

COMENTARIO

Cooperación internacional y educación para la paz: una deuda pendiente en la formación de las y los decisores

Natalia Sirica*

Resumen

La cooperación internacional suele presentarse como una herramienta para promover la paz, la estabilidad y el desarrollo sostenible. Sin embargo, esta narrativa convive con una debilidad estructural poco discutida: la escasa centralidad de la educación para la paz en la formación de las élites globales. Este ensayo sostiene que muchas limitaciones de la cooperación internacional no derivan sólo de su arquitectura institucional, sino también de las disposiciones éticas, cognitivas y relacionales de quienes la diseñan y gestionan. Desde un enfoque crítico, se argumenta que la paz no puede reducirse a un resultado técnico ni a un indicador transversal, sino que requiere capacidades específicas como comprensión de las violencias estructurales, competencia intercultural crítica, ética del cuidado e imaginación moral. La ausencia de estas capacidades favorece formas de cooperación técnicamente sofisticadas pero éticamente frágiles. Finalmente, el ensayo propone reconsiderar el aula internacional como un espacio estratégico para la educación para la paz y reorientar la formación en cooperación internacional hacia modelos más justos y humanos.

Palabras clave: Cooperación internacional, Educación para la paz, Formación de élites, Educación superior internacional, Justicia global, Interculturalidad Crítica.

International Cooperation and Peace Education: An Unsettled Debt in the Training of Global Elites. Notes Toward a Pedagogy of Peace

Abstract

International cooperation is often framed as a tool for promoting peace, stability, and sustainable development. Yet this discourse coexists with an overlooked structural weakness: the limited role of peace education in the training of global elites. This essay argues that many limitations of international cooperation stem not only from institutional structures, but also from the ethical, cognitive, and relational dispositions of those who design and manage it. From a critical perspective, the text contends that peace cannot be reduced to a technical outcome or a cross-cutting indicator. Instead, it requires specific capacities such as understanding structural violence, critical intercultural competence, ethics of care, and moral imagination. The absence of these capacities contributes to forms of cooperation that are technically sophisticated yet ethically fragile. Finally, the essay proposes reconsidering the international classroom as a strategic space for peace education and reorienting international cooperation training toward more just and humane models.

Key words: International cooperation, Peace Education, Elite formation, International higher education, Global justice, Critical interculturality.

TRABAJO RECIBIDO: 02/01/2026 - TRABAJO ACEPTADO: 25/03/2026

* Departamento de Lengua, Culturas y Civilizaciones Hispánicas, ESCP BS París. Correo electrónico: nsirica@escp.eu. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8924-819X>.

Introducción. La paz antes de la política: la cuestión formativa

En los foros, conferencias, cumbres donde se decide el destino de programas de desarrollo, acuerdos climáticos, préstamos condicionados, estrategias de “estabilización” o agendas regionales de integración, la palabra paz suele aparecer con la compostura de lo incuestionable. Se la invoca como horizonte, como axioma compartido, como destino moral de la cooperación internacional. Sin embargo, basta observar los mecanismos reales de decisión, sus inercias, su gramática, sus prioridades, para advertir una contradicción persistente: la paz se proclama, pero raramente se forma.

Este Comentario parte de una intuición simple y, al mismo tiempo, soslayada, y es que una parte sustantiva del déficit actual de la cooperación internacional no reside únicamente en la arquitectura institucional, que ciertamente es imperfecta, sino en las disposiciones éticas, cognitivas e imaginarias de quienes la practican. Cabe preguntarse si parte de este déficit no guarda relación con el modo en que se ha formado a quienes toman decisiones, en trayectorias educativas orientadas prioritariamente a la competencia, la optimización y la resolución técnica de problemas, más que a la comprensión profunda de sus causas, implicaciones y dimensiones humanas.

En otras palabras, no basta con preguntarse qué instituciones necesitamos para cooperar mejor, hay que preguntarse qué tipo de sujetos estamos formando para sostener esa cooperación cuando el escenario se vuelve adverso, cuando los incentivos empujan al cinismo, cuando el cálculo rápido reemplaza la escucha, cuando el dolor ajeno se convierte en cifra.

No se trata de un reproche moral a individuos concretos. Se trata de una lectura estructural. Sostenemos que las élites globales, en el sentido amplio de quienes ocupan posiciones con capacidad de decisión o influencia transnacional, en gobiernos, organismos internacionales, grandes empresas, consultoras, bancos multilaterales, think tanks o diplomacias, se forman, por lo general, en instituciones que premian la eficacia, la velocidad, la ingeniería institucional y el control del riesgo. Esa formación produce perfiles extraordinariamente competentes para operar instrumentos, pero con frecuencia insuficientemente preparados para sostener el fundamento humano de los fines que declaran perseguir.

La educación para la paz, en su tradición más sólida, no se reduce a exhortaciones bienintencionadas ni a la cortesía del diálogo. Implica comprender que los conflictos se inscriben en estructuras sociales, en imaginarios culturales y en relaciones históricas de poder. En este sentido, Johan Galtung mostró tempranamente que la violencia no se limita a actos visibles, sino que puede adoptar formas estructurales y culturales que se naturalizan en las instituciones y en las prácticas sociales (Galtung, 1969; 1990). Esta ampliación conceptual permitió pensar la paz no sólo como ausencia de guerra, sino como transformación de las condiciones que producen desigualdad y exclusión.

Desde otra tradición pedagógica, Paulo Freire insistió en que toda educación es una práctica política, porque a través de ella aprendemos a nombrar el mundo y, al hacerlo, también a interpretarlo, cuestionarlo o reproducirlo (Freire, 2021). La educación para la paz supone entonces formar sujetos capaces de leer críticamente la realidad en la que participan.

En el campo específico de los estudios sobre construcción de paz, John Paul Lederach propuso comprender la paz no como un resultado técnico derivado de acuerdos institucionales, sino como un proceso relacional que exige reconstruir vínculos, reconocer la humanidad del otro y desarrollar lo que denomina “imaginación moral” en contextos atravesados por conflictos (Lederach, 1995; 2005).

Si aceptamos estas premisas, resulta difícil no concluir que hay una deuda pendiente: la cooperación internacional se ha sofisticado en dispositivos, pero no ha cultivado con la misma intensidad las capacidades éticas y relacionales necesarias para la paz positiva. Y esa deuda,

argumentaremos, se vuelve especialmente grave cuando se observa la formación de quienes, por su posición, serán arquitectos del orden global.

Este Comentario no pretende ofrecer una revisión exhaustiva del campo de la cooperación internacional en su conjunto. El foco se sitúa específicamente en la dimensión formativa de quienes diseñan, gestionan o influyen en las políticas de cooperación internacional. En particular, se examinan los procesos educativos que tienen lugar en instituciones de educación superior altamente internacionalizadas —escuelas de negocios, programas de política pública y formación diplomática— donde se forman parte de las élites decisoras que posteriormente participan en organismos internacionales, agencias de cooperación, organismos multilaterales o redes globales de gobernanza.

1. La cooperación internacional y su inclinación tecnocrática: cuando la paz se vuelve un “indicador”

En este texto se entiende por cooperación internacional el conjunto de políticas, programas e instrumentos mediante los cuales Estados, organizaciones internacionales, organismos multilaterales, agencias de desarrollo y actores no estatales colaboran para abordar problemas globales o promover objetivos compartidos, entre ellos el desarrollo sostenible, la estabilidad institucional o la prevención de conflictos. Estas formas de cooperación se despliegan en múltiples niveles, desde la ayuda oficial al desarrollo hasta iniciativas multilaterales de gobernanza global, y dependen, en gran medida, de profesionales formados en instituciones educativas que preparan a futuros decisores y gestores de políticas internacionales.

En la segunda mitad del siglo XX y lo que va del XXI, la cooperación internacional se ha profesionalizado. La gestión por resultados, los marcos lógicos, la evaluación de impacto, la trazabilidad presupuestaria, los mecanismos de rendición de cuentas y la planificación basada en evidencia han contribuido a reducir improvisaciones y a dotar de cierta racionalidad a proyectos complejos. El problema no es la técnica, el problema es cuando la técnica coloniza el sentido.

Una crítica clásica, y aún vigente, es que la cooperación, bajo determinadas condiciones, puede convertirse en una forma de gobierno a distancia, donde los lenguajes del desarrollo y la seguridad se entrelazan en un régimen de intervención permanente sobre poblaciones definidas como “vulnerables” (Duffield, 2007). Mark Duffield (2007) analizó cómo estas prácticas producen un campo de gestión permanente de crisis en el que las poblaciones destinatarias de la ayuda quedan inscritas en categorías administrativas que orientan las formas de intervención. En una línea complementaria, Barnett y Finnemore (2004) mostraron de qué modo las organizaciones internacionales, aun persiguiendo fines normativos, desarrollan burocracias que producen categorías, prioridades y cegueras, con efectos concretos sobre las sociedades a las que pretenden asistir.

Desde esta perspectiva, la cooperación internacional no sólo moviliza recursos o programas de desarrollo, sino también marcos interpretativos que influyen en la manera en que se definen los problemas globales y las poblaciones que requieren intervención.

En este marco, la paz corre el riesgo de transformarse en un “componente transversal”, un capítulo de estrategia o un indicador en matrices de seguimiento. Pero la paz, en su dimensión positiva, no se deja domesticar por la misma lógica que mide resultados cuantificables. Requiere capacidad de escucha, paciencia histórica, lectura de contextos, cuidado de lo simbólico, comprensión de traumas, imaginación política y sensibilidad hacia injusticias no siempre cuantificables. Exige, también, reconocer que la cooperación internacional opera sobre terrenos marcados por asimetrías poscoloniales y por desigualdades epistémicas: quién define el problema, desde qué lenguaje, con qué categorías, con qué legitimidad (Spivak, 1988; Santos, 2014).

Cuando estas dimensiones quedan relegadas, la cooperación puede alcanzar altos niveles de eficiencia sin dejar por ello de producir violencia estructural. La mejora de determinadas métricas no impide, en esos casos, que se refuercen relaciones de dependencia, se silencien voces o se legitimen formas de exclusión. Bajo esta lógica, es posible hablar de construcción de

capacidades sin que ello se traduzca en dignidad, e incluso invocar la paz mientras se reproduce, de manera más o menos inadvertida, la gramática del poder.

2. Decidir el mundo: formación de élites y responsabilidad

Hablar de élites incomoda, quizá, porque suena a una sociología del privilegio. Pero es precisamente esa incomodidad la que conviene sostener, sin caricatura. Las élites globales no son un grupo homogéneo, son un conjunto de trayectorias formativas y redes de legitimación que convierten ciertos modos de hablar, razonar y decidir en norma.

Bourdieu mostró cómo las instituciones de excelencia producen y reproducen capital cultural, social y simbólico, consolidando un “sentido de lo posible” que define qué opciones son pensables y cuáles quedan fuera del horizonte (Bourdieu, 1989). En términos de cooperación internacional, esto significa que la formación de élites no sólo enseña contenidos, sino que también enseña un estilo de mundo. Enseña qué vidas cuentan, qué riesgos importan, qué daños se aceptan como costo, qué dolores se consideran colaterales.

En escuelas de negocios y programas de política pública, especialmente en contextos altamente internacionalizados, se entrena a estudiantes para negociar, liderar, tomar decisiones bajo presión, diseñar estrategias y optimizar recursos. Todo ello es valioso. Pero la pregunta decisiva es: ¿para qué se los forma? Y, más todavía: ¿con qué antropología subyacente? En muchos casos, estos procesos formativos responden a una lógica centrada en la eficiencia, la competitividad y la optimización de decisiones bajo condiciones de incertidumbre. Aunque estas competencias son indispensables, rara vez se acompañan de una reflexión sistemática sobre las implicaciones éticas, culturales y humanas de las decisiones que afectan a sociedades enteras. Si el ser humano aparece reducido a actor racional maximizador, si la cooperación aparece como instrumento de estabilidad o reputación, si el “otro” aparece como variable cultural a gestionar, entonces la paz queda subordinada a un pragmatismo que puede volverse cínico.

Amartya Sen (1999) y Martha Nussbaum (2011), al desarrollar el enfoque de las capacidades, ofrecieron una alternativa al señalar que el desarrollo no es solo crecimiento; es expansión de libertades reales para vivir una vida digna. Trasladado a la formación de élites, ello implica que la excelencia no debería medirse solo por habilidades operativas, sino por la capacidad de sostener la dignidad como criterio. Del mismo modo, Iris Marion Young (1990) y Nancy Fraser (2008) han insistido en que la justicia no se agota en redistribución; incluye reconocimiento y representación: quién es visible, quién es escuchado, quién puede participar en la definición del marco. Formar élites para la cooperación internacional sin estas lentes es, en el mejor de los casos, formar gestores; en el peor, formar administradores de desigualdades.

3. La arquitectura de la educación para la paz

La educación para la paz, concebida como un proyecto formativo exigente, no puede reducirse a un conjunto de exhortaciones morales ni a la promoción genérica del diálogo. Implica el desarrollo de capacidades intelectuales, éticas y relacionales que permitan comprender los conflictos en su complejidad histórica y actuar frente a ellos con responsabilidad. Diversas tradiciones teóricas han insistido en que la paz positiva no es simplemente un estado de ausencia de violencia, sino una construcción social que exige competencias específicas para identificar, interpretar y transformar las condiciones que generan desigualdad, exclusión o dominación.

Las capacidades que se presentan a continuación no pretenden constituir una lista exhaustiva, sino señalar algunos núcleos formativos particularmente relevantes para quienes participarán en la formulación y gestión de políticas de cooperación internacional.

A) Alfabetización en violencia estructural y cultural

Reconocer la violencia estructural exige comprender cómo instituciones, mercados, políticas públicas o marcos jurídicos pueden producir daño sin necesidad de un agresor visible. En su formulación clásica, Johan Galtung distinguió entre violencia

directa, estructural y cultural para mostrar que los conflictos no se explican únicamente por actos violentos, sino también por estructuras sociales que reproducen desigualdades sistemáticas (Galtung, 1969; 1990). Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para la cooperación internacional, ya que permite identificar cómo determinadas políticas aparentemente técnicas, como regímenes de deuda, políticas migratorias o modelos de desarrollo, pueden contribuir a perpetuar condiciones de vulnerabilidad si no se examinan críticamente sus efectos sociales y culturales. Sin esta alfabetización, buena parte de las intervenciones terminan operando sobre los efectos visibles, mientras las condiciones que los generan permanecen, en gran medida, intactas.

B) Competencia intercultural crítica

En contextos de cooperación internacional, la interacción entre actores provenientes de diferentes tradiciones culturales es constante. Sin embargo, la interculturalidad no puede limitarse a la gestión diplomática de diferencias culturales ni a la mera promoción de la tolerancia. Michael Byram propuso comprender la competencia intercultural como una capacidad que integra conocimientos culturales, habilidades de interpretación y una conciencia crítica que permita examinar las propias categorías de comprensión del mundo (Byram, 1997; 2008). Esta dimensión crítica resulta esencial en escenarios donde las asimetrías de poder, las herencias coloniales y las desigualdades epistemológicas influyen en la manera en que se definen los problemas y las soluciones.

Desde la perspectiva de Claire Kramsch (1998), el lenguaje desempeña un papel central en estos procesos, ya que no solo comunica significados, sino que también organiza posiciones de autoridad, legitima determinados discursos y excluye otros. En este sentido, la competencia intercultural crítica implica también la capacidad de reconocer cómo el lenguaje, los marcos conceptuales y las categorías analíticas participan en la construcción de las jerarquías simbólicas que atraviesan las relaciones internacionales. Supone, además, desarrollar una disposición reflexiva capaz de interrogar las propias interacciones interculturales mediante preguntas fundamentales: ¿qué desigualdad atraviesa este encuentro?, ¿qué historia colonial resuena en esta relación?, ¿qué lengua o qué marco conceptual impone su norma en la definición de los problemas y de las soluciones? (Kramsch, 1998). Cuando esta conciencia crítica no se desarrolla, las prácticas de cooperación pueden deslizarse, casi sin advertirlo, hacia formas de paternalismo o hacia la reproducción de estereotipos culturales.

C) Ética del cuidado y responsabilidad global

Las reflexiones sobre justicia global también han subrayado que la cooperación internacional requiere una concepción del ser humano que reconozca la interdependencia entre las personas y las sociedades. En el marco del enfoque de las capacidades, Martha Nussbaum ha defendido que la educación debe contribuir a formar ciudadanos capaces de imaginar la vida de otros seres humanos y de reconocer su dignidad como fundamento de la acción política (Nussbaum, 1997; 2011). Esta sensibilidad hacia la vulnerabilidad ajena encuentra resonancias en las éticas del cuidado desarrolladas por autoras como Carol Gilligan y Joan Tronto, quienes han mostrado que las relaciones humanas se sostienen en redes de dependencia mutua que las teorías políticas centradas exclusivamente en la autonomía individual tienden a invisibilizar (Gilligan, 1982; Tronto, 1993).

Incorporar esta perspectiva en la formación de quienes participarán en la cooperación internacional permite desplazar la mirada desde una lógica puramente instrumental hacia una comprensión más humana de las responsabilidades globales. Sin esta sensibilidad, la neutralidad deja de ser un principio y se vuelve, a veces, una forma de no implicación frente a las desigualdades y vulnerabilidades del

mundo contemporáneo.

D) Imaginación moral y transformación del conflicto

Finalmente, la educación para la paz exige cultivar lo que John Paul Lederach denomina “imaginación moral”, la capacidad de sostener paradojas, reconocer humanidad en el adversario y crear soluciones no previstas por el repertorio habitual (Lederach, 2005). No es lirismo, es una habilidad política. Para Lederach, la construcción de la paz no consiste únicamente en alcanzar acuerdos formales, sino en reconstruir relaciones deterioradas y abrir espacios donde actores enfrentados puedan reconocer su humanidad compartida. En escenarios complejos como los que atraviesa la cooperación internacional esta capacidad de imaginar alternativas relacionales se vuelve tan estratégica como cualquier herramienta técnica de policy.

Estas capacidades no aparecen de forma espontánea. Se cultivan. Requieren pedagógicas deliberadas, experiencias de confrontación reflexiva con la alteridad, ejercicios de lenguaje y escucha, análisis de casos con dimensión ética, y espacios donde el conflicto simbólico no se evite, sino que se trabaje con rigor.

4. Un punto ciego: la paz como asunto de “otros” y la externalización moral

Existe un mecanismo habitual, casi inconsciente, en la formación de élites globales: la paz se enseña como problema ajeno, situado “en otras geografías”. La violencia aparece localizada en países “inestables”; la paz, como objetivo de intervención. Este gesto, aparentemente neutro, produce una externalización moral donde el centro se piensa a sí mismo como agente de orden y la periferia, como lugar de conflicto.

Las lecturas poscoloniales han mostrado cómo esta narrativa puede reproducir jerarquías epistémicas determinando quién tiene autoridad para definir la paz, quién es objeto de pacificación, quién es sujeto de historia (Said, 1978; Santos, 2014). Si la educación superior internacional no problematiza esta externalización, forma profesionales capaces de diseñar programas impecables en papel, pero incapaces de reconocer el modo en que sus categorías ya son parte del conflicto.

La paz, entonces, se vuelve un discurso de legitimación. Se “hace paz” mediante protocolos, fondos y misiones, sin tocar el régimen global que produce desigualdad. El énfasis en el diálogo y la integración no impide que persistan jerarquías en la definición de agendas y prioridades, del mismo modo que la retórica de la cooperación convive con asimetrías poco cuestionadas. Incluso se proclama sostenibilidad, pero se perpetúan cadenas de suministro que desplazan costos humanos y ecológicos.

En ese punto ciego, la cooperación difícilmente alcanza a reconocerse como parte de aquello que pretende transformar.

5. El aula internacional: donde la paz deja de ser concepto y se vuelve experiencia

Hay un lugar, modesto y decisivo, donde estas tensiones se vuelven visibles: el aula internacional. En ella conviven lenguas, acentos, herencias coloniales, identidades en tránsito, privilegios, heridas, cicatrices, aspiraciones. No es un santuario, es un laboratorio humano; y, precisamente por eso, puede convertirse en una escuela de paz.

La educación lingüística y cultural posee una potencia particular dado que trabaja con lo que sostiene el mundo social, que es el lenguaje. Kramsch insistió en que la lengua no solo comunica; posiciona, incluye, excluye, autoriza (Kramsch, 1998). En un aula multicultural, cada interacción es un micro-acto de diplomacia cotidiana: quién interrumpe, quién pide la palabra, quién define el marco, qué narrativas se legitiman como “racionales”, qué emociones se consideran impropias.

Cuando el aprendizaje se orienta hacia una interculturalidad crítica, el aula permite reconocer algo fundamental para la cooperación internacional, que la paz no es la ausencia de tensión, es la capacidad de tramitarla sin deshumanización. La educación para la paz no elimina conflictos de valores, enseña a habitarlos con lucidez y responsabilidad.

En este sentido, la formación de élites decisoras en contextos internacionales debería incorporar deliberadamente experiencias pedagógicas donde se practique:

- la argumentación ética y no sólo estratégica;
- el análisis de dilemas reales (migración, deuda, energía, extractivismo, derechos laborales);
- la escucha intercultural como competencia política;
- la reflexión sobre el lugar propio en las asimetrías globales.

Estas prácticas pedagógicas, orientadas a cultivar la deliberación ética, la escucha intercultural y la conciencia de las asimetrías globales, dialogan con tradiciones educativas que han concebido la formación como un proceso profundamente humano y relacional. En esta línea, el pensamiento pedagógico de José Martí subrayó ya la necesidad de una educación capaz de formar sujetos conscientes de la diversidad cultural y de su responsabilidad hacia los otros. Para Martí, educar implicaba desarrollar una sensibilidad ética que permitiera comprender al otro no como objeto de intervención, sino como interlocutor legítimo dentro de una humanidad compartida. Esta concepción humanista de la educación, que insiste en el reconocimiento mutuo y en la formación moral de los ciudadanos, anticipa preocupaciones presentes en los debates contemporáneos sobre interculturalidad crítica y educación para la convivencia entre pueblos (Rondón Matos, Rodríguez Moll & Agüero Fournier, 2026).

Bell hooks llamó a esto una pedagogía comprometida, donde el aula se vuelve un espacio de presencia, vulnerabilidad y pensamiento crítico (Hooks, 1994). Sin esa experiencia formativa, la cooperación difícilmente puede sostener algo más que procedimientos.

6. El Umbral de Transformación Axiológica (UTA): cuando la experiencia deviene desplazamiento ético

Si el aula internacional puede convertirse en un espacio donde la paz deja de ser una noción abstracta para encarnarse en experiencia, es porque en ella tienen lugar ciertos momentos difíciles de anticipar y aún más difíciles de medir, pero decisivos en sus efectos. No se trata simplemente de adquirir nuevas competencias ni de ampliar marcos de referencia culturales. Hay ocasiones en que algo se desplaza en un nivel más profundo: una incomodidad que no se resuelve del todo, una pregunta que persiste, una certeza que deja de serlo. En términos del aprendizaje transformador (Mezirow, 1997) estos momentos pueden leerse como rupturas en los marcos de referencia desde los cuales interpretamos la experiencia.

Para nombrar ese tipo de experiencias, frecuentes en la práctica docente, pero escasamente conceptualizadas, proponemos el concepto de Umbral de Transformación Axiológica (UTA), desarrollado en el marco de una investigación en curso sobre la dimensión ética del aprendizaje de lenguas (Sirica, 2025). El UTA no designa un resultado ni un objetivo pedagógico programable, sino un momento de inflexión hermenéutica en el que el encuentro con la alteridad —lingüística, cultural, histórica— provoca una reconfiguración, a veces sutil, a veces decisiva, del horizonte de valores del aprendiente. Como ha señalado Kramsch (1998), el lenguaje no sólo comunica significados, sino que configura posiciones, identidades y formas de relación con el mundo.

En el contexto del aula internacional, estos umbrales pueden emerger cuando una discusión deja de ser meramente argumentativa y se vuelve implicación; cuando una palabra en otra lengua nombra algo que no tenía lugar en la propia; cuando una experiencia ajena deja de ser “caso” y se vuelve interpelación. No es la información la que transforma, sino el modo en que esta entra en relación con la biografía, la sensibilidad y las categorías de quien aprende.

En este sentido, el UTA permite precisar algo que en este capítulo se ha venido sugiriendo y es que la educación para la paz no se reduce a la adquisición de capacidades, por más necesarias que estas sean, sino que implica también procesos de desplazamiento interior, en los que el sujeto revisa, sin garantías ni cierre definitivo, su manera de comprender lo justo, lo deseable o lo posible.

Este desplazamiento no ocurre en el vacío. Depende de condiciones pedagógicas concretas como la calidad del vínculo en el aula, la posibilidad de sostener el desacuerdo sin deslegitimar al otro, la apertura a la incomodidad, incluso el tipo de preguntas que se habilitan. En otras palabras, el UTA no se enseña, pero puede ser cultivado. No responde a una lógica de resultados, sino a una ética de la atención (Hooks, 1994; Gilligan, 1982).

En el campo de la cooperación internacional, esta categoría introduce una inflexión en la manera de pensar la formación de quienes tomarán decisiones en contextos globales. Porque si la paz, como se ha argumentado, no puede reducirse a un indicador ni a un dispositivo técnico (Galtung, 1990), tampoco puede formarse únicamente mediante la transmisión de marcos analíticos o herramientas de intervención. Requiere experiencias en las que el sujeto se vea afectado en su propia posición, en consonancia con una comprensión del desarrollo centrada en la expansión de capacidades humanas y éticas (Nussbaum, 2011).

El aula internacional, precisamente por su densidad simbólica y su heterogeneidad constitutiva, ofrece un terreno privilegiado para ello. En ella, el lenguaje no solo describe el mundo sino que también lo produce, lo disputa y lo reconfigura. Y es en ese espacio donde puede ocurrir que la cooperación deje de pensarse exclusivamente como gestión de problemas ajenos y comience a experimentarse como responsabilidad compartida, incorporando una conciencia crítica de las asimetrías que atraviesan las relaciones globales (Santos, 2014).

Nombrar estos momentos como Umbrales de Transformación Axiológica no busca fijarlos ni convertirlos en una nueva prescripción pedagógica. Apunta, más bien, a hacer visible una dimensión del aprendizaje que suele permanecer en los márgenes de lo decible, pero que resulta central si tomamos en serio la idea de que la paz, antes que un resultado, es una forma de relación que se aprende.

Conclusión: una paz que se aprende o se vacía

La cooperación internacional necesita instituciones más justas, marcos normativos más coherentes y mecanismos de coordinación menos reactivos, sin duda. Pero sería un error pensar que la arquitectura, por sí sola, puede corregir aquello que es también, y quizá, sobre todo, una cuestión de formación. Buena parte de las tensiones, ambigüedades y fragilidades que atraviesan hoy la cooperación no remiten únicamente a fallas técnicas, sino a la manera en que se ha educado a quienes toman decisiones y sostienen, o erosionan, en la práctica cotidiana, sus orientaciones y prioridades.

Como se ha ido mostrando a lo largo del ensayo, particularmente en el análisis de las capacidades formativas necesarias para una educación orientada a la paz, la cooperación internacional no puede sostenerse únicamente sobre dispositivos técnicos o institucionales. Requiere también una formación que incorpore alfabetización en violencia estructural, competencia intercultural crítica, ética del cuidado e imaginación moral como parte del horizonte formativo de quienes participan en su diseño y ejecución.

Cuando se habla de “déficit de cooperación”, el diagnóstico suele centrarse en problemas de diseño, financiamiento o gobernanza; mucho menos visible resulta otra carencia, más silenciosa y persistente que es la dificultad para escuchar, para reconocer al otro como interlocutor legítimo, para asumir la responsabilidad que implica decidir en contextos atravesados por desigualdades históricas. Estas disposiciones no aparecen de forma espontánea en la vida profesional; se aprenden, o no, en trayectorias educativas concretas, en espacios donde se modelan el juicio, el lenguaje y la relación con el mundo.

En este sentido, la paz no puede seguir ocupando el lugar de una palabra cómoda, invocada con solemnidad en documentos y discursos, pero desplazada hacia los márgenes de la formación. Entendida como paz positiva, no se reduce a la ausencia de violencia ni a la gestión equilibrada de intereses. Es una construcción histórica y relacional que exige sostener tensiones sin deshumanizar, reconocer asimetrías sin naturalizarlas y orientar la acción por criterios de justicia que no se agotan en la eficacia. Pensarla así implica aceptar que la paz no es solo un objetivo político, sino una capacidad que se cultiva, una forma de estar en el mundo que se aprende con otros. Como recuerda Martha C. Nussbaum, la educación no es una preparación para la vida; es una forma de vida (Nussbaum, 1997), y es precisamente en esa forma de vida donde se juegan las posibilidades, o los límites, de una cooperación auténticamente humana.

De ahí que la deuda pendiente en la formación de las élites decisoras no pueda saldarse con cursos aislados ni con declaraciones institucionales sobre valores. Lo que está en juego es la capacidad de la educación superior internacional para asumir que formar líderes es, en última instancia, formar mundo. Esto implica reconocer que la formación no transmite sólo competencias técnicas, sino también una determinada manera de mirar, de escuchar y de asumir responsabilidad. Cuando se enseña a negociar sin aprender a escuchar, se producen habilidades eficaces pero frágiles, así como cuando se aprende a gestionar sin reconocer las tramas humanas implicadas, se normalizan lógicas en las que ciertas vidas quedan expuestas como costo; y, sobre todo, cuando se decide sin interrogar las consecuencias, la cooperación corre el riesgo de convertirse en una administración sofisticada de desigualdades más que en una práctica orientada a la justicia.

Hay, además, un motivo adicional para insistir en esta transformación hoy, un tiempo donde la cooperación internacional se ve tensionada por repliegues soberanistas, por la competencia tecnológica y por el estrés sistémico de la crisis climática. Hoy las soluciones puramente instrumentales tienden a volverse cortas, porque no alcanzan a sostener la confianza, la legitimidad, la sensibilidad histórica y la responsabilidad que el presente exige. De esta manera, cuando la paz se reduce a un eslogan, la cooperación puede producir programas y dispositivos, pero difícilmente construye vínculos o dignidad.

El desafío, entonces, no consiste en añadir la paz como si fuera un componente más, sino en reordenar los procesos formativos para que deje de ser una promesa externa y se convierta en un principio interno de acción. La pregunta decisiva ya no es únicamente qué acuerdos se firmarán o qué agendas se adoptarán, sino qué concepción del ser humano orientará su implementación. Y esa pregunta, a la vez política e íntima, remite inevitablemente a la pedagogía; a la manera en que educamos el juicio, la atención y la responsabilidad de quienes tendrán en sus manos la delicada tarea de cooperar sin deshumanizar.

Referencias bibliográficas

- BARNETT, M., & FINNEMORE, M. (2004). *Rules for the world: International organizations in global politics*. Cornell University Press.
- BOURDIEU, P. (1989). *La noblesse d'État: Grandes écoles et esprit de corps*. Minuit.
- BRYAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- BRYAM, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.
- DUFFIELD, M. (2007). *Development, security and unending war: Governing the world of peoples*. Polity Press.
- FRASER, N. (2008). *Escalas de justicia: Reimaginar la justicia en un mundo globalizado*. Herder.
- FREIRE, P. (2021). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970)

- GALTUNG, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.
- GALTUNG, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305.
- GILLIGAN, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Harvard University Press.
- HOOKS, B. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. Routledge.
- KRAMSCH, C. (1998). Language and culture. Oxford University Press.
- LEDERACH, J. P. (1995). Preparing for peace: Conflict transformation across cultures. Syracuse University Press.
- LEDERACH, J. P. (2005). The moral imagination: The art and soul of building peace. Oxford University Press.
- MEZIROW, J. (1997) Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- NUSSBAUM, M. C. (1997). Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education. Harvard University Press.
- NUSSBAUM, M. C. (2011). Creating capabilities: The human development approach. Harvard University Press.
- RONDÓN MATOS, L., RODRÍGUEZ MOLL, S., & AGÜERO FOURNIER, M. (2026). La perspectiva intercultural martiana: su inserción en la enseñanza de la historia. *Maestro y Sociedad*, 23(1), 205–210.
- SAID, E. (1978). Orientalism. Pantheon Books.
- SANTOS, B. de S. (2014). Epistemologies of the South: Justice against epistemicide. Routledge.
- SEN, A. (1999). Development as freedom. Oxford University Press.
- SIRICA, N. (2026). Traverser le seuil: les langues comme espaces de transition axiologique. En BISCHOFF, J-L & VIVRE LE GOT, C. (Eds.), 86 regards sur les transitions. Publibook, collection Connaissances et Savoirs, 176-178.
- SPIVAK, G. C. (1988). Can the subaltern speak? En NELSON, C. & GROSSBERG, L. (Eds.), Marxism and the interpretation of culture. University of Illinois Press, 271–313.
- TRONTO, J. (1993). Moral boundaries: A political argument for an ethic of care. Routledge.
- YOUNG, I. M. (1990). Justice and the politics of difference. Princeton University Press.

Cómo citar:

SIRICA, N. (2026). Cooperación internacional y educación para la paz: una deuda pendiente en la formación de las y los decisores. Notas para una pedagogía de la paz. *Revista Integración y Cooperación Internacional*, 43, (Jul-Dic), pp.74-83