

# **Acción socioeducativa como generadora de marcos de convivencia. Perspectivas desde la cultura de paz**

**Socio-educational action as a generator of convivence frameworks.  
Perspectives from the Peace Culture**

**SANTIAGO RUIZ-GALACHO**

Universidad de Málaga  
ruizgalacho@uma.es

**VÍCTOR MANUEL MARTÍN-SOLBES**

Universidad de Málaga  
victorsolbes@uma.es

## **Resumen**

Planteamos a través del siguiente texto una reflexión en torno a la acción socioeducativa para la convivencia intercultural desde una cultura de paz; para ello, realizamos un repaso a los diferentes enfoques de los estudios de paz que intentamos vincular al desarrollo de nuestras sociedades y cómo estas, a través de miradas economicistas, delimitan las posibles acciones socioeducativas. Profundizamos en el impacto que tiene la violencia estructural, materializada a través del enfoque economicista, sobre la construcción del sentido de comunidad. Además, analizamos el relevante papel de los agentes socioeducativos como catalizadores de la relación existente entre la ciudadanía y las estructuras sociales, que pone de manifiesto la actual crisis de profesionalidad dentro del sector socioeducativo, evidenciando la ausencia de estrategias que posibiliten un papel mediador en los conflictos emergentes de esta relación, que permitan la transformación de las sociedades excluyentes en comunidades de práctica, en las que la acogida de la ciudadanía, en el reconocimiento de su dignidad y su diversidad, ocupen un papel central a través de la potenciación comunitaria y el desarrollo del sentido de comunidad. La revisión de las prácticas socioeducativas y el abordaje epistemológico de la educación social desde la perspectiva de la cultura de paz, la interculturalidad y la noviolencia nos conduce a una nueva propuesta de acción aún en construcción y para la que se ofrece cierto andamiaje teórico. Por ello, aportamos un itinerario que permita explorar las posibilidades para una acción socioeducativa más eficaz, que se dirija hacia la consecución de los Derechos Humanos y la justicia social a través de procesos reflexivos y de reconocimiento del otro.

*Palabras clave: desarrollo comunitario, violencia, participación comunitaria, interculturalidad, investigación sobre la paz, educación social, paz*

## **Abstract**

We propose, through the following text, a reflection on socio-educational action for intercultural coexistence from a Peace Culture; To do this, we review the different approaches to peace studies that we try to link to the development of our societies and how they, through economicist perspectives, define the possible socio-educational actions. We delve into the impact that structural violence has, materialized through the economic approach, on the construction of the sense of community. In addition, we analyze the relevant role of socioeducational agents as catalysts for the relationship between citizenship and social structures, which highlights the current crisis of professionalism within the socio-educational sector, evidencing the absence of strategies that enable

a mediating role in the emerging conflicts of this relationship, which allow the transformation of exclusionary societies into communities of practice, in which the reception of citizens, in recognition of their dignity and diversity, occupy a central role through community empowerment and sense of community. The review of socio-educational practices and the epistemological approach to social education from the perspective of the Peace Culture, interculturality and nonviolence leads us to a new proposal of action still under construction and for which some theoretical scaffolding is offered. Therefore, we provide an itinerary that allows exploring the possibilities for a more effective socio-educational action, which is directed towards the achievement of Human Rights and social justice through reflective processes and recognition of the other.

*Keywords: community development, violence, community participation, interculturality, Peace research, social education, peace*

## **1. Introducción: la Cultura de Paz y el sentido de comunidad desde la Educación Social**

Pensar a los seres humanos desde la perspectiva de las ciencias de la educación supone, necesariamente, pensarlos como elementos de un sistema en relación. Es propio de estas interacciones la producción de dinámicas de confluencia y convergencia, de encuentros y desencuentros, de intereses enfrentados y compartidos, que se actúan en forma de conducta y que son la expresión, a su vez, de todo un universo simbólico, ético, cultural, identitario, político y social que constituye la cosmovisión de cada individuo y, en ocasiones, de su comunidad. De este modo, lo comunitario se construye a través de las interacciones y significaciones que las personas desarrollan en la relación interdependiente de unas con otras. En este proceso de construcción comunitaria, la reflexión pedagógica, así como las acciones socioeducativas que de ella surgen, resultan indispensables para cimentar dinámicas de convivencia que, a fin de ser efectivas, también deben contar con la perspectiva de paz y, más concretamente, de la cultura de paz.

Nuestra mirada hacia los procesos de construcción comunitaria buscan analizar de forma crítica la producción de relaciones de desigualdad y exclusión. Estos fenómenos generan, por sus efectos en las vidas de los grupos sociales que los padecen, ciertas dinámicas de violencia estructural que infringen malestar e inseguridad a las personas afectadas (precariedad, falta de acceso a servicios esenciales, ausencia de cobertura de necesidades básicas, inexistentes garantías de derechos fundamentales) y que, a su vez, suponen un obstáculo para el desarrollo de un sentido de comunidad. En esta línea, poniendo el foco en los procesos educativos como

marcos generadores de convivencia, pensamos que, a nivel epistemológico y pragmático, la cultura de paz y los estudios para la paz suponen una alternativa eficaz que brindan, no sólo nuevas formas de actuar en el medio comunitario, sino también, nuevas perspectivas ontológicas en el desarrollo de la relación educativa y sus fines, frente a la producción de las violencias a través de las estructuras sociales.

El estudio de los fenómenos violentos ha supuesto, además de un instrumento de comprensión de los mismos, una preocupación por encontrar los medios para atajar los problemas derivados de la violencia. Sin embargo, también estos procesos de análisis de dichos fenómenos han generado un relato antropológico negativo. La construcción de un relato único en torno a las violencias que atraviesan la vida, genera un imaginario inacabado de las prácticas sociales, en línea con lo planteado por Ngozi (2018) sobre los riesgos que entraña narrar la historia y la vida desde una óptica parcial. Precisamente, ofrecer una mirada desde el foco de la violencia sobre las relaciones sociales, invisibiliza otro tipo de prácticas relacionales que permiten abordar de manera pacífica la conflictividad inherente al ser humano. La incorporación de perspectivas que centran sus esfuerzos en comprender cómo los grupos e individuos han construido la paz ha permitido una mayor comprensión de las dinámicas de relación de éstos con el universo que les rodea, mostrándonos la complejidad de las interrelaciones que tienen lugar en los sistemas sociales.

De forma complementaria, los estudios para la paz, en tanto que propuesta alternativa que permite la comprensión de las dinámicas comunitarias y orienta el diseño de acciones educativas, cuentan con tres perspectivas para el abordaje del hecho social: por un lado, existe una línea tradicional que pretende comprender

la violencia y sus efectos (Arendt, 2018; Benjamin, 2011; Han, 2016; Sontag, 2003; Žižek, 2009); por otro lado, hay todo un cuerpo teórico que pretende abarcar la naturaleza del conflicto, su funcionamiento y resolución (Benasayag y Del Rey, 2012; Vinyamata, 2015); y, finalmente, existe una tendencia cada vez mayor que pretende avanzar en la comprensión de la paz, la denominada irenología (Galtung, 2003; Jares, 1999; Lederach, 2000; Muñoz y Molina, 2010). La cultura de paz, sobre la que nos detendremos más adelante, adquiere un papel fundamental, pues se convierte en un producto resultante de todo el esfuerzo de comprensión en el que pretenden confluir estas tres vertientes teóricas. Así pues, los estudios para la paz constituyen una propuesta interdisciplinar de comprensión de las prácticas de convivencia. A nivel metodológico, la perspectiva de los estudios de paz ha vivido una evolución que responde, entre otros fenómenos, al análisis que desde diversas instituciones y organismos (Naciones Unidas, 1999a; 1999b; UNESCO, 2000) se ha realizado sobre los usos de la paz y sus dimensiones, un giro epistemológico que ha ido apartando el foco de la violencia para centrarse en las posibilidades de la cultura de paz (Muñoz y Molina, 2010).

Parece lógico pensar que los grupos humanos, organizados en comunidades más o menos cohesionadas, ponen en juego diversas prácticas de relación que determinan los modelos de convivencia inter e intragrupal. Estas prácticas cuentan con una carga de significados que viene dada por la experiencia cultural de cada uno de sus miembros y que mediatiza el desarrollo de un sentido de comunidad, el cual podemos entender como el sentimiento del individuo con respecto a su pertenencia a la comunidad, así como su capacidad de influencia sobre ésta y el reconocimiento entre sujetos que cooperan

para la construcción de un procomún (Maya, 2004).

Teniendo en cuenta que estas experiencias culturales son un elemento importante en la construcción de prácticas de convivencia y desarrollo del sentido de comunidad, parece necesario ofrecer una mirada sobre qué entendemos por cultura desde el análisis teórico del hecho social y educativo, el cual deberá ser inevitablemente intercultural. En este punto, resulta interesante anticipar lo aportado por Broncano (2018) sobre este término, pues los desarrollos teóricos de la cultura nos han llevado a comprender que este vocablo recoge una multitud de significaciones. Se trata de un concepto polisémico que nos obliga a pensar la cultura como producto, producción y sustrato común, entendiendo lo común como un campo de disputa donde deben superarse los intentos de normalización de las perspectivas particulares. Esta construcción de un relato común opera como uno de los requisitos fundamentales de las lógicas de la paz dentro de sistemas complejos, que podemos entender como aquellos en los que existe una relación de interdependencia entre las diversas esferas del sistema social, desde las estructuras macro a las estructuras micro. El desarrollo de una narrativa común en torno a los significados compartidos por los grupos sociales en estos sistemas complejos imbrica con los diversos usos y perspectivas de los estudios culturales. Nos dirá el autor que “todas las teorías y perspectivas sobre la cultura tienen que negociar la tensión entre la identidad y la diferencia, entre lo común y lo propio, entre la historia y la estructura” (Broncano, 2018: 26). En esta línea, presenta una taxonomía de los usos del término cultura que divide en seis: como información; como civilización; como formación; como identidad; como sistema simbólico y como patrimonio. Todos los usos

corresponden a una visión de la cultura que se enmarca dentro del campo de determinadas disciplinas y ópticas de análisis. Es por ello fundamental, tener en cuenta cómo todas estas posibles lecturas, en ocasiones cruzadas e imbricadas entre sí, deben ser contempladas a la hora de generar una propuesta pedagógica y de análisis de aquello que consideramos cultura y, más específicamente, de aquello que consideramos cultura de paz.

El concepto de cultura al que hacemos referencia en el ámbito de los estudios para la paz, en el marco de las prácticas de convivencia en contextos comunitarios, y por tanto multiculturales, donde el factor identitario juega un papel crucial, parece relacionarse con la perspectiva de Geertz:

*El concepto de cultura que propugno [...] es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (Geertz, 2003: 20).*

Así pues, como veremos más adelante, la lectura del hecho social, las significaciones culturales y las relaciones que se producen en el marco de los sistemas complejos, a la luz de los estudios para la paz, pueden ofrecer propuestas de actuación en torno al desarrollo de capacidades humanas deseables, entendidas como aquellos acontecimientos cooperativos y comunitarios que han permitido el desarrollo y la supervivencia de colectividades en clave de

convivencia pacífica (Muñoz y Jiménez, 2012). La naturaleza de estas capacidades, se relaciona con los procesos educativos en la medida en que, a través de éstos, podemos construir ciertas dinámicas y sintonías que den lugar a una convivencia equilibrada, en la que el reconocimiento de las personas que nos rodean esté amparado por una perspectiva ética de las relaciones humanas. El horizonte ético de esta visión, más allá de sus posibles críticas, revisiones y limitaciones, estaría enmarcado dentro de la perspectiva de los Derechos Humanos, cuya búsqueda está atravesada por la paz como un elemento que debe estar presente para que aquéllos sean posibles; expresado de otro modo: podemos afirmar que la búsqueda de la paz es una condición necesaria para mantener la tensión constante de la consecución de los Derechos Humanos como una realidad enmarcada dentro de sistemas complejos. Así pues:

*La pobreza, la marginación, la desigualdad y la exclusión en la que vive parte de la población impiden su acceso a una vida digna y son indudables obstáculos para la consecución de la paz, ya que diferentes formas de violencia, como la de género, la xenofobia, la corrupción, la pobreza, el tráfico de armas y la injusticia social están muy vinculadas a aquellas situaciones. Los derechos humanos representan, como principios filosóficos para la acción política, el reconocimiento de las reivindicaciones y de la dignidad humana, así como la defensa de la justicia y la paz, a pesar de su necesario perfeccionamiento conceptual, práctico y procesal de creación (Vila y Martín-Solbes, 2011: 9).*

La paz, constituye aquí un objeto de análisis, un proceso y un fin. Las perspectivas en torno a ella han dado lugar a diversas interpretaciones de la misma. Tal y como señala Muñoz (2004a) se han podido señalar tres definiciones distintas: una paz negativa, que ha reconocido las situaciones de paz como un estado concreto de confluencia espacio-temporal cuya característica ha sido la ausencia de violencia; una paz positiva, que ha localizado la paz como la puesta en práctica de experiencias de justicia social; y, finalmente, el concepto que asumimos como más útil para la construcción de una cultura de paz, la idea de paz imperfecta que, según el autor, podemos entender como interrelaciones causales entre instancias de paz, las cuales pueden llegar a convivir con la existencia de fenómenos violentos y la expresión del conflicto, que es entendido como oportunidad para el desempeño de acciones pacíficas. La paz es una realidad universal y puede ser reconocida como “un proceso, un camino inacabado en el que, si bien no se ha llegado a alcanzar completamente la justicia total, sí que se pueden reconocer muchas realidades de paz de mayores o menores dimensiones” (Muñoz, 2004b: 888).

## **2. Del economicismo y sus violencias a la acción social para el reconocimiento de la dignidad**

La existencia de violencias estructurales nos conecta con el auge de la perspectiva economicista, que ha sido un efecto natural del capitalismo neoliberal, una deriva civilizatoria que más allá de erigirse como una teoría económica ha supuesto una profunda transformación de los modos de vida a nivel global. Tal y como indica Pérez-Tapias:

*[...] si el sistema social se configura en base a dos subsistemas fundamentales, los constituidos en las esferas autónomas, cada una con su lógica independiente, de la economía y de la política, la primera asentada sobre el medio que constituye el dinero, y la segunda gravitando sobre el poder, lo que de agravante implica además el neoliberalismo es que el mismo equilibrio entre esas dos esferas se decanta a favor de la primera. A ello conduce la exaltación ilimitada del mercado, en detrimento del Estado; esto es, la primacía concedida a la economía, entendida y practicada de modo tecnocrático, frente a la política. Supeditada ésta a aquélla, y reducidas las competencias del Estado a las mínimas económicamente necesarias, los elementos están dados para el reforzamiento de un capitalismo antipolítico [...]. El capitalismo neoliberal es una solución regresiva a la crisis de la postmodernidad, y no aporta salidas positivas ni para lo urgente, que es la supervivencia amenazada, ni para lo importante, que radica en la defensa incondicional de la dignidad quebrantada (Pérez Tapias, 2012: 108).*

El contrato social, basado en los acuerdos de Bretton Woods que teóricamente pretendía hacer efectivo el Estado de Bienestar, ha visto mermada su capacidad para lograr el bien común a través del afianzamiento de la lógica neoliberal. Esto ha tenido un efecto directo en la producción política del nuevo sujeto postmoderno, transformando las bases de la paz social y la convivencia ciudadana. Las estructuras sociales, que en un principio deberían brindar la solidez necesaria para la

construcción de un proyecto de vida individual y comunitaria en condiciones de seguridad y bienestar, se han tornado exclusógenas y, por tanto, violentas, lo que ha hecho emerger una idea de ciudadanía que se ve más interpelada como consumidora que como defensora de los derechos fundamentales, los cuales se han visto sujetos a un proceso de mercantilización. Este proceso se materializa en la restricción del acceso a dichos derechos a través de la posibilidad de costearlos económicamente de motu propio, con el claro efecto de que los mismos devengan privilegios, en el sentido en el que sólo podrán acceder a ellos, aquellas personas que cuenten con la oportunidad de acceso a los medios de acumulación de capital que se los garanticen. De esta situación se hace eco Anchustegui:

*El desplazamiento del Estado y la absoluta imposición del mercado en la actividad económica han traído consigo formas crecientes de exclusión social, ha elevado los niveles de desempleo y pobreza, además de agudizar el desequilibrio y la polarización entre los sectores más beneficiados y perjudicados en las distintas comunidades. Paralelamente, a medida que los servicios públicos como la salud, la educación, la vivienda, la energía eléctrica o el agua potable (referidos todos ellos a la categoría de bienes y prestaciones proporcionados por el Estado, a modo de derechos sociales que garanticen los requisitos mínimos de una vida digna y aseguren la satisfacción de las necesidades básicas) se han ido privatizando y entrando en la lógica del mercado, han perdido su función originaria como componentes inalienables de los derechos ciudadanos, y se han*

*convertido en meras mercancías de cambio entre proveedores privados y clientes que actúan en el mercado al margen de cualquier consideración social, y, además, al margen de cualquier responsabilidad gubernamental de atender las necesidades primordiales de la población (Anchustegui, 2012: 48)*

El resultado, más allá de la evidente deconstrucción de la ciudadanía social, es el creciente fracaso de la comunidad, la cual se ve desarticulada por los modos de vida de las sociedades de consumo, sociedades fundamentalmente atomizadas donde el peso de la individualidad ha venido a sustituir las diversas formas de relación comunitaria, dando lugar a una situación de anomia social, síntoma de una creciente violencia estructural que amplifica su efecto en aquellos territorios guettificados o excluidos, consecuencia de los modelos de organización territorial de las urbes capitalistas que sufren en mayor o menor medida procesos de gentrificación (Wacquant, 2004). En este sentido:

*La exclusión social no solamente priva de recursos a los sujetos, sino que debilita los vínculos entre personas, desestructura las familias, los grupos y comunidades, desorienta respecto al sentido de la vida y de las sociedades, confunde identidades, multiplica el sentimiento de depresión y corroe los caracteres (FOESSA, 2008: 371).*

Otro de los efectos más palpables de este auge de la perspectiva economicista es el debilitamiento de los Estados en las democracias liberales europeas. La función de garantizar la protección y salvaguarda de las necesidades de la ciudadanía por parte del

Estado se ve diluida por dos hechos fundamentales: por un lado, la creciente influencia de entidades y organismos, cuyos principios y organización no están sujetos a procesos democráticos y que postulan un modelo de sociedad neoliberal; por otro lado, la inacción y falta de compromiso de las instituciones políticas en el mantenimiento de sistemas de bienestar y la defensa del interés común de la ciudadanía, pasando de un Estado del Bienestar a un Estado Mínimo (Valderrama, Martín-Solbes y Vila, 2014).

Esta perspectiva del capitalismo neoliberal, que en occidente supone un aumento de los índices de desigualdad, en su versión desarrollada a nivel global, ha dado lugar a lo que Mbembe (2011) ha denominado necropolítica, esto es, la producción de muerte en las lógicas de relación política globales, una muerte que puede ser producida de manera inmediata a través de la guerra y el genocidio, o una muerte paulatina a través de la merma de las condiciones de vida necesarias y dignas. La desprotección de quienes ven amenazada su vida por sistemas injustos nos sitúa en la producción de sujetos violentados y posteriormente criminalizados como violentos (Valencia, 2010; Wacquant, 2010), lo que nos lleva a escenarios en los que existe una relación inversa entre procesos exclusógenos y prácticas desde la cultura de paz para la convivencia. Dicho de otro modo, la violencia estructural producida por el sistema en forma de desigualdad social, conlleva un detrimento de las posibilidades de acceso a una vida digna y genera en la ciudadanía, la cual padece el efecto de las exclusiones, unas dinámicas relacionales marcadas por el malestar que acaban generando, en ocasiones, la actuación de diversas formas de violencia alejadas del horizonte de la convivencia pacífica que la educación persigue (Wilkinson y Pickett, 2009).

En este escenario de desmoronamiento de la seguridad de unas estructuras sociales que sustenten las necesidades de la ciudadanía, la sensación de desprotección aumenta el riesgo de erosión de los vínculos comunitarios, desgastando el sentido de comunidad y generando un clima de incertidumbre y desconfianza que debilita la posibilidad de construcción de vínculos de apoyo social. Asimismo, parece que las relaciones sociales que se articulan en estos contextos de inseguridad y riesgo global (Beck, 2010) favorecen el individualismo y la competencia entre los miembros de un espacio comunitario atomizado, donde el Otro es visto como un potencial enemigo del que protegerse (León, 2011), a fin de conservar la propia y limitada parcela de bienestar que se ve permanentemente amenazada por un contexto adverso.

Entender el escenario de interacción social, donde lo comunitario se construye como un entorno hostil, sitúa la práctica de la acción socioeducativa en el surgimiento de diversas formas de violencia. La práctica socioeducativa debe, para un desarrollo coherente, tomar en consideración los distintos focos de producción de violencias. Así, la educación social desarrolla una propuesta cultural, que pretende ofrecer alternativas prácticas y discursivas a la socialización del odio, el miedo o la agresión. En su praxis pedagógica, debe llevar esta propuesta en dos direcciones: en primer lugar hacia la estructura social, que como hemos visto está atravesada por una lógica exclusógena que impregna las diversas instituciones sociales, la propia organización de la estructura social y los espacios de socialización; y en segundo lugar, hacia las prácticas relacionales de los sujetos y los agentes sociales, que en un contexto de malestar y normalización de la violencia, reproducen formas de agresión, odio o miedo



incompatibles con el desarrollo de la acción socioeducativa y con la convivencia en sociedades donde el bienestar sea un objetivo a alcanzar.

En esta línea y conectando los procesos que violentan a la ciudadanía con la acción socioeducativa, observamos que ésta se enfrenta a una bidireccionalidad que, por un lado, pretende garantizar los derechos fundamentales de la ciudadanía, construyendo acciones para paliar el sufrimiento y las desigualdades que emanan de las estructuras sociales y, por otro lado, se dirige a atender a una ciudadanía contrariada por los envites de las desigualdades y los exclusógenos; por tanto, se dirige hacia la estructura social y hacia la comunidad, ofreciendo respuestas a dos expresiones de la violencia, que es producción y producto, encontrándose la acción socioeducativa como mediadora en el ciclo de la violencia.

En cualquier caso, Zizêk identifica dos tipos de violencia; una subjetiva, percibida por parte de los agentes sociales, que puede ser una agresión física o verbal y, una objetiva, que se circunscribe a formas de violencia adscritas a las estructuras propias del capitalismo, por ejemplo la idea de necropolítica que defiende Mbembe y que ya hemos citado; en este sentido Zizêk nos advierte del peligro de la fascinación de la violencia subjetiva, recomendando realizar un análisis superior vinculado con la violencia objetiva:

*La violencia objetiva es, precisamente la violencia inherente a este estado de las cosas normal. La violencia objetiva es invisible puesto que sostiene la normalidad de nivel cero contra lo que percibimos como subjetivamente violento. La violencia sistémica es, por tanto, algo como la famosa materia oscura de la física , la contraparte de*

*una (en exceso) visible violencia subjetiva. Puede ser invisible, pero debe tomarse en cuenta si uno quiere aclarar lo que de otra manera parecen explosiones irracionales de violencia subjetiva (Zizêk, 2017: 10).*

Numerosos estudios (Baines, 2004; Enosh y Tzafrir, 2015; Littlechild, 2005, 2008; Macdonald y Sirotich, 2001, 2005) han puesto de manifiesto cómo estas formas de violencia están presentes en los contextos de interacción social donde la acción socioeducativa tiene lugar. La existencia de estas violencias en los entornos de acción socioeducativa y sus efectos son amplificados por la violencia estructural, que Galtung (1998) define como un conjunto de estructuras que no permiten satisfacer las necesidades fundamentales y que, incluso, niega la satisfacción de las mismas, evidenciada en el desmoronamiento de los estados sociales y los ritmos propios de las sociedades de tendencia neoliberal (Caride, 2018).

Retomando estos antecedentes, pensamos que es clave definir cómo estas formas de violencia afectan e influyen en el desarrollo profesional de la práctica socioeducativa. Con tal fin, recientemente, hemos publicado una investigación (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2021) en la que nos sumergimos en constatar la existencia de tres tendencias profesionales en relación con las violencias en los entornos de acción socioeducativa:

- Tendencia Vocacional-afectiva. Se vincula con la idea de una educación social centrada en la entrega y la relación cercana, que no establece límites entre lo personal y lo profesional. Esta tendencia difumina los límites de la relación educativa, invisibilizando la diferencia de rol, propiciando el exceso de protección con el riesgo asociado de caer en el servilismo y la

abnegación. Respecto a la violencia, existe cierto nivel de tolerancia y normalización de expresiones de la misma, que se aceptan eximiendo de responsabilidad a quienes la ejercen, validando como tolerables los excesos violentos en la convivencia con otras personas, amparándose en la idea del profesional que soporta estoicamente el peso de la violencia y devuelve amor, muy en sintonía con planteamientos defendidos por el enfoque caritativo que emana del denominado pensamiento mágico-religioso.

- Tendencia Controladora-coercitiva. Se vincula con la idea de control y distanciamiento entre educador y educando, convirtiendo la relación educativa en un espacio para el tratamiento patologizante. Esta tendencia destruye el principio de individualidad de la acción socioeducativa, al establecer límites excesivos en la construcción de vínculos educativos, desde la criminalización o la culpabilización de las situaciones de exclusión a quienes las padecen, al tratarlos como sujetos susceptibles de sanar a través de un proceso de diagnóstico y tratamiento. Respecto al abordaje de la violencia, tiende a sancionarla pero no la aborda en profundidad, ofreciendo una respuesta de baja tolerancia a la violencia actuada por la ciudadanía, a la vez que reproduce diversas formas de violencia simbólica y estructural, en ocasiones también directa, a través de la puesta en práctica de acciones llevadas a cabo por parte de los diferentes agentes sociales.

- Tendencia Profesional Ético-reflexiva. Se vincula con una propuesta alternativa a las anteriores, basada en una práctica socioeducativa que busca el equilibrio entre dos funciones fundamentales: la de estructura y la de cuidado. En primer lugar, la función de estructura incluye la

aceptación de una asimetría de rol en la relación educativa, desde el reconocimiento de la dignidad de la otra persona y la propia, realizando un ejercicio responsable del papel que desempeña la educación social y aquellas personas que la ejercen, en su interacción con la ciudadanía, sus ritmos de vida y sus expectativas, lo que incluye manejar, de manera clara los límites personales y éticos de la acción profesional, así como los límites asociados al trabajo socioeducativo y a las relaciones de acompañamiento respecto al educando. En segundo lugar, la función de cuidado, incluye la construcción de vínculos sanos, no dependientes ni posesivos, a través de la nutrición afectiva y de las actitudes de buen trato y cero tolerancia a las formas de violencia, ejercidas o recibidas, de tal manera que esta relación construida es, en sí misma, una herramienta pedagógica en la que se ofrece, desde el respeto a la dignidad del otro, un modelo de trato no violento. Esta tendencia se caracteriza por un alto nivel de exigencia hacia los equipos de profesionales que se ven en la disyuntiva de cuestionar de manera crítica, no sólo su acción profesional, sino también, las estructuras e instituciones que mediatizan el impacto de las mismas, tratando de poner en jaque las lógicas de la violencia estructural, cultural y simbólica (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2021: 137-138).

Desarrollar prácticas reflexivas que permitan a los y las profesionales de la educación social identificar las diversas dinámicas de violencia presentes en su práctica, así como tomar conciencia de los efectos de las mismas sobre la ciudadanía, la comunidad, el contexto social y los mismos agentes sociales que median la relación comunitaria, supone una prioridad y uno de los principales retos para la profesión.

### 3. De la crisis de la comunidad a la crisis de la interculturalidad

En línea con lo expuesto anteriormente, el modelo de convivencia ciudadana, materializado en la comunidad y mediatizado por la influencia de las sociedades capitalistas, ofrece una imagen de las formas de relación social caracterizada por la desconfianza, en un contexto que ya hemos descrito como violento y que incapacita para el acceso a medios de vida dignos a algunos sectores de la población. La Educación Social, como disciplina pedagógica, debe ofrecer alternativas que, a través de la acción de sus profesionales, permitan desarrollar dinámicas de convivencia que respondan a esta situación. Sin embargo, la puesta en práctica de un modelo de convivencia debe contar con un escenario de posibilidades que permita la conexión entre las personas que comparten un territorio común, siendo el actual escenario de desigualdad una limitación que la acción socioeducativa debe abordar. En la medida en que estas prácticas educativas favorezcan la conexión y relación de la ciudadanía con la comunidad que habita, se podrán empezar a plantear vías y procesos de potenciación comunitaria. Frente a la lógica del miedo y la desconfianza, la vinculación comunitaria debe fundamentarse en la socialización de conductas que favorezcan las prácticas de acogida, confianza y apertura a la relaciones sociales. Máxime, en las sociedades contemporáneas que, por definición, son multiculturales, donde el reconocimiento de la diversidad se impone como un requisito necesario para dicha vinculación, entendiendo la diversidad, no como una mera diferencia en base a adscripciones de etiquetamiento cultural, ni como una suerte de conceptualización de grupos étnicos susceptibles de ser homogeneizados, sino que

la abordamos como el efecto de la complejidad que atraviesa a cada ser humano y que lo hace, en cierto sentido, único.

El desarrollo de las relaciones sociales en un entorno de desprotección social donde, o bien, no existen garantías de una estabilidad en el ejercicio de los derechos fundamentales, o bien, éstas son mínimas (tal y como cabría esperar en un Estado Mínimo), genera una sensación de hostilidad que entra en contradicción con los procesos de acogida que, desde la educación y, concretamente, desde la práctica de la educación intercultural, deben ser fomentados en nuestras sociedades multiculturales. En la óptica intercultural, las relaciones humanas deben estar abiertas a la permeabilidad de los vínculos sociales y, sin embargo, la deriva de desconfianza y la ausencia de sentido de comunidad parecen favorecer un efecto de impermeabilización de las mismas. Es necesaria la apertura a una propuesta de relaciones interculturales en las que el reconocimiento de la diversidad (más allá de las distintas etiquetas-estanco en las que se sitúan a diferentes grupos humanos), sea un punto de partida para una aproximación eficaz a las formas de convivencia desde la cultura de paz y, a su vez, para una práctica educativa enfocada a su consecución. Vila, señala la educación intercultural como un reto que pone en jaque el papel reflexivo de los profesionales de la educación. Así, nos dice:

*la pedagogía ha sido uno de los ámbitos en los que las teorías interculturales han tenido una mayor importancia y desarrollo, naciendo con la pretensión de dar respuestas a la relación identidad-diferencia y su atención en el marco educativo, en aras de conseguir que dichas relaciones sean cada vez más igualitarias y*

*basadas en criterios de justicia social* (Vila, 2012: 127).

La educación intercultural requiere, por otra parte, enmarcar el desarrollo de la misma como una forma de análisis en la que lo intercultural sea reconocido como práctica, como relación y como hermenéutica. En este sentido:

*El enfoque intercultural, que con frecuencia se confunde con un enfoque cultural o multicultural, pone en cambio el acento sobre los procesos y las interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos en relación los unos con los otros. No se trata de detenerse sobre las características que se atribuyen a los otros o que los otros se atribuyen a sí mismos, sino de llevar a cabo, al mismo tiempo, un retorno sobre uno mismo. En efecto, toda focalización excesiva sobre las características específicas del otro, llevan a cierto exotismo, así como a episodios de culturalismo, a través de una sobrevaloración de las diferencias culturales y de una acentuación, consciente o no, de los estereotipos e incluso de los prejuicios. El preguntarse por la identidad propia en relación a los otros forma parte integral del enfoque intercultural. El trabajo de análisis y conocimiento se refiere tanto al otro como a uno mismo* (Abdallah-Preteceille, 2006: 3).

La cultura de paz, como una práctica dialéctica entre miembros de un sistema en relación, atravesada por la multiculturalidad como fenómeno social que interpela a la interculturalidad a convertirse en acción social, requiere del análisis de los diversos planteamientos epistémicos y de las diferentes

formas de acción política, económica, mediática y social. Este será un punto de partida que permitirá hacer frente a las diversas expresiones de violencia estructural y al reconocimiento de una paz imperfecta estructural (Muñoz y Molina, 2010). En este contexto, es importante la incorporación de una perspectiva pedagógica que contemple la educación como una herramienta de transformación de los espacios comunitarios en comunidades de práctica (Wenger, 2001), entendidas como la asociación de personas que, compartiendo un interés común, profundizan en su conocimiento a través del fortalecimiento de sus relaciones y la suma de sus acciones en torno a objetivos concretos, superando, de este modo, la fragilidad de las instituciones y la incapacidad del Estado para sostener las condiciones de vida digna de la ciudadanía, compensando la erosión de los lazos comunitarios y propiciando lugares de encuentro en sociedades atomizadas, resignificando el acceso y el uso de los espacios públicos, cada vez más atravesados por las lógicas de la mercantilización (Delgado, 2011). Estas comunidades de práctica, como espacio de interacción mediada por agentes educativos en las que se negocian significados y se construyen dinámicas identitarias, lo que favorece la práctica de la interculturalidad, tiene un efecto directo en la vida de las personas y permite dotar a la estructura social de mecanismos que sostengan la tensión dialéctica para la conservación de equilibrios dinámicos en contextos de paz imperfecta, permitiendo, a su vez, el fortalecimiento de la ciudadanía como práctica de realización democrática a través del blindaje de los diversos elementos estructurales productores de bienestar y justicia social (Ruiz-Galacho, 2018).

Estas propuestas parecen entrar en relación con las aportaciones educativas de

Freire (2011), que reivindica el papel del sujeto dentro del proceso educativo, visualizado como un marco idóneo para pensar en clave dialógica la naturaleza ontológica y gnoseológica, esto es, su propio papel y el de la comunidad a la que pertenece, dentro de un marco histórico sobre el que puede influir. De este modo, el reconocimiento de la naturaleza política del hecho educativo y su conexión con la ciudadanía, entendiendo la política como la cooperación de la comunidad para superar las dificultades, constituye otro aspecto a tener en cuenta para el desarrollo de una cultura de paz que intente construir formas de equilibrio social dinámico, manteniéndose en la búsqueda del bienestar, el procomún y la justicia, elementos que, como ya hemos indicado, constituyen oportunidades para la relación intercultural.

#### **4. Conclusiones: educación, comunidad, acción social y reflexividad**

Los procesos socioeducativos deberían conectar de manera reflexiva a la ciudadanía con las estructuras que habitan. Estas estructuras, debido a que son un producto de la acción humana, no son neutrales, pues cuentan con una serie de elementos que configuran las capacidades del sistema para posibilitar (o no) oportunidades de desarrollo y de convivencia. Estos elementos tienen que ver, a su vez, con la forma en la que se comprende el bienestar y la equidad, el acceso a los medios de vida, el papel de los diferentes actores sociales, las posibilidades de relación o el papel de las instituciones dentro de estas estructuras.

La acción socioeducativa tiene el reto de enfrentarse, como ya hemos mencionado, a unas estructuras sociales productoras de diversas formas de violencia, que entran en conflicto con la mirada educativa y la

mediatizan. Por ello, la labor reflexiva que emana de estas prácticas es bidireccional: por un lado, la Educación Social debe centrar sus esfuerzos en pensar la propia praxis, atravesada por la violencia estructural; por otro lado, debe pretender generar espacios de reflexión que permitan a la ciudadanía no sólo comprender la realidad que les rodea, sino también, transformarla para hacerla más humana, esto es, más abierta a las formas de convivencia en un contexto de bienestar social.

La importancia de una práctica socioeducativa reflexiva nos sitúa en el dilema entre una educación que reproduce las violencias del sistema social, así como sus prácticas exclusógenas, o una educación que es acogedora y que genera espacios de pensamiento crítico en los que la ciudadanía pueda encontrarse y desarrollarse como comunidad que convive en clave de protección, cuidado, participación y reconocimiento de la dignidad (Fornet-Betancourt, 2002). Sin embargo, consideramos que esta acción educativa se encuentra actualmente mediatizada por elementos que contradicen su finalidad ética, fruto de un practicismo ausente de reflexividad y que ha dado lugar a ciertas prácticas en las que la educación actúa, en ocasiones, como controladora y reproductora de las lógicas del poder, que en contextos neoliberales, como ya hemos visto, fundamentan procesos de fragmentación de la comunidad, atomización de la sociedad e impermeabilización de las relaciones de convivencia.

Estas prácticas reproductoras de las violencias dirigidas a la comunidad esgrimen argumentos basados en una tradición vinculada a un hacer socioeducativo segregador y asistencialista, que nos transporta a otras épocas en las que las instituciones educativas no mantenían un compromiso con el cambio social, sino que se empeñaban en conservar un

status quo generado por las relaciones de desigualdad social (Palacios, 1999; Santolaria, 1997). Actualmente, el elemento segregador se mantiene a través de prácticas ampliamente socializadas a nivel profesional; un ejemplo sería el abordaje de la acción socioeducativa desde procesos de etiquetamiento de la población según categorías como la etnia, el sexo u otras características que, en contraposición con el enfoque de la diversidad, fragmentan y jerarquizan la comunidad. Por otra parte, este papel de la educación como elemento de conservación de la estructura social, ha dado lugar a una deriva asistencialista que está presente en los procesos socioeducativos y que tiene como efecto la nula incidencia en la reducción de estas dinámicas de desigualdad, las cuales violentan la vida de las personas, coartando su dignidad.

La complicidad derivada de la inacción, pone de manifiesto la necesidad de un replanteamiento, en profundidad, de las prácticas y discursos pedagógicos y la influencia de la tradición en éstos. Desde una perspectiva crítica, la Educación Social se mantiene a través de un discurso pedagógico cargado de buenas intenciones, voluntariedad y compasión pero que acusa la ausencia de una propuesta centrada en transformar las violencias del sistema en prácticas reflexivas con la ciudadanía, a fin de favorecer el sentido de comunidad y la posibilidad de incidencia en las estructuras sociales desde la alternativa no violenta que emana de la cultura de paz. En este punto cabe destacar el papel del agente socioeducativo, que tiene la responsabilidad de profesionalizar su acción desde la propuesta ética del reconocimiento de la alteridad en base a la perspectiva de los Derechos Humanos y la dignificación de las personas (Caride, 2002; Ortega y Romero, 2018). Esta forma de reconocimiento profesional nos aleja del desarrollo de prácticas basadas en la inacción

con respecto a la violencia del sistema, dirigida hacia la ciudadanía y hacia el propio profesional, huyendo así de la abnegación, el asistencialismo o la segregación.

Todo esto pone de manifiesto la urgencia actual por construir, desde la comunidad y con ella, a través de la mediación de los agentes socioeducativos, una propuesta de convivencia basada en el rechazo a las formas de violencia emanadas del sistema y en la búsqueda de la paz imperfecta como un escenario alternativo que permita generar espacios de relación donde el discurso pedagógico se convierte en práctica relacional no violenta, que a su vez permite un proceso de concientización (Freire, 2011) en torno a los modelos ontológicos derivados del capitalismo neoliberal, así como las prácticas de potenciación y sentido de comunidad. Este proceso, una vez asentado en lo comunitario, crea las bases para incidir en las estructuras sociales, ahora ya desde un modelo de relación que rechaza la violencia, y con ella, la desigualdad, la segregación, la exclusión y los ataques a la dignidad.

El proceso a través del cual los modelos ontológicos del neoliberalismo devienen en otras nuevas formas de relación basadas en la potenciación personal y comunitaria a través de la cultura de paz nos transporta a las ya mencionadas capacidades humanas deseables. Estas capacidades se vinculan con un catálogo de actitudes y comportamientos que, históricamente, las personas han empleado para la generación de equilibrios dinámicos en contextos de violencia estructural. En palabras de Muñoz y Molina:

*Los seres humanos han desarrollado [...] sus capacidades a través de la interacción recíproca, la existencia de objetivos, valores y actividades compartidas, la estabilidad y duración de las mismas, la conciencia de grupo y*

*la identificación social. La socialización, la cooperación y otros comportamientos y actitudes, tales como la filantropía, el altruismo, la solidaridad o la afectividad, han intervenido en la transformación de las condiciones de existencia y, en esta medida, pueden ser interpretados como mecanismos e instrumentos de poder, ya que mejoran y movilizan las relaciones entre individuos y grupos. Efectivamente, todos los elementos que conforman la Cultura de Paz tienen, y pretende tenerlo, poder para transformar las instancias personales,*

*públicas y políticas. La Cultura de Paz forma parte directa del proceso de empoderamiento pacifista (Muñoz y Molina, 2010:56).*

La necesidad de explorar estas nuevas formas de relación, basadas en las capacidades humanas deseables (Muñoz y Molina, 2010; Muñoz, Martínez y Jiménez, 2012), hace evidente la urgencia de generar nuevas perspectivas en torno al objeto de estudio de la Educación Social y la producción de discursos académicos en relación a la propia disciplina y al modelo de profesionalidad de la misma..

## Referencias bibliográficas

- Abdallah-Preteuille, Martine (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. En: *Congreso INTER*. Recuperado el 12 de enero de 2019 de: [https://www2.uned.es/congresointer-educacion-intercultural/preteuille\\_espanol.pdf](https://www2.uned.es/congresointer-educacion-intercultural/preteuille_espanol.pdf).
- Anchustegui, Esteban (2012). Estado de bienestar, ciudadanía y globalización: el debate sobre los derechos sociales. *Revista Internacional de Filosofía*, n°56, pp. 37-51.
- Arendt, Hannah. (2018). *Sobre la violencia*, Madrid, Alianza.
- Baines, Donna. (2004). Losing the 'eyes in the back of our heads': social services skills, lean caring and violence. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, n.º 31(3), pp.31-50.
- Beck, Ulrich (2010). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós.
- Benasayag, Miguel y Del Rey, Angelique (2012). *Elogio del conflicto*, Madrid, Tierra de Nadie.
- Benjamin, Walter (2011). *Crítica de la violencia*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Broncano, Fernando (2018). *Cultura es nombre de derrota. Cultura y poder en los espacios intermedios*, Salamanca, Delirio.
- Caride, José Antonio (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 9(2), 91-125.
- Caride, José Antonio (2018). Lo que el tiempo esconde o cuando lo social necesita de la pedagogía. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n.º 32, pp. 17-29. doi: 10.7179/PSRI\_2018.32.02.
- Delgado, Manuel (2011). *El espacio público como ideología*, Madrid, La Catarata.
- Enosh, Guy y Tzafrir, Shay (2015). The scope of client aggression toward social workers in Israel. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 24(9), 971-985. doi: 10.1080/1092677.2015.1070233.

- FOESSA (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*, Madrid, Fundación FOESSA.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2002). La educación intercultural. El problema de su definición. En: Yolanda Onghena (coord). *Intercultural. Balance y perspectivas*, Barcelona, Fundació CIDOB.
- Freire, Paulo (2011). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.
- Galtung, Johan. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, Gernika, Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- Galtung, Johan (2003). *Paz por medios pacíficos: paz, desarrollo y civilización*, Bilbao, Bakeaz.
- Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Han, Byung-Chul (2016). *Topología de la violencia*, Barcelona, Herder.
- Jares, Xesus (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.
- Lederach, Jean Paul (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*, Madrid, La Catarata.
- León, Emma (2011). *El monstruo en el otro. Sensibilidad y coexistencia humana*, Madrid, Sequitur.
- Littlechild, Brian (2005). The stresses arising from violence, threats and aggression against Child Protection social workers. *Journal of Social Work*, nº5(1), pp.61-82.
- Littlechild, Brian (2008). Child Protection social work: risks of fears and fears of Risks -Impossible tasks from impossible goals?. *Social Policy and Administration*, nº42(6), pp. 662-675. doi:10.1111/j.1467-9515.2008.00630.x.
- Macdonald, Grant & Sirotych, Frank (2001). Reporting client violence. *Social Work*, nº 46(2), pp. 107-114.
- Macdonald, Grant. y Sirotych, Frank. (2005). Violence in the social work workplace. *International Social Work*, n.º 48(6), pp. 772-781.
- Maya, Isidro (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, n.º 22(2), pp.187-211.
- Mbembe, Achille. (2011). *Necropolítica*. Barcelona. Melusina.
- Muñoz, Francisco Antonio (2004a). La paz. En: Beatriz Molina y Francisco Antonio Muñoz. *Manual de paz y conflictos*. pp. 21-42, Granada, Universidad de Granada.
- Muñoz, Francisco Antonio (2004b). Paz. En: Mario López (dir.). *Enciclopedia de paz y conflictos, vol. II*, Granada, Universidad de Granada.
- Muñoz, Francisco Antonio y Jiménez, Juan Manuel (2012). Desfragmentar, o armonizar, al ser humano desde la perspectiva compleja de la investigación para la paz. *Recerca*, 12, 61-85. DOI: 10.6035/Recerca.2012.12.5
- Muñoz, Francisco Antonio, Martínez, Cándida y Jiménez, Juan Manuel (2012). Phrónesis, prudentia y praxis. Teorías y prácticas de la paz. En: VV. AA. *La praxis de la paz y los Derechos Humanos* pp. 31-58, Granada, Universidad de Granada.
- Muñoz, Francisco Antonio y Molina, Beatriz (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista paz y conflictos*, 3, 44-61.
- Naciones Unidas (1999a). *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (2001-2010)*. [En línea] (A/RES/53/25), 19 de noviembre de 1998. Disponible



en: <<http://portal.unesco.org/education/es/files/37320/11289554485Decenio-paz.pdf>>.

Naciones Unidas (1999b). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. [En línea] (A/RES/53/243), 6 de octubre de 1999. Disponible en: <<http://www.fund-culturadepaz.org/DECLARACIONES%20RESOLUCIONES/Declaracion%20Cdpaz%20Esp.pdf>>

Ngozi, Chimamanda. (2018). *El peligro de la historia única*, Barcelona, Penguin Random House.

Ortega, Pedro y Romero, Eduardo (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría de la educación*, n.º 30(1), pp. 95-116. DOI: 10.14201/teoredu30195116.

Palacios, Irene (1999). Trabajo y educación en la génesis de la política asistencial decimonónica. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 18, pp.67-91.

Pérez-Tapias, José Antonio (2012). *Del bienestar a la justicia: aportaciones para una ciudadanía intercultural*, Madrid, Trotta.

Ruiz-Galacho, Santiago (2018). Capitalismo, Estado y ciudadanías. Una mirada desde la Política Social. En: María Teresa Castilla y Víctor Manuel Martín-Solbes. *Educación, derechos humanos y responsabilidad social* (pp. 37-52), Barcelona, Octaedro.

Ruiz-Galacho, Santiago. y Martín-Solbes, Víctor Manuel (2021). Estudio exploratorio sobre las tendencias de la práctica profesional frente a la violencia en entornos de acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 37, pp. 129-142. doi: 10.7179/PSRI\_2021.09

Santolaria, Félix (1997). *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España Moderna y Contemporánea*, Barcelona, Ariel.

Sontag, Susan (2003). *Ante el dolor de los demás*, Madrid, Santillana.

UNESCO (2000) *Publications on a culture of peace*. [En Línea] Disponible en <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/pubs.htm>

Valderrama, Pedro, Martín-Solbes, Víctor Manuel y Vila, Eduardo Salvador (2014). La pedagogía y los nuevos imaginarios de la ciudadanía. En: Víctor Manuel Martín-Solbes, María Teresa Castilla y Eduardo Salvador Vila. *Educación es convivir. Ciudadanía, interculturalidad y cultura de paz* (pp. 11-23), Málaga, Aljibe.

Valencia, Sayak. (2010). *Capitalismo gore*, Barcelona, Melusina.

Vila, Eduardo Salvador (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XXI*, nº15(2), pp.110-135. doi: 10.5944/educxx1.15.2.129.

Vila, Eduardo Salvador. S. y Martín-Solbes, Víctor Manuel (2011). Filosofía de la educación y cultura de paz en el discurso pedagógico. *Revista de Innovación Educativa*, n.º 11(55), pp.6-13.

Vinyamata, Eduard (2015). Conflictología. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1), 9-24.

Wacquant, Loïc (2004). Las dos caras de un guetto. La construcción de un concepto sociológico. *Renglones*, nº56, pp. 72-80.

Wacquant, Loïc (2010). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*, Barcelona, Gedisa.

Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.

Wilkinson, Richard y Pickett, Kate (2009). *Desigualdad. Un análisis de la infelicidad colectiva*, Madrid, Turner.

Zižek, Slavoj. (2009). *Sobre la violencia*, Barcelona, Espasa.

**PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO**

Recibido: 19/08/2021      Aceptado: 11/03/2022

**CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER:**

Ruiz-Galacho, Santiago, Martín-Solbes, Víctor Manuel (2021) Acción socioeducativa como generadora de marcos de convivencia. Perspectivas desde la cultura de paz. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 12-29.

**SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS**

Santiago Ruiz Galacho es Educador social, experto en intervención socioeducativa con familia e infancia en riesgo de exclusión social. Máster en Investigación e Intervención Social y Comunitaria y Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos. Director de diversos recursos de acogimiento residencial y profesor colaborador de la Universidad de Málaga.

Víctor M. Martín Solbes es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Málaga, Profesor Titular en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE. Líneas de investigación: pedagogía social, educación social, procesos educativos en ámbitos penitenciarios, exclusión social, cultura de paz, violencias en entornos socioeducativos. Coordinador del Máster Oficial Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos en la Universidad de Málaga.