cultura de la violencia a través de una reflexión sobre los abusos sexuales cometidos contra las mujeres hoy en día.

Por consiguiente, el siglo XXI necesita un cambio de dirección hacia una mayor *humanización* (París Albert, 2020a), en diálogo con un refuerzo de los valores que haga ser muy consciente no sólo de los peligros de las violencias, sino de las alternativas disponibles para relacionarse. Es decir, urge darse cuenta de la gran variedad de opciones que se tienen al hacer las cosas; percatarse de que la violencia es una posibilidad, porque además está la alternativa de reconstruir las competencias pacíficas para actuar con paz (Martínez Guzmán, 2001 y 2005). Por lo tanto, el siglo XXI apremia a enfatizar esas competencias para hacer las paces y que con ello haya un enfoque hacia la transformación positiva de los conflictos. No cabe duda de que éstos se pueden afrontar violentamente; sin embargo, también pueden regularse por medios pacíficos. Por eso es responsabilidad de todas y todos tender hacia su gestión positiva, habituarse a ella y convertirla en un hábito si lo que se desea es avanzar a esa mirada más humanizada de la globalidad, en el marco de culturas para hacer las paces (París Albert, 2019).

La transformación de los conflictos por medios pacíficos es un elemento esencial en la construcción y el establecimiento de la paz. *Transformar* las situaciones conflictivas supone ir más allá de su forma actual para conferirles un nuevo carácter o una nueva condición (París Albert, 2019). Un sentido que se percibe en el origen etimológico de la palabra, según el cual “transformar” está formado por el prefijo “trans”, que significa *más allá de*, y por “formar”, del latín *formare*, con lo que adquiere el significado de *cambiar de forma*, de *ir de un lado a otro*. Cuando se transforma un conflicto, lo que se quiere es poner el énfasis en la idea de que “su forma se renueva”; así, las tensiones que lo han causado pasan a ser los objetivos que han de permitir el mantenimiento de las relaciones en el futuro.

En este sentido, la transformación no parte de una noción de los conflictos como situaciones negativas o positivas, sino más bien de una mirada que hace distinguirlos en función de los medios que se usan para su regulación. Esto es, advierte que si se utiliza la violencia para darle esa nueva forma, evidentemente el conflicto tendrá un carácter negativo por la gran cantidad de daños que la misma violencia genera. En cambio, si se emplean medios pacíficos, se entenderá como una oportunidad para relacionarse pacíficamente y primará su condición positiva.

Por este motivo, la transformación ensalza la reconstrucción de las competencias pacíficas, como la escucha activa, la empatía, el poder

integrativo, la cooperación, la comunicación no violenta, el reconocimiento, la responsabilidad y el empoderamiento. Se trata de una serie de competencias o medios pacíficos que favorecen esas otras formas de interrelación afines a la transformación y que al mismo tiempo permiten avanzar hacia esa mayor humanización que el siglo XXI tanto reclama, en detrimento de los modos violentos de interacción.

En el ámbito de trabajo de la *Peace Research*, hace ya algunas décadas que se ha puesto de manifiesto la importancia de practicar la transformación de los conflictos por medios pacíficos y, gracias a su fuerza, habituarse a convivir con su carácter positivo (París Albert, 2019). De hecho, desde la década de 1990 se ha estado trabajando en maneras de adaptar esta regulación positiva de acuerdo con cada persona y cultura, a fin de salvaguardar su talante intercultural (Ross, 1995). Tan es así que la transformación conserva el carácter contextual de los conflictos, de modo que entiende que cada situación conflictiva se ha de afrontar desde sus propias circunstancias, en su cultura y según las vivencias de las personas que los sienten (Lederach, 1995). Por este motivo, no se nutre de modelos, sino que más bien busca reforzar las competencias pacíficas para llegar a acuerdos lingüísticos que permitan reconstruir las relaciones desde cada escenario en concreto, según los intereses y las necesidades de las personas afectadas en cada momento.

Si los conflictos son inherentes a las relaciones humanas y no se debe escapar de ellos, sino aprender a convivir con ellos, se deberá educar también en maneras pacíficas para su regulación, aunque siempre teniendo muy en cuenta los patrones de conducta de cada lugar (Bolaños Carmona y Acosta Mesas, 2009; París Albert, 2019). Sólo así el hecho de vivir conflictos hará posible avanzar hacia otros modos de ser, al tiempo que provocará cambios importantes en las coyunturas sociales.

No aceptar los conflictos que se tienen o resolverlos violentamente implica, en muchas ocasiones, no querer admitir que las cosas pueden cambiar. Sin embargo, las situaciones de conflicto son muestras de desacuerdos entre las personas y/o de discrepancias con las estructuras sociales. Por lo tanto, constituyen el inicio del cambio y, cuando son regulados positivamente, hacen que las personas y las circunstancias avancen y se modifiquen para lograr una mejora del bienestar humano y de la naturaleza. De ahí que el empeño sea regularlos por medios pacíficos; de lo contrario, como se decía antes, pasan a ser situaciones totalmente destructivas, que rompen las relaciones, incrementan las espirales de las violencias y causan sufrimientos, por ello es apremiante frenarlos a toda costa (París Albert, 2019).

La finalidad es enfrentarlos desde los primeros indicios para evitar que la violencia y los malentendidos o incidentes no acaben convirtiéndose en grandes crisis (Cornelius, 2017). Para tal efecto, la transformación ha de prestar atención a todas las causas que originan cada conflicto, así como a los actores implicados y a sus dinámicas (Fisas, 2004), con el fin de llegar a establecer diálogos propicios al entendimiento (Fisas, 2021). Es decir, cuanta más información se sepa sobre el conflicto y su evolución será mucho mejor para su regulación positiva, porque, al fin y al cabo, la transformación incide en la propia persona, pero también en las relaciones entre las partes y en la cultura; esto es, transformar un conflicto por medios pacíficos conlleva cambios en todos los niveles: individuales y colectivos (Lederach, 1995). Por ello va más allá de las violencias directas y aborda, además, las estructurales y culturales, pues entraña modificaciones que pretenden eliminar las barbaries presentes y futuras, así como remar en favor de los mañanas más deseados.

El énfasis de la investigación para la paz en la metodología de la transformación de los conflictos por medios pacíficos ha tenido sus repercusiones en otros métodos que venían utilizándose (París Albert, 2019); por ejemplo, en la *resolución* y en la *gestión* de conflictos. De hecho, la *resolución* fue la primera técnica en surgir, justamente, en los mismos inicios de los estudios para la paz, cuando se hacía mucho hincapié en la importancia de encontrar soluciones para todas las situaciones conflictivas, al pensar que todas provocaban daños y tenían efectos destructivos. Sin duda, se trataba de una metodología cuya interpretación era resultado de una mirada negativa de los conflictos, en la cual se creía que, inevitablemente, éstos iban de la mano de la violencia.

Las críticas a la continua búsqueda de soluciones a los conflictos por parte de la resolución dieron lugar, unos cuantos años más tarde, a la *gestión*, la cual por cierto no tuvo demasiado éxito, debido a las influencias que recibía del *management* empresarial (París Albert, 2019). Precisamente, la gestión defendía que las situaciones conflictivas se podían regular con normas y/o modelos, como si no se tratara de asuntos humanos. Una noción que, a pesar de la visión positiva que parecía empezar a mostrar de los conflictos, le ocasionó grandes críticas. Además, al igual que la resolución, siguió situando en primer lugar sus consecuencias demoledoras; por lo tanto, no pudo evitar que se continuara relacionando al conflicto con la violencia.

Ni qué decir que el conjunto de estas ideas fue trazando un camino idóneo para el surgimiento de la transformación pacífica de los conflictos que, como ya se ha dicho, acaparó rápidamente el ámbito de la investigación

para la paz. Sin embargo, tampoco hay ninguna duda de que su presencia no tuvo, ni tiene, tanta notoriedad fuera de este campo. Tan es así que, en general, las políticas públicas multiplican sus esfuerzos con enfoques de resolución de conflictos, con los cuales, sobre todo, concentran su atención en la violencia directa y, debido a ello, en las consecuencias dañosas que los conflictos producen (París Albert, 2019). Por el contrario, la perspectiva de la transformación pacífica se orienta, mucho más, hacia las causas de las situaciones conflictivas, lo cual provoca que su mirada se vuelva, además, hacia las violencias estructurales y las culturales.

De hecho, si lo que se pretende es que la transformación pacífica de los conflictos sea un hábito, así como su noción positiva, será absolutamente necesario adentrarse en el análisis de las causas de cada conflicto y, en seguida, idear alternativas pacíficas que abarquen todas las violencias (directas, estructurales y culturales). En especial, porque la finalidad ha de ser que los cambios no sólo sean inmediatos, sino también sostenibles y perdurables en el tiempo (Lederach, 1998).

Desde luego, esto último es un aspecto esencial a tener en cuenta al afrontar los conflictos desde otras perspectivas más pacíficas; asimismo, hace que sea necesario *reeducarse hacia la metodología de la transformación*. Una reeducación que acercará esa humanización en la cual tanto se ha incidido al inicio de este apartado, ya que con la puesta en práctica de la transformación se aplican valores y medios imprescindibles hoy en día, por ejemplo, la cooperación, el poder integrativo, la escucha activa y la empatía. Así, la *reeducación en la transformación pacífica de los conflictos* pasa a ser un desafío del siglo XXI en favor de la revalorización de lo que parece estar olvidado, además de fortalecer a las personas para que, desde su cotidianidad, sepan regular cualquier conflicto, momentos de crisis y/o tensión por medios pacíficos.

A modo de resultado: el reto de una reeducación en la transformación pacífica de los conflictos a través de pedagogías dialógicas

La interpretación de la transformación pacífica de los conflictos como reto del siglo XXI lleva a pensar en el peso de una *reeducación*, a fin de que su práctica sea un hábito y las personas se acostumbren a ella, para que al afrontar los conflictos sea su primera opción. Una reeducación que, sin duda alguna, sitúa a la educación, sobre todo a la formal, como una de las más esenciales herramientas con las cuales disponen las sociedades para fomentar relaciones no violentas y valores que permitan reconstruir culturas

cooperativas y empáticas, donde los sujetos sean capaces de situarse en la piel de las otras partes en conflicto y de comunicarse con solidaridad, estableciendo lazos sólidos para lograr acuerdos comunicativos (Martínez Guzmán, 2001). Además, es una reeducación que muestra la fuerza de otros tipos de prácticas didácticas, que tienden cada vez más hacia pedagogías dialógicas y participativas, donde hay claras sinergias con los ámbitos de la educación no formal e informal (García Moriyón, 2006).

En el plano de la educación formal, la reeducación que se está defendiendo en estas páginas va de la mano de pedagogías dinámicas, las cuales ciertamente se vienen trabajando, de manera progresiva, en los primeros niveles educativos. Sin embargo, también es innegable que su incorporación va disminuyendo a medida que se avanza por los diferentes cursos escolares. Por este motivo, en el presente texto se quiere defender que la aspiración debería ser mantener estas líneas de trabajo alternativas en todos los niveles. El propósito es darles una mayor visibilidad poco a poco, pues son las que van a permitir transformar las aulas como espacios con más conexión con los problemas reales del día a día y, a consecuencia de ello, donde se podrá abordar, de manera constante, el trabajo en valores y otros contenidos ajenos al currículum clásico (París Albert, 2017).

Cuando en este artículo se habla de didácticas dialógicas, nos referimos a la clara influencia que se ha recibido de Freire (1970, 1993, 2001, 2009 y 2015), quien en sus estudios hizo duras críticas a los sistemas educativos tradicionales, a los que bautizó con el nombre de *pedagogía bancaria*. Para Freire, este modelo se basa, sobre todo, en una transmisión del conocimiento que va del profesorado al estudiantado, de forma que reproduce los roles que desde siempre se le ha dado a cada uno de ellos; es decir, al profesorado el de enseñar y al estudiantado el de aprender. Entonces, la función del profesorado se debe limitar, básicamente, a la de transferir un conocimiento al estudiantado, quien, por su parte y de manera pasiva, debe captar el contenido, retenerlo en su memoria para después poder reproducirlo. Tan es así que cree que cuanto más al pie de la letra el alumno sea capaz de reproducir lo aprendido, mucho mejor estudiante será.

Se trata, para Freire, de una pedagogía que limita muchísimo las posibilidades tanto del profesorado como del estudiantado. Del primero porque, en términos generales, su función docente se reduce a la lección magistral, que acaba siendo el recurso más utilizado. Del segundo porque su esfuerzo debe concentrarse en reproducir los mensajes del profesorado, quien termina viéndose como una autoridad estatutaria (Bourdieu y Passeron, 1967, 2001 y 2009), al recaer el enorme peso de la educación sobre

su figura. Ciertamente, en la pedagogía bancaria, el profesorado es quien dispone de la mayor parte del poder; lo cual para Bourdieu y Passeron (2001) no deja de evidenciar, al interior de las aulas, una serie de estructuras jerárquicas causantes de tantas desigualdades a nivel social. Un indicio de ello, por ejemplo, ha podido ser la tradicional distribución de las mesas y sillas, que habitualmente se han colocado de forma que toda la atención quede centrada en el o la docente o, incluso, la posibilidad de que el profesorado se sitúe sobre una tarima para mejorar su visibilidad.

Por consiguiente, no hay duda de que la pedagogía bancaria consiste en una metodología que está pensada, especialmente, para trabajar los contenidos tradicionales de una manera muy concreta y dejando muy poco espacio para el tratamiento de otras cuestiones, con otros procedimientos y actividades. De hecho, sus formas de proceder son las que le llevan a tratar a todo el estudiantado por igual, sin prácticamente tener en cuenta sus peculiaridades o diferencias.

En relación con esto último, para Perrenoud (1990, 2006 y 2007) se dibuja una línea imaginaria que se aplica a todos de forma idéntica y que acaba distinguiendo al bueno del mal estudiante; es decir, se trata de una línea imaginaria que detalla cuáles son los contenidos básicos a saber y la nota mínima para aprobar. Así, quien es capaz de asumir dichos contenidos y de quedar por encima de la línea es definido como un buen estudiante, a diferencia de quien se queda por debajo. Por supuesto, como resultado, el sistema termina poniendo de manifiesto que cuanto más capaz sea la persona de transcribir los contenidos dados y de estar por encima de dicha línea, será un estudiante más excelente, y con ello confiere una gran importancia a las calificaciones numéricas.

Harto de este sistema, Freire (1970, 1993 y 2001) ideó otra pedagogía con la cual pretendió superar las propias deficiencias que para él tenía el modelo bancario más tradicional. A esta nueva propuesta la llamó *pedagogía problematizadora o libertaria*, ya que al ser su principal objetivo conseguir una subversión de los roles tanto del estudiantado como del profesorado provoca una liberación de cada uno de estos agentes, al tiempo que les pone en un problema porque les obliga a salir de su habitual zona de confort. Así, Freire (1970, 1993 y 2001) defiende su convicción de que el estudiantado no sólo debe ir a clases a escuchar, sino más bien a ser parte activa de su aprendizaje, pudiendo, por lo tanto, educar. Del mismo modo, señala que el profesorado, además de educar, puede resultar educado, de tal forma que el peso de la enseñanza no debe situarse exclusivamente sobre su propia figura.

Esto último es, precisamente, el fin de la pedagogía libertaria o problematizadora; es decir, provocar una revolución en los roles del estudiantado y del profesorado para que ambos eduquen al tiempo que son educados (Freire, 1970, 1993, 2001, 2009 y 2015).

Para lograr este objetivo, la pedagogía libertaria o problematizadora se sirve de toda una serie de recursos que le conducen más allá de la lección magistral, de modo que las clases se nutren de una gran variedad de actividades, prácticas, diálogos y reflexiones, con las que se reconoce, en condiciones de igualdad y libertad, la voz de todos los agentes implicados. A causa de ello, el profesorado empieza a ser interpretado como un facilitador del aprendizaje, y el estudiantado como copartícipe del mismo, para lo cual las lecciones magistrales se usan con mayor moderación y disfrutan de un notable equilibrio con otras técnicas docentes, dialógicas y participativas, que tienen muy en cuenta los conocimientos, intereses y necesidades del estudiantado.

Por este motivo, el conjunto de estudiantes es tratado por igual en este modelo pedagógico, pero sin obviar sus diferencias, las cuales inciden sobremanera en su aprendizaje (Perrenoud, 1990, 2006 y 2007). De esta forma se identifican las aptitudes de cada sujeto y se distinguen sus contextos y circunstancias, a fin de percatarse de lo que facilita su aprendizaje y de lo que lo dificulta. Ni qué decir que esto sirve para recordar que el hecho de relacionarse con todo el estudiantado por igual no debe significar dotar a todos con los mismos medios, sino más bien tener en cuenta que sus escenarios de aprendizaje dependen de sus realidades, al tiempo que están influidos por sus propias peculiaridades.

Por consiguiente, la pedagogía libertaria o problematizadora concede un papel altamente activo al estudiantado y al profesorado. Sobre todo, en relación con el primero, logra que se sienta responsable de su aprendizaje, y respecto al segundo, que diseñe, en diálogo con el grupo, otros métodos didácticos a los cuales no ha estado tan acostumbrado y con los que, por ende, también tiene mucho que aprender. Así pues, por ejemplo, la distribución de las mesas y las sillas dentro del aula se modifica (Bourdieu y Passeron, 1967 y 2001) para facilitar esta tarea, de manera que empiezan a situarse en forma de “u” o de círculo, siendo esto un claro símbolo del reconocimiento que se quiere dar a todas las voces, pues se trata de un formato que visibiliza mejor a todas las personas y las ayuda a que se sientan valoradas.

Es innegable, entonces, que la pedagogía libertaria o problematizadora estimula metodologías innovadoras, con las cuales se crean muchos más espacios para trabajar con creatividad dentro del aula (París Albert, 2017,

2018a y 2020b). En este sentido, está mucho más abierta a la incorporación de contenidos diversos, con materiales diferentes. De hecho, escapar de los contenidos clásicos del currículum tiene muchas más opciones con esta pedagogía, ya que genera más momentos, por ejemplo, para el trabajo en valores, para la reflexión en torno a situaciones diversas de la vida cotidiana, así como para idear alternativas con las cuales afrontar los momentos de crisis y tensión. Al respecto, permite aproximarse al análisis de los conflictos del día a día y a los que suceden a nivel internacional, y con ello imaginar propuestas para su transformación pacífica, con las que además se puede hacer un recorrido por los medios de la cooperación, la escucha activa, el poder integrativo y la empatía, entre otros (París Albert, 2022a).

En definitiva, la pedagogía libertaria o problematizadora posibilita adentrarse en el estudio de herramientas propicias al actuar pacífico y a la regulación positiva de los conflictos, dando recursos para saber más sobre sus raíces embrionarias e ideas para afrontarlos pacíficamente. Es una pedagogía que habitúa al método de la transformación pacífica y que, al mismo tiempo, alimenta su práctica como rutina, impulsándola y acostumbrando a ella. En este sentido, sin ninguna duda, revierte en favor de esa reeducación para la mayor humanización que se comentaba antes, al fomentar también el cultivo de un más que necesario pensamiento crítico, ético y creativo.

A modo de resultado: el cultivo de la creatividad en la pedagogía libertaria para la transformación pacífica de los conflictos

El pensamiento crítico, ético y creativo es necesario en la transformación de los conflictos por medios pacíficos. En estas páginas, con *pensamiento crítico*, se hace alusión a aquel que posibilita ver el mundo con una mirada amplia, de acuerdo con la cual se puede llegar más allá de lo puramente aparente, a través de comentarios y evaluaciones basadas en argumentaciones sólidas, así como en juicios fruto de opiniones personales propias (Pritchard, 1998).

El *pensamiento ético* se cultiva a raíz del pensamiento crítico, ya que gracias a este último se dispone de una mayor capacidad para aproximarse a todo lo que envuelve a las personas desde perspectivas diferentes, ampliando los horizontes de todas las posibilidades, lo cual, al mismo tiempo, lleva a escapar de las interpretaciones y a situarse en posiciones a las que no se estaba muy acostumbrado.

Tan es así que con el pensamiento ético se dispone de mucho más potencial para ponerse en la piel de las otras personas y desarrollar la empatía; asimismo, como consecuencia, se aprende a comprender mejor los puntos

de vista, las necesidades y los intereses ajenos. Por lo tanto, esta situación pone en diálogo perspectivas diferentes al tiempo que permite su fusión, no con el fin de hacer olvidar lo propio, sino más bien de hacer entender aquello que resulta extraño. Se trata, entonces, de una manera de reconocer otras visiones sobre los escenarios que van presentándose en la vida, las cuales, claro está, no tienen por qué ser como las propias ni tampoco se tienen por qué compartir, pero sí al menos reconocer y valorar (Martínez Guzmán, 2001 y 2005).

Finalmente, el pensamiento crítico y el pensamiento ético se ven estimulados por el *pensamiento creativo*, el cual se entiende aquí como la capacidad para idear más, nuevas y mejores ideas, en este caso, en relación con la regulación positiva de las situaciones conflictivas (Csikszentmihalyi, 1998; París Albert, 2018b y 2021). *Más* porque serán más numerosas e incluirán gran variedad de alternativas desde posiciones diversas. *Nuevas* porque serán insólitas, inesperadas, originales y diferentes, hasta el punto de resultar extrañas por ser desconocidas y no pensadas con anterioridad. *Mejores* porque serán la causa de cambios y avances que, a su vez, darán lugar a un cierto progreso en favor del crecimiento del bienestar humano y de la naturaleza y, por tanto, de la superación de cualquier tipo de injusticia, violencia y sufrimiento. Así, serán ideas propicias al florecimiento de las culturas para hacer las paces, al poner en juego oportunidades para diseñar alternativas creativas a los conflictos, las cuales han de hacer ser, pensar y actuar de maneras diferentes a las habituales, además de situar escenarios desconocidos desde los que afrontar cada problema o disputa, cada lucha o choque (París Albert, 2018b).

La pedagogía libertaria o problematizadora trabaja estos tres pensamientos y, de esta manera, alimenta el *ethos* crítico, ético y creativo para la transformación de los conflictos por medios pacíficos. En este sentido, actúa en favor de esa reeducación para una mayor humanización en la que se viene poniendo el énfasis en estas páginas. Al respecto, aquí se quiere centrar la atención, muy especialmente, en el pensamiento creativo, por ser el que estimula tanto al pensamiento crítico y ético, y porque su cultivo es absolutamente necesario en el día a día, si lo que se pretende es pensar, sentir y actuar de formas diferentes a las habituales, escapando de las espirales de la violencia. Sin duda alguna, la pedagogía libertaria o problematizadora promueve el pensamiento creativo dentro de las aulas, gracias a su forma de proceder y, con ello, contribuye a que sea un hábito fuera de ellas. De hecho, la ciudadanía del siglo XXI necesita ser creativa para afrontar, también crítica y éticamente, los desafíos de estos tiempos y transformar así sus conflictos por medios pacíficos (París Albert, 2018b y 2021).

Ser una persona creativa, disponer de pensamiento creativo o, en definitiva, la creatividad, va de la mano de la fantasía, del delirio y el sueño. Mantiene relación con lo improvisado, espontáneo, imprevisto e impensable, además de que se enlaza con lo inusitado, insólito, único, singular, extraordinario y, a veces, extravagante. Está llena de sorpresa y de diferencia, al tiempo que invita a la narración y a la fábula, con grandes dosis de ilusión e imaginación. Interpretada así, podría parecer que la creatividad no está al alcance de todas las personas, sino que sólo algunas pueden disfrutar de ella. Precisamente, ha sido esta concepción la que ha hecho que, de forma tradicional, se haya definido como creativas a las personas que han realizado grandes aportes a la humanidad, como Picasso o Edison (Csikszentmihalyi, 1998). Sin embargo, en estas páginas se defiende que es necesario ir más allá para *naturalizar* la creatividad; es decir, es esencial resaltar su carácter común y entrever que todas y todos pueden ser personas creativas, porque todas y todos disponen de la capacidad de expresar más, nuevas y mejores ideas, las cuales tienen un halo de diferencia y se presentan como interesantes, fascinantes y sugestivas.

Tan es así, que en la transformación de los conflictos por medios pacíficos todas las personas pueden poner en práctica su *ethos creativo*. Un *ethos* esencial para habituarse a mirar las situaciones conflictivas con otros ojos y explorar salidas alternativas y alejadas de la violencia. Un *ethos* fundamental para acostumbrarse a convivir en paz y a pensar y actuar enfatizando valores favorables a la construcción y al establecimiento de culturas para hacer las paces. Un *ethos* básico para familiarizarse a pensar crítica y éticamente sobre los acontecimientos del pasado y del presente y sobre las injusticias sociales, a fin de idear formas distintas de escapar de ellas, que han de ser, además, propicias a la transformación del sufrimiento humano y de la naturaleza.

Ni qué decir que la paz y la regulación pacífica de los conflictos demandan creatividad. Por eso, las paces se pueden identificar como *paces creativas* (París Albert, 2018b y 2021), las cuales se nutren también de grandes dosis de motivación para llegar a hacer las cosas sin violencia. En este sentido, la educación formal contribuye sobremanera a lograr esa motivación tan necesaria a través de, por ejemplo, pedagogías alternativas, como es la pedagogía libertaria o problematizadora. Esta última, por su forma de hacer y enfocar el aprendizaje, cultiva en sí misma el pensamiento creativo, además de ofrecer toda una serie de herramientas para trabajarlo en diálogo con la imaginación. Sólo cabe recordar aquí lo que se ha comentado anteriormente respecto a su carácter dialógico y dinámico, con prácticas que incitan a la

reflexión crítica y ética mediante metodologías participativas (Freire, 1970, 1993 y 2001).

La imaginación es una competencia que alimenta la creatividad y que, por lo tanto, no debe olvidarse al hablar de la transformación pacífica de los conflictos. Así lo señala Lederach (2007) cuando defiende el papel de la imaginación moral en la resolución no violenta de las situaciones conflictivas y en la construcción de la paz. Para este autor, hacer las paces supone imaginarse en escenarios desconocidos e idear, desde allí, caminos hacia la paz. Así, no duda en afirmar que incluso en los contextos de máxima violencia se precisa de la imaginación moral, porque con ella se es capaz de *fantasear* con escapar de esas condiciones. Es la que lleva a ser *curiosos* para querer saber sobre las raíces del conflicto, sus consecuencias y posibles salidas. Inclusive, exhorta a ser curiosos, paradójicamente hablando, porque eso permite imaginarse en la piel de aquellos a quienes se considera enemigos. Finalmente, es la que anima a *arriesgar* para querer salir de la violencia mediante el pensar y actuar pacífico.

La fantasía, la curiosidad paradójica y la capacidad del riesgo, dice Lederach (2007), da lugar a esa creatividad tan necesaria en los procesos de construcción de la paz, de la transformación pacífica de los conflictos y de la reconciliación. En este mismo sentido, García González (2014) advierte que la paz se merece *imaginación ética*, ya que hacer las paces nos invita a ir más allá de lo esperado, a situarse en horizontes extraños desde los cuales transformar las situaciones de conflicto, tensión y crisis. De hecho, la misma autora nos advierte de toda la serie de retos y desafíos que tenemos por delante, a fin de erradicar muchas de las situaciones de injusticia que generan exclusiones en la actualidad (García González, 2018).

En definitiva, la imaginación ética impulsa la creatividad y guía para ver el mundo con otros ojos y comprender que las cosas se pueden hacer de muchas maneras diferentes. Orienta para reconocer que la paz es posible y, en consecuencia, también esa mayor humanización fruto de una reeducación en diálogo con la pedagogía libertaria o problematizadora. Una pedagogía desde la cual cultivar el *ethos creativo* en la transformación pacífica de los conflictos.

Limitaciones y conclusiones sobre la potenciación del *ethos creativo* en la transformación pacífica de los conflictos

Estas páginas llevan a concluir que urge un cambio de rumbo en los tiempos actuales. Como se mencionaba en el primer apartado, las sociedades

del presente están demasiado absorbidas por los ritmos acelerados de la producción, los cuales exigen ser económicamente rentables a todas horas, así como sostener los pilares del consumo atribuidos al capitalismo. Al menos en Occidente las personas van de acá para allá sin prestar demasiada atención a lo que se hace y se reproduce sin parar, la esclavitud de un sistema que hace creer que se es libre (Han, 2017).

Hasta tal punto es así que a pesar de haber vivido la dramática experiencia de la pandemia, la cual cambió las rutinas de una manera nunca antes vista (París Albert, 2022b), las personas han vuelto a caer en la rueda de los tiempos acelerados, en la dinámica de la rapidez. Una rapidez que, incluso, se aprecia en el uso de la tecnología a través de las redes sociales, en las que se está continuamente consumiendo sólo la información que gusta, la que es afín a los intereses propios, de una forma totalmente apresurada. De una noticia se pasa a otra en cuestión de segundos, de modo que casi no se les presta atención, convirtiéndose los sujetos así en una clara representación de los tiempos precipitados que imponen las sociedades. Ciertamente, Han (2017) cree que esto es propio de la *sociedad del rendimiento*, la cual, a su vez, se define por ser una *sociedad de la transparencia*, en donde lo que cobra valor son los *likes* que se reciben por cada una de las cosas que se exponen públicamente a través de Facebook, Instagram, etcétera (Han, 2021).

Por consiguiente, los tiempos actuales están demasiado afectados por los preceptos económicos del capitalismo, con los que se refuerzan actitudes basadas en la opulencia, en aparentar y en el individualismo. Por este motivo, todos los valores, mal llamados *blandos* por alejarse de estos cánones, ocupan un lugar secundario. Es decir, aquello que tiene una mayor vinculación con la transformación pacífica de los conflictos, con la paz —como la cooperación, la empatía, la comunicación no violenta, la escucha activa y el poder integrador—, no tiene tanta cabida en unas sociedades donde la violencia impera por todos lados.

Tomando en consideración dicha situación, estas páginas se proponen incidir en la importancia de cultivar la transformación pacífica de los conflictos, a través de una reeducación que haga avanzar hacia una mayor humanización, donde impere el pensamiento crítico, ético y creativo. Para ello y como resultado, se entiende que esto puede llevarse adelante mediante la educación formal, con una pedagogía libertaria o problematizadora, la cual también es una propuesta que estimula el rastro de la creatividad. Sin embargo, en muchos contextos, los tiempos actuales tampoco terminan de ser lo suficientemente propicios a las nuevas metodologías docentes que la pedagogía libertaria sugiere y, en este sentido, se dan otras limitaciones

que hacen bastante difícil su práctica. Como consecuencia, la pedagogía bancaria sigue disfrutando de un predominio mayoritario y la aplicación de cualquier cambio al respecto suele ser minoritaria, además de que su aceptación supone grandes esfuerzos.

Entonces, con certeza, hay por delante un gran desafío. En efecto, se debe poner todo el empeño en cambiar, poco a poco, las mentes para lograr sensibilizar y revitalizar los valores más afines a la convivencia en paz y a la transformación de los conflictos por medios pacíficos. Se debe promover acciones concretas para crear nuevas estructuras que acerquen a esa mayor humanización, con la cual lo meramente económico y las violencias empiecen a perder su primacía. Se debe estimular el *ethos creativo* para fomentar también el crítico y el ético con pedagogías dialógicas, que conciencien de las competencias para hacer las paces y permitan resistirse al utilitarismo que tanto mal le ha hecho a la educación (Ordine, 2018). En definitiva, se debe potenciar un clima de confianza para tener esperanza de que una reeducación para la reconstrucción de una humanidad resiliente, pacífica y creativa en la transformación de los conflictos es posible.

Referencias

- Bolaños Carmona, Jorge y Acosta Mesas, Alberto (2009), “Una teoría de los conflictos basada en la complejidad”, en Muñoz Muñoz, Francisco y Molina Rueda, Beatriz [eds.], *Pax Orbis. Complejidad y conflictividad*, España: Universidad de Granada.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1967), *Los estudiantes y la cultura*, España: Labor.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2001), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, España: Popular.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2009), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Argentina: Siglo XXI.
- Cornelius, Helena (2017), *Tú ganas, yo gano: cómo resolver conflictos creativamente*, España: Gaia.
- Csikszentmihalyi, Mikaly (1998), *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*, España: Paidós.
- Fisas, Vicenç (2004), *Procesos de paz y negociación en conflictos armados*, España: Paidós.
- Fisas, Vicenç (2021), *Manual de negociación de conflictos políticos*, España: Icaria.
- Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, España: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1993), *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2001), *Pedagogía de la indignación*, España: Morata.
- Freire, Paulo (2009), *La educación como práctica de la libertad*, España: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2015), *Pedagogía liberadora*, España: Los Libros de la Catarata.
- Galeano, Eduardo (1998), *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*, España: Siglo XXI.
- Galtung, Johan (2003), *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*, España: Bakeaz.

- García González, Elvira Dora (2014), “Hacia una prospectiva de paz a partir del realismo de la violencia: una construcción desde la imaginación ética”, en García González, Elvira Dora [coord.], *Trascender la violencia. Críticas y propuestas interdisciplinarias para construir la paz*, México: Porrúa.
- García González, Elvira Dora (2018), *Diversidad y exclusión. Retos y desafíos teórico-prácticos de los derechos humanos*, México: Porrúa.
- García Moriyón, Félix (2006), *Pregunto, dialogo, aprendo: cómo hacer filosofía en el aula*, España: Ediciones de La Torre.
- Han, Byung-Chul (2017), *La sociedad del cansancio*, España: Herder.
- Han, Byung-Chul (2021), *No cosas: Quiebras del mundo de hoy*, España: Taurus.
- Lederach, John Paul (1995), *Preparing for peace: conflict transformation across cultures*, Estados Unidos: Syracuse University Press.
- Lederach, John Paul (1998), *Construyendo la paz: reconciliación sostenible en sociedades divididas*, España: Bakeaz.
- Lederach, John Paul (2007), *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*, España: Bakeaz.
- Martínez Guzmán, Vicent (2001), *Filosofía para hacer las paces*, España: Icaria.
- Martínez Guzmán, Vicent (2005), *Podemos hacer las paces: reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, España: Desclée de Brouwer.
- Nussbaum, Martha (2010), *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, Argentina: Katz.
- Nussbaum, Martha (2022), *Ciudadelas de la soberbia: agresión sexual, responsabilización y reconciliación*, España: Paidós.
- Ordine, Nuccio (2013), *La utilidad de lo inútil: manifiesto*, España: Acantilado.
- Ordine, Nuccio (2018), *Una escuela para la vida*, Chile: Universidad de Valparaíso.
- París Albert, Sonia (2017), “Filosofía para hacer las paces con niñas y niños. Un estímulo para la creatividad”, en *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, núm. 75, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- París Albert, Sonia (2018a), “Acciones educativas para afrontar algunos desafíos de la filosofía en el siglo XXI”, en *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, núm. 74, España: Universidad de Murcia.
- París Albert, Sonia (2018b), “Hacia una reconstrucción de las *paces creativas* para la ciudadanía global”, en *Revista de Paz y Conflictos*, vol. 11, núm. 1, España: Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada.
- París Albert, Sonia (2019), “Los estudios de los conflictos a escena. Pasado, presente y futuro”, en Cabello Tijerino, Paris Alejandro *et al.* [coords.], *Investigación para la paz: teorías, prácticas y nuevos enfoques*, España: Tirant Lo Blanch.
- París Albert, Sonia (2020a), “Hacia una educación sentimental para subvertir el odio y sus discursos”, en *Revista de Paz y Conflictos*, vol. 13, núm. 2, España: Universidad de Granada.
- París Albert, Sonia (2020b), “Académica y mundana. La filosofía a modo de semilla de la creatividad”, en *En-claves del Pensamiento. Revista de Filosofía, Arte, Literatura, Historia*, núm. 28, México: Tecnológico de Monterrey.
- París Albert, Sonia (2021), “A modo de *praxis* filosófica. La solidaridad entre el hacernos las paces y la creatividad como preámbulo de las *paces creativas*”, en *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, núm. 48, España: Universidad de Sevilla.

- París Albert, Sonia (2022a), “El pensamiento de Paulo Freire en la comunidad de indagación filosófica: aportes para el cultivo de los movimientos sociales”, en *Insurgencia. Revista de Direitos e Movimentos Sociais*, vol. 8, núm. 2, Brasil: Instituto de Pesquisa, Direitos e Movimentos de la Universidad de Brasilia.
- París Albert, Sonia (2022b), “La filosofía en tiempos de Covid-19 y pospandemia: hacia una nueva humanidad”, en *Thémata. Revista de Filosofía*, núm. 65, España: Universidad de Sevilla.
- Perrenoud, Philippe (1990), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, España: Morata.
- Perrenoud, Philippe (2006), *El oficio de alumno y el sentido de trabajo escolar*, España: Popular.
- Perrenoud, Philippe (2007), *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*, España: Popular.
- Pritchard, Michael (1998), “Desarrollo moral y filosofía para niños”, en García Moriyón, Félix [ed.], *Crecimiento moral y filosofía para niños*, España: Desclée de Brouwer.
- Ross, Howard (1995), *La cultura del conflicto: las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*, España: Paidós.

Sonia París Albert. Doctora por la Universitat Jaume I (Castellón, España) y Profesora Contratada Doctora en el área de Filosofía del Departamento de Filosofía y Sociología de la misma universidad. Actualmente es 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 (Castellón, España). En su perfil docente destaca la impartición de asignaturas como Filosofía Antigua y Medieval, Filosofía Moderna y Contemporánea, Filosofía de la Paz y de la Cooperación Intercultural. A nivel de Máster imparte la asignatura Introducción a los Estudios de Paz y Conflictos. Ha hecho trabajos de investigación en la Universidad de San Francisco (California, Estados Unidos) y ha impartido docencia de posgrado en la Universidad Autónoma del Estado de México (Toluca, México). Principales líneas de investigación: filosofía para la paz, la transformación pacífica de los conflictos, la filosofía con niñas y niños y el pensamiento creativo. Publicaciones recientes: 1) París Albert, Sonia (2021), “A modo de *praxis* filosófica. La solidaridad entre el hacernos las paces y la creatividad como preámbulo de las *paces creativas*”, en *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, núm. 48, España: Universidad de Sevilla. 2) París Albert, Sonia (2022), “El cultivo de las emociones a través de una educación emocional en la filosofía con niñas y niños”, en *Childhood and Philosophy*, vol. 18, Brasil: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 3) París Albert, Sonia (2022), “La filosofía en tiempos de Covid-19 y pospandemia: hacia una nueva humanidad”, en *Thémata. Revista de Filosofía*, núm. 65, España: Universidad de Sevilla.