



Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 20(1), enero-junio, 2025

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Si no es ahora, ¿cuándo?: la educación en, por y para la paz como respuesta a una realidad de violencia en Costa Rica

If Not Now, When?: Education in, about, and
for Peace as a Response to a Reality of Violence
in Costa Rica

Recibido: 30 de setiembre de 2024. Aprobado: 21 de mayo de 2025

<http://doi.org/10.15359/rep.20-1.1>

Jennifer Céspedes Araya¹

Universidad de Costa Rica

San José, Costa Rica

jennifer.cespedesaraya@ucr.ac.cr

¹ Docente universitaria, magistra en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, Universidad de Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-1084-7120>



RESUMEN

Este ensayo resalta la importancia de retomar las reflexiones transformadoras que tiene la educación en, por y para la paz como respuesta a las violencias experimentadas en la sociedad costarricense, en un momento histórico en el cual pareciera que estas se quieren negar o ignorar. A partir de una reflexión teórica y de ejemplos ilustrativos, se propone resaltar la necesidad de atender las dimensiones individuales y colectivas, tanto virtuales como no virtuales, a través de la educación para la paz y las prácticas docentes con el fin de evitar la normalización de las violencias, mitigarlas y ojalá eliminarlas de las experiencias ciudadanas.

Palabras clave: Educación para la paz, paz, realidad no virtual, realidad virtual, violencia.



ABSTRACT

This essay highlights the importance of resuming the transformative reflections that education has in, about, and for peace as a response to the instances of violence experienced in Costa Rican society at a historical moment in which it seems that violent acts are being ignored. Based on a theoretical reflection and illustrative examples, the need to attend to virtual and non-virtual individual and collective dimensions is proposed through peace education and teaching practices to avoid the normalization of all types of violence, mitigate them and, hopefully, eliminate them from citizen experiences.

Keywords: peace, peace education, non-virtual reality, violence, virtual reality



Introducción

En paz... por la paz... para la paz... de paz. ¿Por qué pareciese que hay menos de ella en las últimas décadas? ¿Por qué no se trata el tema de la construcción de la paz como una necesidad básica de la sociedad costarricense en las instituciones educativas y sociales? Puede que, comúnmente, se haya afirmado que Costa Rica es un país de paz, en ausencia de guerra, en donde no surgen crisis de violencia que afecten a la sociedad; sin embargo, esto no se percibe así en un presente histórico donde las noticias de realidad nacional se han convertido en ejemplos de violencias de distinta naturaleza en la sociedad costarricense. Por tanto, este ensayo propone retomar la educación por, para y en la paz como eje fundamental de los procesos educativos transformadores macro y micro para enfrentar las violencias virtuales y no virtuales presentes y del futuro.

En este ensayo, por lo tanto, se retoma el concepto de *paz* como eje transversal a la educación en Costa Rica en un momento de la historia del país en el que se percibe la necesidad de constatar la presencia de la cultura de paz, no como un dato sino como un proceso social consciente y articulado. Se inicia con la atención a los antecedentes internacionales y nacionales más relevantes alrededor de dicho concepto sobre el compromiso hacia las políticas estatales articuladas, se continúa el tratamiento de los términos de *paz* y *violencia* en la cultura, las dimensiones de la paz y sus implicaciones

en el aula en relación con las realidades y se finaliza con la reflexión de los puntos centrales del argumento.

Antecedentes de la relevancia de la paz en contextos educativos y articulados

Las organizaciones internacionales parecen reconocer la necesidad de la paz. Por ejemplo, a través de la *Declaratoria de Incheon 2030*, la **UNESCO (2016)** se refiere a la educación como espina dorsal para la paz; los países miembros reconocen las realidades de vida de muchas personas en contextos de pobreza y de violencia. Sin embargo, el problema radica en que la paz se presenta desde una perspectiva casi prescriptivo-educativa dentro de las metas propuestas:

De aquí a 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios. (p. 21)

Dicho planteamiento deja entrever la necesidad de atender las brechas que se entretejen en la cultura de la paz en las sociedades. Sin embargo, la promoción de la cultura de paz y no violencia, aunque también se entienda en su acepción de mejora de “algo”, no deja claro que esta debe tratarse como una realidad vívida y no solo como una percibida que se transforma a través de campañas o programas estatales o comunitarios. Como resultado,



a falta de una definición clara de *paz* para cada país miembro, también se asume que el concepto es comprendido bajo los mismos principios y prácticas, lo cual da cabida a posibles interpretaciones confusas: “La educación deberá tener por finalidad el desarrollo pleno de la personalidad humana y promover el entendimiento mutuo, la tolerancia, la amistad y la paz.” (UNESCO, 2016, p. 28). No obstante, explícitamente, ¿cuál es la operacionalización práctica y realista de la paz a la que se comprometen los países a través de la educación? Si bien es cierto, aunque sería muy complejo acordar lineamientos específicos para cada país en una declaratoria tan general, tampoco existen parámetros base de los que se pueda partir.

Asimismo, al observar las políticas nacionales de Costa Rica, resulta significativo reflexionar sobre la articulación general de la paz que se maneja a nivel estatal, la cual es limitada. De acuerdo con el *Mideplan* (2022), las menciones a la paz se centran en políticas públicas aplicadas a través de programas para erradicar la violencia contra las mujeres, la desigualdad entre hombres y mujeres (para ambientes libres de violencia) y la promoción de la paz entre la población joven a través de los Centros Cívicos por la Paz. Por un lado, estas políticas son ejemplos de acciones que buscan contribuir a la atención de las problemáticas relacionadas con la violencia. De ninguna manera, este argumento se centra en que las medidas mencionadas anteriormente no son necesarias o efectivas; sin embargo, y por otro lado, aunque son intentos relevantes en una búsqueda por la paz, no resultan suficientes para atender las múltiples formas de violencia en la sociedad costarricense.

La paz, la violencia y la cultura

En un sentido más claro, de acuerdo con *Arango* (2007), “la paz podría definirse...como la ausencia no solo de conflictos armados -conclusión

necesaria pero insuficiente- sino también como la ausencia de toda violencia estructural causada por la negación de las libertades fundamentales y por el subdesarrollo económico y social” (p. 15). Por tanto, a la común visión costarricense que trata a la paz como a una equivalencia a la desmilitarización y abolición del ejército en el siglo XX y que se dio a causa de hechos y necesidades geopolíticas irreducibles a “la ausencia de guerra” (Muñoz, 2014), se debe sumar la realidad: la paz no es un principio dado, no es estática, ni está ni debe estar delimitada a ciertos contextos.

La paz existe cuando, sin violencia, se establece como un estilo, sistema o cultura de vida que maneja los conflictos. Según, Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes (2019), esto implica entender con la mayor claridad posible los imaginarios sociales que la caracterizan. Por ende, la educación es el espacio societal en donde esfuerzos mayores con respecto a la formación ciudadana por, en y para la paz deben desarrollarse. Por lo tanto, la significación de la paz debe ir más allá de lo programático, lo estático y lo temporal:

Una sociedad en donde, a través de acciones pedagógicas, enseñamos a los niños a neutralizar y transformar de forma positiva los conflictos que se generan naturalmente en la realidad física o virtual, es una sociedad que comprende la importancia de la democracia y que toma de los elementos identificados de la paz negativa y los diferentes tipos de violencia una fundamentación pedagógica para la neutralización y transformación positiva de realidades sociales opresoras, para buscar su cambio de forma mancomunada. (Álvarez-Maestre y Pérez-Fuentes, 2019, p. 291)

Desde una contextualización clara de paz, se pueden crear resignificaciones que enmarquen concretamente las acciones a llevar a cabo en la



educación. En este sentido, la Tabla 1 explora las conceptualizaciones de, en, para y por como complementos al concepto de paz.

Tabla 1
Definiciones de por, en y para en relación con el entendimiento del concepto de paz

Por “en defensa de la paz”	En “estar/vivir” en paz	Para “trabajar por y construir la paz”
Denota causa. Denota el medio de ejecutar algo. Denota el modo de ejecutar algo. A favor o en defensa de alguien o de algo.	Denota en qué lugar, tiempo o modo se realiza lo expresado por el verbo a que se refiere. Denota el término de algunos verbos de movimiento.	Denota el fin o término a que se encamina una acción. Indica el lugar o tiempo a que se difiere o determina el ejecutar algo o finalizarlo. Significa el estado en que se halla actualmente algo, contraponiéndolo a lo que se quiere aplicar o se dice de ello. Denota la relación de una cosa con otra, o lo que es propio o le toca respecto de sí misma.

Nota. Acepciones de las preposiciones tomadas del diccionario *online* de la Real Academia Española (s. f.).

La educación, entonces, debe ser un ámbito en el que se trabaje por la paz; con una comprensión clara y contextualizada para transformar la realidad mediante acciones concretas que consideren su impacto y los actores involucrados. No debe limitarse solamente a una meta futurista en espera de que “todo mejore”, ni a acciones provisionales. La paz es, por tanto, una

manifestación de las relaciones reales de la vivencia humana y, por tanto, es inherente tanto a la sociedad colectiva como individual.

En su reflexión con respecto al vínculo entre la sociedad, la educación y la persona, Tamés (2003) plantea que la congruencia con que una persona es educada genera una sociedad vinculada entre lo que piensa, lo que son los principios que la rigen y las acciones que en ella se realizan; es una sociedad educadora, precisamente por su coherencia, por la unidad de sus criterios y su vida y su capacidad de transmitirlos. (p. 242)

Este es el punto en donde la sociedad costarricense parece estar atendiendo inadecuadamente las necesidades con respecto a la paz tanto a nivel estatal como familiar y educativo.

La perspectiva estadística, las inferencias y las contradicciones para con la paz

Por una parte, tanto a escala macrosocial como nacional, el Observatorio de la Violencia del Ministerio de Justicia y Paz (2017, párr. 1) ha tipificado los siguientes tipos de hechos violentos:

- Asalto a casa de habitación.
- Asalto a persona.
- Homicidio doloso.
- Hurto a persona.
- Robo a casa de habitación.
- Robo a edificación.
- Robo a persona.
- Robo de vehículo.
- Tacha de vehículo.
- Violación o tentativa de violación.



- Infracción a la Ley Contra la Violencia Doméstica.
- Infracción a la Ley de Armas y Explosivos.
- Infracción a la Ley de Penalización de la Violencia Contra las Mujeres.
- Infracción a la Ley de Psicotrópicos.

Asimismo, y, a manera de ejemplo, en el informe de la *Comisión Técnica Interinstitucional sobre Estadísticas de Convivencia y Seguridad Ciudadana (COMESCO, 2024)*, se concluye que la violencia autoinflingida es frecuente entre los grupos de jóvenes de 21 a 25 años, y la mayoría de los actos delictivos se dan por personas de entre 15 y 29 años; la violencia intrafamiliar fue denunciada en su mayoría por el grupo etario de 30 a 35 años. Lo anterior deja en evidencia que el alcance de la violencia tiene un dimensión individual y colectiva, presente en grupos etarios específicos de la sociedad.

Por otro lado, en términos macroeducativos, el Ministerio de Educación Pública provee las estadísticas más recientes que datan del periodo 2018-2021 con respecto a los diferentes grupos sociales y tipos de violencia: violencia intrafamiliar, violencia extrafamiliar, trata de personas, en el noviazgo, en línea y en el centro educativo (entre estudiantes, estudiantes a docentes, docentes a estudiantes, estudiantes a otro personal, y otro personal a estudiantes) (*MEP-DAE, 2023*). Además, se presentan las suspensiones por agresión, tenencia y decomiso de armas, la aplicación del Programa Convivir y la activación de protocolos ante los diferentes tipos de violencias. Un ejemplo ilustrativo sería considerar que para el 2018 se identificaron 31 518 casos de violencia en los centros educativos, 41 314 en el 2019, 2338 en el 2020 y 4407 en el 2021. La Tabla 2 presenta los datos según los participantes en los casos.

Tabla 2
Participantes en casos de violencia en el centro educativo

Participantes en casos	2018	2019	2020	2021
Entre estudiantes	28 712	37 281	2 026	3 847
De estudiantes a docentes	1 631	2 386	158	172
De docentes a estudiantes	363	788	69	223
De estudiantes a otro personal	440	574	34	48
De otro personal a estudiantes	372	285	51	117
Total	31518	41314	2338	4407

Nota. Datos tomados del informe estadístico *Casos de violencia intrafamiliar, extrafamiliar y en centros educativos, 2018-2021* (MEP-DAE, 2023).

De la misma manera, es relevante mencionar las estadísticas referidas a la violencia en línea. En dicho informe, el MEP-DAE (2023) tipifica solo dos tipos de hechos violentos para el 2020 y el 2021: la seducción o encuentros con menores por medios electrónicos (2020: 45 casos; 2021: 103 casos) y la corrupción (2020: 3 casos; 2021: 6 casos). No se muestra la definición de ambos tipos y no se categorizan otros tipos de casos de violencia virtual en el apartado correspondiente. Sin embargo, Arroyo *et al.* (2019), en su estudio con estudiantes que participaron de un programa antiviolencia del MEP entre 2014 y 2017, encontraron que hay

una elevada presencia de ciberacoso (68%), en especial victimizando a mujeres (63%); se manifiesta un elevado uso de la tecnología móvil entre estudiantes y poca supervisión adulta para el uso adecuado de Internet. Se tipificaron las principales conductas de acoso cibernético, siendo las agresiones verbales las que se presentan con más frecuencia



(53%), por último, se establece algunas de las repercusiones del acoso sobre el entorno escolar y personal del estudiantado, como la relación positiva entre ciberacoso y exclusión escolar ($p < 0.00$). (p. 1)

No puede negarse, entonces, que en Costa Rica existe violencia a pesar de que se considere al país como uno de paz. Sea que haya un aumento o una disminución leve o significativa en los reportes cuantitativos de los actos violentos, la paz no es un dato en la sociedad costarricense y su ausencia afecta a todas las personas sin importar el contexto o la edad. No obstante, estos fenómenos violentos y estas tendencias contrarias a la paz no son nuevos. A inicios de los años 2000, se vislumbraban cambios hacia una cultura “sin paz”:

Costa Rica se ha convertido en una sociedad compleja en la que persisten problemas heredados como la pobreza y el individualismo y se han acentuado otros como la indiferencia ante los problemas y la respuesta solidaria. Los conflictos vecinales han evolucionado hacia actos más violentos y la sociedad se ve afectada por mayores índices de violencia, que ha incidido en la inseguridad ciudadana. (OPS, 2004, p. 9)

Sin ánimos de ser alarmista (porque aún existe mucho por hacer al respecto), las personas ciudadanas están inmersas en una realidad violenta, pero la educación formal, no formal e informal parece que no haber evolucionado en los últimos 20 años para proveer de herramientas claras en la búsqueda del manejo de los conflictos y tensiones personales, familiares y sociales. Las consecuencias de estos faltantes se pueden observar no solo en el aumento del número de actos violentos a partir del crimen organizado (May, 2024) que ilustra realidades violentas no solo a nivel macro, sino también de los casos de violencia intrafamiliar (Segura, 2024), del porcentaje en

aumento de los casos de acoso (Cordero, 2024) o del número de incidencias del *ciberacoso* (González, 2024); por resaltar algunos ejemplos.

La educación en, por y para la paz: dimensiones

De acuerdo con Nelson (2021), las dimensiones intrapersonal, interpersonal e intergrupal deben alimentar el desarrollo de las personas pacíficas (*peaceful people*), lo cual implica que una educación de paz debe partir de las realidades individuales y colectivas; además, señala la necesidad del acercamiento y fundamentación psicológica a la comprensión y desarrollo de la educación para la paz.

Con base en las propuestas psicológicas, Nelson (2021) identifica varios factores de la persona en relación con la paz: competencias (resolución de problemas y de conflictos), disposiciones autorregulatorias (autorregulación del afecto y autocontrol, la concientización), disposiciones y constructos perceptuales (identificación con la humanidad, autoeficacia, autoagencia, creencias con respecto a la eficacia colectiva y la disposición a tener una perspectiva), motivaciones, valores (preocupación por el bienestar de otros, universalismo versus valores de poder, rechazo a las normas de venganza) y las expectativas con respecto a los resultados (*outcomes*) (la creencia en la eficacia de las acciones de paz y la esperanza por la paz).

Como resultado, una educación para la paz debería 1) “resolverse” a partir de las complejidades representadas en estos factores, 2) entenderse a partir de la realidad de las comunidades y de sus miembros, y 3) atenderse desde el reconocimiento de las violencias, dejando de lado la pretensión de que existe paz social, porque hay paz en el imaginario costarricense; pues no puede trabajarse con base en las dimensiones anteriores si se niega el problema y si se rechaza la existencia de las manifestaciones de la realidad de la



violencia en donde están inmersas tantas personas. Aun si solo hubiese un caso de “tal” violencia o “de la otra”, es necesario apuntar a la realidad utópica en la que la violencia es inexistente en cualquiera de sus formas, y, si bien es cierto, cumplir tal meta es irreal; resulta necesario continuar la lucha por evitar la normalización de los actos violentos. En este sentido, la educación y el aula tienen el potencial de convertirse en espacios de lucha por la real convivencia y aceptación mutua.

El aula, el docente y la educación para la paz

La persona docente, bajo la línea transformadora, se transforma en un agente que actúa de modo que las intervenciones en el aula sean oportunidades para atender a las diferentes dimensiones de los factores de la persona. Desde su perspectiva, Nelson (2021) indica que el profesorado para la paz debe trabajar por aumentar el nivel de paz de las personas estudiantes en el dominio intrapersonal, interpersonal e intergrupar. De esta manera, el trabajo que se haga en cada uno de estos dominios probablemente afectará en forma positiva a los otros.

Si bien Nelson (2021) también señala que las relaciones entre las intervenciones y la mejora a la disposición hacia la paz todavía necesitan más investigación. De hecho, los factores de la persona pueden proveer una guía para trabajar la paz desde la relevancia contextual y no desde la suposición, sin dejar de lado que, dentro de esta educación, las dinámicas socioeconómicas y sociopolíticas no pueden dejarse de lado, especialmente debe existir una conciencia clara de lo que significa el cambio buscado y el impacto superficial o profundo de la educación para la paz (Salomon, 2006).

Aquí se presenta otro dilema: si la persona educadora no está en plena conciencia de su rol como mediador y generador de procesos de paz, quizás

las prácticas docentes no se alineen con una construcción activa de esta. De nuevo, la paz se daría por sentada y los actos de violencia escolar; en este caso, se podrían pensar desde el rechazo, el miedo, la angustia, el enojo y la frustración, pero no desde la necesidad de atenderlos a nivel macro (la comunidad educativa) y micro (por ejemplo, la planeación de una clase) dentro de un proceso interactivo entre docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa.

La educación de la paz: prácticas, vivencias y complejidades

En la literatura se pueden encontrar diversos ejemplos de aplicaciones y recomendaciones para el trabajo de la paz en el aula. Por ejemplo, la UNESCO (2001), la UNESCO-México (2003), el MEP (2011) y Sudbrock y March (2015) proveen manuales de estrategias transversales y de planeamiento e incorporación de la paz en la realidad de aula; Birch (2022) y Abba (2012) hacen lo mismo pero se centran en el aula de inglés; Kester (2008) provee un marco de referencia (*framework*) para el diseño de programas de paz para escuelas y colegios; Sellés (2009) ofrece una perspectiva interesante con respecto a otra forma de educación de la paz: la educación de la amistad; el Ministerio de Justicia y Paz (2021a, 2012b, 2021c) y el PNUD (2022) explicitan el accionar llevado a cabo para brindar atención territorial en lugares específicos de Costa Rica; Freedman y Chen (2023) exploran la educación del perdón como una forma de educación para la paz en el aula escolar; Escalante (2023) presenta su reporte de investigación sobre los factores asociados al acoso escolar en los colegios públicos académicos y cómo atenderlos en tres áreas territoriales del país; hace recomendaciones variadas



de cómo abordar esta problemática y resalta la importancia de la apertura de espacios de reflexión en la empatía, resolución de conflictos, entre otros.

La paz, según Kester (2008), está dimensionada a partir de una relación concéntrica que parte y se desarrolla desde la propia paz y se traduce en una responsabilidad universal y un espíritu de comunidad que implican estar en paz consigo mismo (paz mental, de corazón y con el cuerpo), con la naturaleza (conciencia ecológica, biodiversidad y balance natural) y con otros (la cultura de la democracia, la participación política y social y la salud para todos). Esto significa que, si bien es cierto, es necesario hacer un esfuerzo considerable por comprenderla y aterrizarla (operacionalizarla), varios de los componentes de la paz parecieran configurarse como ejes transversales de la educación ciudadana de este país.

Este esfuerzo toma varias formas; por ejemplo, Birch (2022) propone una interrelación cíclica entre el consenso internacional y la creación cultural, las políticas nacionales y la creación de contenido, la formación docente en métodos y contenidos de paz y, por último, la aplicación en el aula. De esta propuesta se puede observar que debe haber una articulación de más o menos alcance entre la visibilización de la paz o su ausencia. Por un lado, esto podría pensarse como una limitación: ¿cómo se espera que las personas docentes actúen o medien en la creación de paz cuando en el país o internacionalmente no hay pautas tan claras? Por otro lado, la realidad del aula indica que, dentro de ese círculo comunitario, tanto docentes como estudiantes pueden trabajar por cambiar sus propias realidades. En este último caso, el impacto podría considerarse muy “poco”, pero si las prácticas docentes (metodologías, actividades, entre otras) contribuyen a que las personas estudiantes se sientan más seguros y se traten con respeto dentro y fuera de la escuela, el impacto podría ser inconmensurable en sus propias realidades.

Claramente, las complejidades de la educación para la paz, como se puede inferir con base en los ejemplos anteriores, responden a una gran diversidad de realidades, necesidades, propuestas, dimensiones, metas, entre muchos otros aspectos. Sin embargo, se debe tener claro que la paz no puede atenderse solo a nivel de aula, ni desligarse de ella; en otras palabras, debe ser comprensiva tanto a nivel macro como micro: no puede darse sin las políticas adecuadas o sin las prácticas docentes, estudiantiles, institucionales y comunitarias activas tanto en la vida humana virtual como la no virtual.

La educación de la paz: entre la realidad virtual y la no virtual

Ahora más que nunca, la educación para la paz –su conceptualización, su visualización, su reflexión y su transformación– recobra relevancia, especialmente porque las acciones humanas están manifestándose en un ambiente y un mundo en línea que tiene consecuencias en la realidad humana no virtual. Si ya es complejo el manejo del conflicto y la tensión social e individual en una dimensión más o menos concreta (la no virtual), ¿qué implicaciones se deben tomar en cuenta en la educación, en la escuela y en la sociedad con respecto a las consecuencias de la violencia en una realidad abstracta que se observa lejana, “pantallizada” y deshumanizada?

Al respecto, *Martínez (2004)* lo advertía de esta forma:

surgen numerosos peligros ocasionados por el auge de las nuevas tecnologías y, más concretamente, de la creación de mundos virtuales paralelos en cierta medida al nuestro; en primer lugar, esos mundos son capaces de concedernos aquello que no puede ofrecernos la realidad efectiva. Por lo tanto, encontraremos una realidad más complaciente



en la que resguardarnos, corriendo el riesgo de que ese simulacro acabe pareciendo real, más real que la realidad misma, hiperreal. (p. 787)

Estas construcciones hiperrealistas pueden explicar la incidencia de las violencias virtuales ejemplificadas en un apartado anterior. Esto no solo demanda que la educación de la paz ya no sea solo pensada a partir de las situaciones concretas de la realidad no virtual, sino que también debe considerarse las políticas, las prácticas sociales y las de aula desde la resolución de conflictos y tensiones en la abstracción que se crea en las realidades simbólicas de los entornos virtuales.

Los modelos de la educación de paz, las dimensiones de los factores de la persona, y las aplicaciones de aula, por tanto, deben recrearse para responder a las particularidades de una construcción societal que está, en muchos casos, fuera de los parámetros sociales no virtuales de la acción-consecuencia. Esta complejidad se evidencia en el análisis que hacen la *Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2024)* a través de la tipificación y el monitoreo de los discursos de odio y discriminación en las redes sociales. Los principales resultados del estudio apuntan a una desaceleración del aumento en el número de este tipo de discursos comparado con años anteriores, pero también a una agresividad mayor en este tipo de interacciones virtuales a pesar de la disminución de emisores.

Asimismo, se señala la preponderancia de estos discursos en las redes sociales X (58,04 %), Facebook (32,68 %), Reddit (9,19 %) e Instagram (0,09 %); las temáticas más recurrentes de esta clase de mensajes se relaciona más con política y realidad nacional. En este sentido, existe evidencia de que estas manifestaciones violentas virtuales se están dando, pero no hay claridad sobre cómo tales comportamientos se pueden mejorar o mitigar a nivel societal.

Considerando lo anterior, es necesario reconocer que, mientras las prácticas de una educación para la paz en ambientes en los que se da la interacción humana en persona (como en la escuela) se pueden ir regulando conforme se desarrollan los procesos de comunicación entre pares y grupos, la realidad virtual permite violentar a otros y desentenderse de ellos a través de un clic o un botón de “reinicio”. El fenómeno de la anonimidad cibernética se ha ido atendiendo en el campo científico desde varios años (Barlett *et al.* 2017; Barlett *et al.*, 2018; Hu *et al.*, 2017; entre muchos otros) y parece darle resguardo al sujeto emisor, “otorgándole” ciertas facultades y libertades que no se tomaría si estuviera interactuando con otras personas en un ambiente no virtual. Este es un verdadero desafío para la construcción de la paz en la actualidad, porque a pesar de los esfuerzos por lograr que el individuo comprenda las dimensiones del respeto por el otro en todo sentido, finalmente, no se le puede obligar a no actuar violentamente cuando decide estar en un ambiente “pantallizado” donde la autoregulación no solo es fundamental sino que es una decisión personal.



Conclusión

La violencia sí existe en la sociedad costarricense y, por ende, la educación para la paz es necesaria. Si la concientización, reflexión y transformación de este tipo educación en sociedades a través de medios virtuales y no virtuales todavía no se evidencia en la cotidianeidad, entonces la escuela es donde los actores educativos están en la obligación de dar consecución a las promesas de la paz que tanto añora el imaginario costarricense. Si hace 20 años ya se podían identificar los caminos violentos que estaba escogiendo la sociedad costarricense en la realidad no virtual, también desde ya hace algunos años se pueden observar aquellos vinculados con las realidades virtuales. Por tanto, ¿no es acaso imperante que la paz sea ya parte (en, por, para) la educación costarricense?

Solo entendiendo las dimensiones y las complejidades del ser persona en la sociedad actual se podrá contrarrestar el atractivo simbólico de la violencia “protegida” por pantallas. La persona ciudadana costarricense debe ser formada que manera que los principios del respeto y la responsabilidad individual y colectiva son relevantes tanto en las interacciones “cara a cara” como en las de las realidades y comunidades virtuales. De lo contrario, no se puede afirmar que haya paz y las personas docentes y el aula son espacios en donde la convivencia saludable prepondere.

Referencias

- Abba, L. (2012). Integrating peace education through English language teachers for the achievement of millennium development goals (MDGS). *Journal of Teacher Perspective*, 6(2), 296-303. <https://www.globalacademicgroup.com/journals/teacher%20perspective/INTEGRATING%20PEACE%20EDUCATION%20THROUGH%20ENGLISH.pdf>
- Álvarez-Maestre, A. J. y Pérez-Fuentes, C. A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), 277-296. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>
- Arango, V. (2007). *Paz social y cultura de paz*. Ediciones Panamá Viejo. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/30445.pdf>
- Arroyo-Sibaja, M., Arrieta-Ávila, A., Parrales-Rodríguez, S., Madrigal-Corrales, L. y Ortiz-Álvarez, J. (2019). *Caracterización del ciberacoso en el sistema educativo costarricense*. [Ponencia]. XXIII Congreso Internacional EDUCTEC. <https://www.tec.ac.cr/publicaciones/caracterizacion-ciberacoso-sistema-educativo-costarricense>
- Barlett, C., Chamberlin, K. y Witkower, Z. (2017). Predicting cyberbullying perpetration in emerging adults: A theoretical test of the Barlett Gentile Cyberbullying Model. *Aggressive Behavior*, 43, 147-154. <https://doi.org/10.1002/ab.21670>
- Barlett, C. P., DeWitt, C.C., Maronna, B. y Jhonson, K. (2018). Social media use as a tool to facilitate or reduce cyberbullying perpetration: A review focusing on anonymous and nonanonymous social media platforms. *Violence and Gender*, 5(3), 147-152. <https://doi.org/10.1089/vio.2017.0057>
- Birch, B. M. (2022). *Creating classrooms of peace in English language teaching*. Routledge.
- Cordero, M. (9 de septiembre de 2024). Costa Rica es el país con mayor porcentaje de casos de bullying reportados en el mundo, según estudio internacional. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/pais/costa-rica-es-el-pais-con-mayor-porcentaje-de-casos-de-bullying-reportados-en-el-mundo-segun-estudio-internacional/>
- COMESCO. (2024). *Juventudes y violencias, 2019-2023*. https://observatorio.mj.go.cr/sites/default/files/JUVENTUDES_Y_VIOLENCIAS_2019_2023_COMESCO.pdf



- Escalante, C. (2023). *Factores detonantes de acoso escolar entre estudiantes de colegios públicos académicos*. Ministerio de Educación Pública. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2024-02/informefinal-acosoescolar2023.pdf>
- Freedman, S. y Chen, E. Y. J. (2023). Forgiveness education as a form of peace education with fifth-grade students: a pilot study with implications for educators. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 29(3), 235-246. <https://dx.doi.org/10.1037/pac0000676>
- González, M. (25 de junio de 2024). Uno de cada 4 adolescentes ha sido víctima de “cyberbullying” por su orientación sexual. *La República*. <https://www.larepublica.net/noticia/uno-de-cada-4-adolescentes-ha-sido-victima-de-cyberbullying-por-su-orientacion-sexual>
- Hu, C., Kumar, S., Huang, J. y Ratnavelu, K. (2017) Disinhibition of negative true self for identity reconstructions in cyberspace: Advancing self-discrepancy theory for virtual setting. *PLoS ONE*, 12(4), 1-19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175623>
- Kester, K. (2008). Developing peace education programs: beyond ethnocentrism and violence. *Peace Prints: South Asian Journal of Peacebuilding*, 1(1), 1-27. <https://ssrn.com/abstract=4101184>
- May, S. (14 de noviembre de 2024). PEN: La violencia del crimen organizado se ha expandido en el país. *Delfino*. <https://delfino.cr/2024/11/pen-la-violencia-del-crimen-organizado-se-ha-expandido-en-el-pais>
- MEP. (2011). *Programa Nacional de Convivencia en Centros Educativos: guía para la formulación de la estrategia de convivencia en el Centro Educativo*. MEP, F-ODM, SNU y UNICEF. <https://www.unicef.org/costarica/media/946/file/Convivir.%20Gu%C3%ADa%20para%20la%20formulaci%C3%B3n%20de%20la%20estrategia%20de%20convivencia%20en%20el%20centro%20educativo.pdf>
- MEP-DAE. (2023). *Casos de violencia intrafamiliar, extrafamiliar y en centros educativos, 2018-2021*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2024-05/violenciaintrafamiliarextrafamiliarcentroseducativos-2018-2021.xlsx>
- Martínez, M. A. (2004). La realidad virtual a través de la teoría de los mundos posibles [Ponencia]. *X Congreso de la Asociación Española de Semiótica*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940474>

- MIDEPLAN. (2022). *Plan nacional de desarrollo e inversión Pública “Rogelio Fernández Güell” 2023-2026*. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/PNDIP%202023-2026%20Main.pdf>
- Ministerio de Justicia y Paz. (2021a). *Estrategia territorial de prevención de violencia: ETPV Alajuela*. <https://www.mjp.go.cr/Documento/DescargaDIR/14737>
- Ministerio de Justicia y Paz. (2021b). *Estrategia territorial de prevención de violencia: ETPV Pavas*. <https://www.mjp.go.cr/Documento/DescargaDIR/14738>
- Ministerio de Justicia y Paz. (2021c). *Estrategia territorial de prevención de violencia: ETPV Pérez Zeledón*. <https://www.mjp.go.cr/Documento/DescargaDIR/14739>
- Muñoz, M. (2014). Costa Rica: la abolición del ejército y la construcción de la paz regional. En M. Sagot y D. Díaz (Coords.), *Antología del pensamiento crítico costarricense contemporáneo* (pp. 213-227). CLACSO. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/80692/CostaRicaLaAbolicionDelEjercito.pdf>
- Nelson, L. L. (2021). Identifying determinants of individual peacefulness: A foundation for peace education. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 27(2), 109-119. <http://dx.doi.org/10.1037/pac0000517>
- Observatorio de la Violencia. (2017). *¿Cuáles son ejemplos de hechos violentos?* <https://observatorio.mj.go.cr/cuales-son-ejemplos-de-hechos-violentos>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2024). *Discursos de odio y discriminación en Costa Rica* [Presentación de diapositivas]. ONU-COES. <https://costarica.un.org/sites/default/files/2024-07/VF%20DM%20Discursos%20de%20Odio%20y%20Discriminacio%CC%81n%20en%20Redes%20Sociales%20-%20Costa%20Rica%202024%20vc.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2004). *La violencia social en Costa Rica*. <https://www.binasss.sa.cr/opac-ms/media/digitales/La%20violencia%20social%20en%20Costa%20Rica.pdf>
- PNUD. (2022). *Estrategia territorial de prevención de la violencia en el cantón de Puntarenas: Informe de sistematización y propuesta de ruta*. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-02/ETPVCP_Sistematizaci%C3%B3nVF.pdf
- Real Academia Española. (s. f.). Por. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 31 de mayo de 2023, de <https://dle.rae.es/por>



- Real Academia Española. (s. f.). En. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 31 de mayo de 2023, de <https://dle.rae.es/en?m=form>
- Real Academia Española. (s. f.). Para. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 31 de mayo de 2023, de <https://dle.rae.es/para?m=form>
- Salomon, G. (2006). Does peace education really make a difference? *Journal of Peace Psychology*, 12(1), 37-48. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15327949pac1201_3
- Segura, A. (8 de marzo de 2024). Casos de violencia intrafamiliar se duplicaron en los últimos 3 años. *CRHoy*. <https://www.crhoy.com/nacionales/casos-de-violencia-intrafamiliar-se-duplicaron-en-los-ultimos-3-anos/>
- Sellés, J. F. (2009). La educación de la amistad: una aproximación conceptual. *Educación y Educadores*, 11(1), 145-166. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/722>
- Sudbrock, C. y Marsh, F. (Eds.) (2015). *Peace education Handbook*. IFM-ISEI. https://ifm-sei.org/files/up/ifm-sei-peace-education-handbook_v11_web.pdf
- Tamés, M. A. (2003). Educación, persona y sociedad. *Educación y Educadores*, 6, 241-248. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400618.pdf>
- UNESCO. (2001). *Learning the way of peace: a teacher's guide to peace education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125228>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO-México. (2003). *Caja de herramientas en educación para la paz*. Oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en México. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221205>

