

Educar para la paz en tiempos difíciles

Xesús R. Jares

Educar para la paz en tiempos difíciles

La edición de este libro ha sido posible gracias a la financiación de la Dirección de Derechos Humanos y Cooperación con la Justicia del Gobierno Vasco.



JUSTIZIA, LAN ETA GIZARTE
SEGURANTZA SAILA
*Giza Eskubideen eta Justiziarekiko
Lankidetzarako Zuzendaritza*

DEPARTAMENTO DE JUSTICIA,
EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL
*Dirección de Derechos Humanos y
Cooperación con la Justicia*

Educar para la paz en tiempos difíciles

Xesús R. Jares



Serie General

Director de la colección: Josu Ugarte

Coordinación editorial: Blanca Pérez

A Paz y Sira

A todas las víctimas de todas las formas de terrorismo

*A las educadoras y educadores, y a todas las personas
y colectivos que, en estos tiempos difíciles, no cejan
en su lucha por la paz, la justicia, la democracia
y los derechos humanos*

© Xesús R. Jares, 2004

© Bakeaz, 2004

Santa María, 1-1º • 48005 Bilbao

Tel.: 94 4790070 • Fax: 94 4790071

Correo electrónico: bakeaz@bakeaz.org

<http://www.bakeaz.org>

ISBN: 84-88949-66-9

Depósito legal: BI-2282-04

Índice

Introducción	11
Los sustratos teóricos de la educación para la paz	17
Contextualización histórica	19
El soporte conceptual	26
Concepto de educación para la paz	31
Componentes de la educación para la paz	33
Implicaciones educativas	37
Bibliografía	44
Educación y derechos humanos	47
El soporte conceptual	50
Principios didácticos	54
La dimensión organizativa	59
Bibliografía	73
Educación para la paz después del 11/09/01	77
Las consecuencias del 11 de septiembre	79
Los otros atentados de antes y después del 11 de septiembre	84
Principios y contenidos educativos para encarar la nueva situación	93
Bibliografía	108
La educación para la convivencia como proceso de alfabetización en conflictos. Propuestas de formación	111
La formación del profesorado	116
Presupuestos de formación	121
Bibliografía	136

Introducción

Si, como sabemos, educar es siempre un proceso complejo y problemático, no cabe duda de que acometer esta necesaria y atractiva tarea lo es todavía más en los tiempos difíciles e inciertos en los que vivimos. Dificultad y complejidad que ha aumentado tanto por los factores internos del proceso educativo —mayor diversidad en el alumnado, choque de valores en y entre los diferentes sectores de la comunidad educativa, penetración de las teorías tecnocráticas, mayor conflictividad, nuevas y mayores exigencias, etc.— como por los factores externos que siempre lo acompañan y condicionan —diversidad social y cultural, pérdida en amplias capas de la sociedad del valor de la educación, relativismo nihilista, pérdida de valores, consumismo, aumento de la exclusión social, inseguridad ciudadana, precarización laboral e incertidumbre social...—. Sin embargo, como acostumbro a recordar a mis estudiantes, cuando las circunstancias son más difíciles, lejos de retirarnos desilusionados, debemos responder con más comprensión y más tesón. La resignación y la indiferencia no son buenas compañeras de viaje ante la dificultad. No podemos olvidar cómo en todos los períodos históricos hubo circunstancias objetivamente difíciles superadas por el ingenio, la resistencia, la lucha, la conciliación, etc., pero en ningún caso mediante la resignación y la indiferencia.

Además, en el contexto actual, no podemos dejar de señalar con especial preocupación la persistencia del uso y divulgación de la violencia como forma de resolver los conflictos, amparada en teorías como la guerra justa, la violencia liberadora, la violencia de respuesta al enemigo, la guerra preventiva, etc., que en muchos casos desembocan en diferentes formas de terrorismo. Sin duda, son posiciones que, por un lado, dificultan e incluso niegan la acción educativa y,

por otro, nos exigen como educadores y ciudadanos democráticos una respuesta clara y convincente. Una y otra consecuencia nos conducen, en primer lugar, a la necesidad de conocer dichas teorías para poder cuestionarlas ética y educativamente, en un incesante camino de búsqueda de la verdad; en segundo lugar, debemos dejar claro que si ante la violencia no valen posiciones ambiguas ni tolerantes, mucho menos desde los espacios educativos. Dicho con otras palabras, el sistema educativo, como espacio de aprendizaje y convivencia, debe facilitar los instrumentos necesarios para hacer posible el aprendizaje de la cultura de la paz y la no violencia, frontalmente opuesta a cualquier forma de fundamentalismo, aunque éste se refugie en supuestos derechos culturales. Aprendizaje que, como desarrollamos en el segundo de los estudios recogidos en este libro, debe realizarse mediante la vivencia de las reglas y valores de la democracia; sistema que lleva consigo el respeto de los derechos humanos, pero también el cumplimiento de las reglas y deberes inherentes a los mismos. La cultura de los derechos es indisociable de la cultura del respeto y el cumplimiento de los deberes, aspectos que también deben tenerse en cuenta desde el punto de vista educativo.

Por lo expresado, tendremos que convenir en que, en estos tiempos turbulentos, inciertos y difíciles, la función del sistema educativo es especialmente delicada pero absolutamente necesaria e imprescindible como factor de cohesión social, de alfabetización en la diversidad de lenguajes presentes en la sociedad —ya no basta con leer y escribir— y en la formación en los valores básicos de la convivencia democrática, el respeto, la paz, etc. Este último objetivo, si bien debe estar siempre presente en toda propuesta educativa, es todavía más necesario en estos tiempos en los que las diversas formas de violencia y de fundamentalismos intentan asentarse como formas *naturales* en las relaciones humanas. La lucha contra las diversas formas de violencia pasa por la justicia —el derecho— y la educación, sin olvidar la opción policial. Esos tres vértices son hoy por hoy insustituibles y necesarios, pero además tienen que estar arropados por las políticas legislativas y sociales que prevengan en unos casos, y repriman en otros, las tentativas violentas. Ahora bien, de todos ellos, no cabe duda de que la educación debe gozar de un mayor mimo y esfuerzo, en la medida en que es la que nos puede proporcionar más garantías a largo plazo.

Pero, si en general existe consenso en otorgarle tanta responsabilidad, es fundamental realizar sobre ella dos miradas fundamentales. Una de ellas es la que debemos dirigir al contenido de los programas educativos, y la otra a la formación del profesorado. La primera, para

examinar la situación en la que se encuentran los contenidos ligados a una cultura de paz; la segunda, en la medida en que sobre el profesorado recae en buena parte la responsabilidad del proceso educativo. Es evidente que con estas dos miradas no cerramos el círculo de la educación, pero son sin duda las más importantes. Desgraciadamente, como abordamos en el cuarto estudio de este libro, la situación en la que se encuentran, tanto una como otra, no es precisamente tranquilizadora. Es más, en relación con la primera se ha producido un claro retroceso en los últimos años, hasta llegar a la preocupante Ley de Calidad (LOCE), que silencia los denominados temas transversales. Situación que debe ser subvertida para realizar una política educativa inequívocamente relevante con respecto a los contenidos de la transversalidad. Lo mismo podemos decir en cuanto a la formación del profesorado: tanto las universidades en sus planes de formación inicial del profesorado como las administraciones educativas en lo relativo a la formación en ejercicio deben acometer de forma urgente planes de formación que modifiquen sustancialmente la actual situación.

Urge, pues, un auténtico *pacto educativo global por la paz y contra todas las formas de violencia*, desde la violencia física directa —como son la violencia terrorista o la violencia por razón de sexo— hasta las diferentes formas de violencia estructural —el diferente acceso a los recursos, la segregación social, racial, sexual, etc.—, o algunas formas de violencia cultural, como es el mantenimiento de determinados prejuicios y formas de segregación sexual por supuestas tradiciones culturales, el fomento del odio y el fanatismo, etc. Como han demostrado los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 y del 11 de marzo de 2004, no se necesitan armas de destrucción masiva para provocar matanzas masivas. Ambos sucesos han puesto de manifiesto que el odio, el fundamentalismo y la desesperación pueden hacer estragos, y que en estos aspectos la educación tiene que desempeñar un papel activo y comprometido, siendo preciso empezar por preguntarse por las causas de estos procesos sociales.

Dicho pacto educativo debería convertirse en una política de Estado, tendría que ser respetado y apoyado por todas las fuerzas políticas parlamentarias, y debería abarcar todas las etapas del proceso educativo, desde la educación infantil hasta la universidad. Asimismo, debería comprender todos los elementos curriculares del proceso educativo, es decir, la formación del profesorado, los contenidos de las diversas áreas, los materiales curriculares, los procesos organizativos, etc. De esta forma, el sistema educativo podrá cumplir su verdadero papel de liderazgo educativo, especialmente en lo rela-

cionado con las habilidades sociales, los procesos de resolución de conflictos, la madurez afectiva, etc., rompiendo con las propuestas cada vez más extendidas de rutinizar y burocratizar sus prácticas, lo cual, a la larga, puede suponer su defunción o, en todo caso, convertirlo en un elemento residual e incluso en una rémora social.

Este libro reúne las publicaciones que hemos realizado hasta la fecha en Bakeaz. Las tres primeras corresponden a tres Cuadernos Bakeaz, y la cuarta al primer número de la colección Escuela de Paz. La estructura del libro respeta el contenido y la cronología de dichas publicaciones, no sólo para facilitar al lector que no haya tenido acceso a ellas su contenido íntegro, sino también porque consideramos que lo escrito sigue teniendo plena vigencia en la actualidad. Solamente hemos intervenido con respecto a lo publicado originalmente en algunos detalles: hemos suprimido pequeños fragmentos que aparecían repetidos, al abordarse de forma similar en dos estudios, y hemos actualizado algunas referencias bibliográficas.

En el primero de los trabajos¹ exponemos las bases teóricas y las implicaciones educativas del modelo de educación para la paz (EP) que propugnamos, y que hemos denominado *modelo crítico-conflictual-noviolento*. Para ello, en primer lugar, presentamos de forma sintetizada el contexto histórico de la EP, que hemos estructurado en cuatro grandes olas o hitos generadores: el legado de la Escuela Nueva, la aportación de la Unesco, la contribución de la investigación para la paz, y las aportaciones pedagógicas de la no violencia. En segundo lugar, analizamos los dos conceptos básicos en los que se fundamenta nuestra propuesta de EP: el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto. A partir de aquí definimos, en tercer lugar, el significado de la educación para la paz y sus características principales. En cuarto lugar, abordamos, a resultas de su evolución histórica, los diferentes componentes que la constituyen. Por último, examinamos las implicaciones educativas que en la práctica escolar tiene este modelo de EP, tanto en lo relativo al contexto organizativo, a la metodología didáctica y a los aprendizajes curriculares como a la evaluación.

En el segundo estudio² analizamos la relación entre educación y derechos humanos, partiendo de la centralidad e importancia que se les otorga a estos últimos. En el primer apartado, el soporte concep-

1. *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*, publicado originalmente en la colección Cuadernos Bakeaz, con el número 8 (Bilbao, Bakeaz, 1995).

2. *Educación y derechos humanos*, publicado originalmente en la colección Cuadernos Bakeaz, con el número 29 (Bilbao, Bakeaz, 1998).

tual, analizamos el concepto y características fundamentales de los derechos humanos, así como sus relaciones con los conceptos de democracia, paz y desarrollo. En segundo lugar, abordamos los principios didácticos más relevantes mediante los cuales debemos encarar esta opción educativa. Estrechamente ligadas a ellos, estudiamos en el tercer apartado las principales necesidades organizativas desde las que se aconseja abordar la educación para los derechos humanos. Así, e intercalando diversas propuestas concretas de trabajo, presentamos tres aspectos centrales en la educación para los derechos humanos: la creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza, la organización democrática del centro escolar y el afrontamiento no violento de los conflictos.

En el tercer estudio³ abordamos las consecuencias educativas y los principios y contenidos educativos con los que debemos encarar acontecimientos trágicos como los producidos por la violencia terrorista el 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos, y que podemos extrapolar a otros atentados terroristas, como los del 11 de marzo de 2004 en Madrid o los producidos por ETA. En uno y otro caso, siguen siendo todavía muy tímidas las experiencias educativas sobre estas realidades que, por mucho que no nos gusten, debemos abordar no sólo por lo que suponen de hechos históricos sino también por ser claros ejemplos de ruptura de los principios básicos de convivencia, comenzando por el principio de principios del respeto a la vida.

En el primer apartado presentamos las principales consecuencias de los atentados del 11 de septiembre de 2001. Consecuencias que, lejos de ser cuestionadas, han sido ratificadas por el tiempo y las posteriores circunstancias que hemos vivido y estamos viviendo (el texto fue publicado originalmente a los seis meses de los atentados). En segundo lugar, analizamos lo que hemos denominado los atentados de antes y después del 11 de septiembre, es decir, las relaciones de desigualdad que está generando el proceso de globalización neoliberal dominante que estamos viviendo. En tercer lugar, formulamos diez propuestas educativas para encarar el *nuevo* escenario internacional. Dada la importancia de los temas abordados, tristemente actualizada con los atentados del 11 de marzo en Madrid, así como la necesidad de afrontar educativamente la violencia terrorista, hemos desarrollado estas cuestiones en el libro *Educación para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos* (en prensa).

3. *Educación para la paz después del 11/09/01*, publicado originalmente en la colección Cuadernos Bakeaz, con el número 49 (Bilbao, Bakeaz, 2002).

El cuarto y último estudio⁴ desarrolla un tema clave para el futuro de la EP como es la formación del profesorado. Como hemos señalado, en este ámbito y en el campo específico de la formación docente en temas de paz, resolución de conflictos, etc., ésta sigue siendo clara y clamorosamente deficitaria, tal como atestiguan las investigaciones que se han hecho sobre esta cuestión y que presentamos en el primer apartado. En este sentido, abordamos la relación entre las universidades y la educación para la paz, que se ha comenzado a conjugar en nuestro país con más retraso del deseado, propugnando que tanto las universidades en sus planes de formación inicial del profesorado como las administraciones educativas en lo relativo a la formación en ejercicio, acometan de forma urgente planes de formación que modifiquen esta situación. En el segundo apartado presentamos los presupuestos de formación que sugerimos para su discusión y, si se estima oportuno, para su puesta en marcha.

Como es habitual en los Cuadernos Bakeaz, se sintetiza lo esencial sobre los asuntos abordados en una extensión relativamente pequeña de texto. Esto significa que los trabajos aquí reunidos pueden ser de gran utilidad para los estudiantes de las diferentes titulaciones universitarias de educación, para aquellos educadores que quieran introducirse en estas temáticas, tanto para la educación formal como la no formal, así como para madres y padres preocupados por la educación de sus hijos, dirigentes comunitarios y sindicales, gestores educativos, etc., y, en general, para todas aquellas personas preocupadas por la educación, especialmente en estos tiempos difíciles e inciertos. Nuestra mayor preparación y nuestro compromiso a favor de una sociedad y una cultura de paz son nuestros mejores antídotos para combatir la resignación, la frustración o la desesperación que generan estos tiempos difíciles. Nuestra experiencia y la experiencia de millones de educadores en todo el mundo atestiguan que educar para la paz es posible y realista. Es sin duda una de las grandes alternativas para superar estos tiempos difíciles.

4. *La educación para la convivencia como proceso de alfabetización en conflictos*, publicado originalmente en la colección Escuela de Paz, con el número 1 (Bilbao, Bakeaz, 2004).

Los sustratos teóricos de la educación para la paz

Este ensayo expone las bases teóricas y las implicaciones educativas de un modelo crítico-conflictual-noviolento de educación para la paz (EP). Para ello se presenta en primer lugar el contexto histórico de la EP, estructurado en cuatro grandes olas o hitos generadores: el legado de la Escuela Nueva, la aportación de la Unesco, la contribución de la investigación para la paz, y la no violencia. En segundo lugar, se analizan los dos conceptos básicos en los que el autor fundamenta su propuesta de EP: el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto. A partir de aquí se define el significado de la educación para la paz, sus características y los componentes que la constituyen. Para terminar, se examinan las implicaciones educativas que en la práctica escolar tiene este modelo de EP.

Este trabajo fue publicado originalmente en la colección Cuadernos Bakeaz, con el número 8 (Bilbao, Bakeaz, 1995).

CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA

Como hemos señalado (Jares, 1991 y 1992), la educación para la paz (EP) no se reduce ni a sus formulaciones jurídicas y/o proclamaciones oficiales más o menos recientes, ni a los tiempos que estamos viviendo. Muy por el contrario, la EP tiene un amplio, rico y plural legado histórico en el que se han ido conformando las distintas posiciones que con sus acentuaciones y matices más o menos diferentes han dado lugar a cuatro grandes olas o fuentes generadoras que, sucintamente, exponemos a continuación (para una más amplia comprensión, véase Jares, 1991: 11-92).

El movimiento de la Escuela Nueva

El primer legado que fundamenta pedagógicamente la EP, tanto en su teoría como en su práctica, es el movimiento de la Escuela Nueva a comienzos del siglo XX. A su condición de movimiento transmisor y generador de la tradición humanista renovadora se une, en su génesis, un factor sociopolítico fundamental como es el estallido y las consecuencias socioeconómicas y morales de la primera guerra mundial. Las características fundamentales de este animoso movimiento educativo se detallan en las siguientes líneas.

- La idea motriz es doble. Además de en la crítica a las prácticas pedagógicas tradicionales, se fundamenta en el internacionalismo y la idea de evitar la guerra. De ahí que la centralidad de la EP en este momento sea *la necesidad de desarrollar una educación para la comprensión internacional que evite la guerra*.
- Más que de un concepto de paz, se parte de *una interpretación psicologista de la guerra*, entendida como resultado de la no realización del denominado «instinto combativo».

■ En consecuencia se propugna, como propuesta educativa, *la no represión de la «primera de las tendencias espontáneas del niño»*, canalizando dicho instinto combativo a través de los «equivalentes morales de la guerra», es decir, actividades socialmente útiles o no destructivas.

■ La EP se configura como un concepto con *una triple dimensión*: educación moral, educación social y educación religiosa (Bovet, 1928: 31).

■ En cuanto a su *integración en el currículum*, se da una cierta polémica entre los que la consideran como un concepto integral que abarca toda la educación, rechazando la asignaturización (opción que era la mayoritaria), y los que la encuadran en el área de Geografía e Historia y/o en la instrucción ético-moral.

■ *Utopismo pedagógico*, con dos variantes: el que se centra en la especial contribución de los educadores, «la salvación política del mundo está en manos de los educadores» (Roselló, s. f.: 14), y el que acentúa el papel de la infancia desde la perspectiva de una educación nueva, «el niño, entonces, nos promete la redención de la humanidad» (Montessori, s. f.: 109).

■ *Vitalismo*, optimismo y confianza en el ser humano, que, finalmente, superará sus contradicciones y encontrará el camino de la paz. Optimismo que, no obstante, es necesario labrar y concretar en la vida diaria. Por ello, critican tanto a los *idealistas sociales*, que creen en la abolición «natural y espontánea» de la guerra, como a los *fatalistas sociales*, que por el contrario proclaman la inevitabilidad de las guerras.

■ Las *propuestas didácticas* que se realizaban estaban relacionadas con su fundamentación:

- Enseñanza de la Constitución y los principios y fines de la Sociedad de Naciones, a través de lecciones, lecturas, concursos de redacción y otros medios.
- Referencia a las grandes realizaciones colectivas en favor de la paz, a las personalidades pacifistas y a las ideas fundamentales acerca de la paz y la violencia.
- Correspondencia interescolar e intercambios con centros de otras naciones: «internacionalismo infantil» o «internacionalismo escolar», en palabras de Santullano (1926: 97 y 100).

- Excursiones, visitas, viajes a centros de interés para la paz (museos, delegaciones de otros países, Cruz Roja, instituciones modélicas, etc.).
- Estudio *crítico y objetivo* de las noticias internacionales a través de los medios de comunicación.
- Exposiciones de materiales alusivos a otros países y conmemoración de fechas importantes en su desarrollo histórico.
- Institucionalización del Día de la Paz.
- Proyección de películas, mensajes radiofónicos, etc.
- Realización de estudios comparativos de las distintas civilizaciones.
- Organización escolar en régimen de autogobierno.
- Juegos infantiles, jornadas deportivas, sesiones musicales, representaciones teatrales, etc.

Como se puede apreciar, casi todas estas propuestas son aplicables con sus debidas adaptaciones a la realidad educativa actual y, en buena medida, muchas de ellas no han sido todavía generalizadas al día de hoy. Por otro lado, con algunas de ellas se han iniciado en la práctica muchos proyectos educativos de la fase actual de la EP en España.

Creación de las Naciones Unidas y de la Unesco

El segundo hito generador nace de forma semejante al anterior. En este caso, como consecuencia de la segunda guerra mundial y la posterior creación de las Naciones Unidas, y más particularmente su organismo especializado la Unesco. En un primer momento la EP de la Unesco prosigue con los planteamientos de la educación para la comprensión internacional, a la que añade nuevos componentes, como la educación para los derechos humanos y, posteriormente, la educación para el desarme. Las características fundamentales se enumeran a continuación.

■ Su fuerte significado como *educación para la comprensión internacional* se traduce en los siguientes presupuestos didácticos:

- Enseñar cómo han vivido y viven los otros pueblos.
- Reconocer la aportación de cada nación al patrimonio común de la humanidad.
- Enseñar cómo un mundo dividido puede llegar a ser más solidario.

- Inculcar el convencimiento de que las naciones han de cooperar con las organizaciones internacionales. Lo que se denominaba educación acerca de las Naciones Unidas y organismos internacionales.
- Vivir en los centros escolares los principios de la democracia, la libertad y la igualdad.

■ La *educación en derechos humanos* tiene su inicio oficial con la proclamación de la Carta de las Naciones Unidas y especialmente con la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el 10 de diciembre de 1948. La histórica *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales* de 1974 y el Congreso de Viena de 1978 sobre enseñanza de los derechos humanos, constituyen los antecedentes más destacados de esta dimensión. Sobre su significado hablaremos al referirnos a los componentes de la EP.

■ La *educación para el desarme* tiene su génesis en las *Décadas del desarme* proclamadas por las Naciones Unidas, y a finales de los años setenta fue incorporada en las propuestas educativas de la Unesco. La ya citada histórica Recomendación de 1974 constituye también un antecedente de la educación para el desarme, siendo el Congreso Mundial de Educación para el Desarme celebrado en París en 1980 el hito más importante en la consolidación y divulgación de este componente. Además de estos eventos propiamente educativos, no debemos olvidar otros que, aun sin serlo específicamente, han tenido un impacto significativo en la educación para el desarme. Me refiero en particular a la constitución en 1946 de la Federación Mundial de Trabajadores Científicos, muy crítica desde su inicio con la utilización de la ciencia para fines militares; y muy especialmente el histórico Manifiesto Russell-Einstein, de 1955, «en el que se expresa el peligro que corre la humanidad y se apela, como forma de superarlo, a la razón: “tenemos que aprender a pensar de manera nueva”, afirmación que encierra una decisiva importancia educativa» (Jares, 1983: 69-70). Sobre su significado hablaremos al abordar los componentes de la EP.

■ La concreción educativa de la Unesco, y en donde se puede ver su evolución, es el Plan de Escuelas Asociadas a la Unesco, iniciado en 1953. Su puesta en marcha responde a dos objetivos fundamentales: llevar a cabo trabajos experimentales y programas especiales a fin de establecer nuevos métodos, técnicas y materiales de enseñanza destinados a la educación para la comprensión internacional, la paz y los

derechos humanos (Unesco, 1985), y, en segundo lugar, «facilitar intercambios de información, correspondencia, materiales didácticos, estudiantes y personal docente entre escuelas de diferentes países» (Monclús, 1988: 24).

La investigación para la paz como nueva disciplina

El tercer hito surge en los años sesenta como consecuencia del nacimiento de una nueva disciplina denominada investigación para la paz. Sus repercusiones se van a dar especialmente en el plano conceptual, al revisar y reformular el propio concepto de paz, que veremos en el apartado siguiente, y desarrollar la teoría gandhiana del conflicto. En el plano pedagógico, además de las consecuencias que las citadas revisiones tienen, se hace hincapié en recuperar las ideas y planteamientos de Paulo Freire, vinculando a la EP un nuevo componente: la educación para el desarrollo.

En su desarrollo histórico debemos citar en 1964 la constitución de la IPRA (International Peace Research Association, es decir, Asociación Internacional de Investigación para la Paz), con el fin de coordinar las diversas iniciativas de estudio. La IPRA no rechaza la implicación política de sus estudios y propuestas, ni se apoya únicamente en la iniciativa de la investigación científica. Así, en 1975 se crea en el seno de la asociación la denominada Peace Education Commission (PEC), o Comisión de Educación para la Paz, que va a coordinar e impulsar las actividades de EP de la IPRA. Desde un principio se proclama la unidad y mutua interacción que debe existir entre investigación, acción y educación para la paz.

Las características de la EP desde la investigación para la paz forman parte de la concepción actual de la EP que proponemos en estas páginas, y que sintetizamos en las siguientes características:

- Concepción del proceso educativo como actividad política.
- Integración de la EP, para ser efectiva, en el proceso global de cambio social.
- Concepción global del mundo.
- Hincapié en los métodos socioafectivos y en la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- Enfoque interdisciplinar.
- Búsqueda de la coherencia entre los fines y los medios, y entre la forma de educar y la forma de vivir.
- Relación orgánica entre la investigación, la acción y la educación para la paz.

- Orientación hacia la acción.
- Desconfianza, en general, en las posibilidades de la institución escolar.

El legado de la noviolencia

El cuarto hito, que ya no sigue una cronología en el tiempo ni en el espacio como los tres anteriores, además de presentar una mayor diversidad en sus formulaciones, es el que nos proporciona el legado de la noviolencia. Sus características fundamentales podemos sintetizarlas en los siguientes principios educativos gandhianos:

- La filosofía y forma de actuar deben estar condicionadas por dos principios fundamentales: el *satygraha* (firmeza en la verdad) y el *ahimsa* (acción sin violencia). Como señalaba el propio Gandhi, son «como las dos caras de una moneda, imposible separar el uno del otro» (1988: 121).
- Hincapié en la autonomía personal y en la capacidad de afirmación, como primer paso para conseguir la libertad.
- Importancia de aprender a ser autosuficientes, tanto material como mentalmente.
- Necesidad de armonizar las cuatro dimensiones de nuestro ser: cuerpo, intelecto, sensibilidad y espíritu.
- Importancia central de la teoría del conflicto y del aprendizaje de las estrategias noviolentas. Galtung señala que la idea básica de Gandhi respecto del conflicto es que, «lejos de separar a dos partes, el conflicto debería unirlos, precisamente, porque tienen su incompatibilidad en común [...] debido a que tienen una incompatibilidad en común deberían esforzarse para llegar juntos a una solución» (Galtung, 1978: 501).
- Entrenamiento en las estrategias de lucha noviolenta. En las experiencias educativas de las comunidades noviolentas que se han desarrollado, a todos los miembros de dicha comunidad y a los niños se les educa en el «deber de desobedecer, y se les obliga a hacerlo, ante aquellas órdenes injustas o irrespetuosas» (Weyer, 1988: 101).
- Educación por medio del trabajo: el Nai Talim.
- Autoctonía cultural, manifestada por la vinculación a la cultura y lengua materna.
- Plena concordancia entre los fines y los métodos a emplear.
- Integración del proceso educativo en la comunidad. Para Gandhi no sólo la escuela debe estar abierta e integrada en su

medio, sino que la educación no puede ser responsabilidad exclusiva de la misma; toda la comunidad debe participar en ella (Weyer, 1988: 100).

La situación de la educación para la paz en España

La situación actual de la EP en España, que arranca en la década de los ochenta, ha sido conformada por las distintas procedencias que hemos señalado (Jares, 1989). Procedencias que en buena medida marcan ciertas prioridades o especificidades en el momento de trabajar la EP. Así, hablamos de la EP impulsada por el movimiento por la paz y noviolento, los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), y los grupos y seminarios autónomos. Posteriormente, se han sumado a este proceso organizaciones no gubernamentales de ayuda al llamado Tercer Mundo (ONG), centros de documentación y/o investigación para la paz, e iniciativas institucionales esporádicas, fundamentalmente promovidas por las corporaciones locales. En la década de los noventa se puede decir que, a excepción del movimiento por la paz, fuertemente debilitado, se mantienen, con menor o mayor influencia, las procedencias citadas, pero con los siguientes matices diferenciales:

- Se produce, en nuestra opinión, un estancamiento en las iniciativas procedentes de los MRP, en concordancia con el estancamiento general que sufren, e incluso del movimiento noviolento, a pesar del espectacular aumento de la objeción e insumisión.
- Aumenta la influencia de la educación para el desarrollo, coincidiendo con la mayor presencia social de las ONG, y muy especialmente de la educación intercultural, básicamente a raíz de los problemas planteados por la inmigración. Aspecto que analizamos al hablar de los componentes de la EP.
- Con la LOGSE la EP es reconocida jurídicamente (al igual que con la LODE) e integrada como *tema transversal* del currículum. Al margen de la valoración que de este hecho se pueda realizar, es indudable que merece un análisis tanto de los aspectos positivos como de aquellos otros que nos preocupan cada vez con más fuerza. A ello nos hemos referido en otros lugares (Jares, 1993b y 1994b).
- Por otro lado, en parte ligado a lo anterior, se ha producido una cierta demanda de formación y se han creado seminarios permanentes, grupos de trabajo, proyectos de formación en

centros, etc. Es decir, han aumentado los grupos de trabajo *autónomos*. Ahora bien, aunque se produce un estancamiento, e incluso merma, de las fuentes iniciales de impulso de la EP, el incremento de los grupos autónomos, no ligados a las fuentes impulsoras iniciales, se debe en parte al legado y trabajo de sensibilización y formación realizado por aquéllas, y que, en buena medida, continúan realizando.

EL SOPORTE CONCEPTUAL

El modelo de EP crítico-conflictual-noviolento se fundamenta en dos conceptos básicos: el concepto de *paz positiva* y la perspectiva *creativa del conflicto*.

Concepto de paz positiva

Es fácil constatar, por un simple barrido de los medios de comunicación o una investigación de medio sobre las concepciones de la paz de la población con la que convivimos —que pueden realizar, por ejemplo, nuestros propios alumnos si tienen más de diez años—, cómo el concepto de paz dominante es el tradicional, heredado del concepto de *pax romana*: aquel que la identifica como simple ausencia de conflictos bélicos, y, en nuestros días, como ausencia en general de todo tipo de conflictos. Ambas lecturas dominantes nos resultan insuficientes, claramente restrictivas e incluso interesadas políticamente. Desde el nacimiento de la investigación para la paz, *el concepto de paz adquiere un nuevo significado, al ser asociada no como antítesis de la guerra sino de la violencia* (la guerra no deja de ser un tipo de violencia organizada). Como señala Galtung, existe violencia cuando «los seres humanos están influidos de tal forma que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales» (1985: 30). De aquí la necesidad de una concepción amplia de la violencia que conlleva una concepción ampliada de la paz. En este sentido, se establece una diferencia fundamental entre *violencia directa* y *violencia estructural*, entendiendo la primera como la agresión física directa, la *violencia tradicional*, la más fácilmente reconocible; y la segunda, indirecta y más oculta, que está presente en determinadas estructuras sociales, sinónima de la injusticia social. Esta última, que es la que se prioriza, se define como aquel tipo de violencia que está «edificada dentro de la estructura, y se manifiesta como un poder desigual y, consiguientemente, como oportunidades de vida distintas. Los recursos están desigualmente distribuidos,

como sucede cuando está fuertemente sesgada la distribución de la renta, o está desigualmente distribuida la alfabetización/educación, o cuando los servicios médicos existentes en determinadas zonas son sólo para determinados grupos, etc. Por encima de todo, está desigualmente repartido el poder de decisión acerca de la distribución de los recursos» (ibídem: 38-39).

Desde esta perspectiva, Galtung propone darle a la comprensión de la violencia un enfoque positivo, aunque paradójicamente lo va a presentar en negativo, «la idea de violencia como algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana» (1981a: 96). Y por autorrealización humana se entiende la satisfacción de las necesidades básicas, materiales y no materiales. Así, cuando no se satisfacen las necesidades humanas básicas se pueden dar cuatro tipos de violencia:

- La violencia *clásica* de la guerra al homicidio.
- La pobreza y en general las privaciones en el campo de las necesidades materiales.
- La represión y privación de los derechos humanos.
- La alienación y la negación de las necesidades *superiores*.

Como se ve, la paz afecta a todas las dimensiones de la vida, haciendo referencia a una estructura social de «amplia justicia y reducida violencia» (Curle, 1978). En palabras de P. Freire, «la paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social» (1986: 46). Su conceptualización nos lleva a relacionarla «no sólo con la teoría del conflicto, sino también con la teoría del desarrollo» (Galtung, 1969: 185) y de los derechos humanos. Por todo ello, concluimos con Galtung: «llamar paz a una situación en la que imperan la pobreza, la represión y la alienación es una parodia del concepto de paz» (1981a: 99).

En el plano escolar, el primer tipo de violencia, la violencia física directa, ha sido históricamente la gran respuesta *educativa* de la escuela tradicional. El lema «la letra con sangre entra» encierra en sí mismo todo un tratado de pedagogía violenta que en gran medida ha sido desterrado con mayor o menor convicción. Sin embargo, la violencia verbal y especialmente la referente a la privación de los derechos humanos distan mucho de ser superadas. También en las relaciones entre el alumnado, en los espacios en los que el poder del profesorado es menos visible o casi inexistente, servicios, patios, etc., las relaciones de fuerza asentadas en la violencia física siguen produciéndose.

En lo que atañe a la violencia estructural en el sistema educativo en general y de los centros escolares en particular, tal como hemos señalado en otro lugar (Jares, 1991), la estructura organizativa del sistema educativo es el elemento más problemático con el que se encuentra la EP, debido precisamente a la configuración violenta de la estructura escolar. Tanto la sociología de la educación y las teorías del currículum, como la propia investigación en educación para la paz detectan una serie de violencias estructurales en el sistema educativo que hace que sea un medio no muy favorable para un proyecto educativo como el que nos ocupa. Salio (1984 y 1986) resume las violencias estructurales del sistema educativo en el cuadro 1.

Como se ve, algunas formas de violencia estructural que se producen en el sistema educativo son reflejo o reproducción si se quiere de las generadas en la estructura social, como son las derivadas de la clase social, el sexo o la raza, fundamentalmente; pero además hay otras que son *propias* del sistema educativo, en especial las derivadas del proceso de construcción y socialización del conocimiento. En cualquier caso, frente a unas y otras no estamos predeterminados únicamente a reproducir o a aceptar pasivamente tal estado de cosas. En el sistema educativo se pueden producir, y de hecho se producen, resistencias y transformaciones. Ése es el sentido precisamente de un

Cuadro 1. Violencia estructural en la forma actual de la educación

<p>Función social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expropiación de la función autoeducante de la familia y de cada uno. • División social del trabajo (manual/intelectual). • Reproducción de la jerarquía social. • <i>Aparcamiento</i> funcional de las relaciones de dependencia económica. <p>Relaciones interpersonales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agresividad latente/disciplina/coerción. • Jerarquía escolar (ministro/delegados/inspectores/directores/enseñante/bedel). • Meritocracia y competición. <p>Proceso de construcción y socialización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación jerárquica, de una <i>vía</i> (antiadialógica). • Parcialización y fragmentación del saber (nociónismo). • Etnocentrismo cultural y antropológico (racismo).
--

Fuente: Salio, 1984 y 1986.

proyecto educativo de educación para la paz: tomar consciencia de las diferentes formas de violencia para eliminarlas en mayor o menor medida.

Concepto de conflicto

Tanto en el plano escolar como en la vida social, el conflicto tiene, como el concepto de paz, una lectura negativa dominante, como algo no deseable, patológico o aberrante. Desde opciones ideológico-científicas tecnocrático-positivistas el conflicto se presenta como disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que es necesario corregir y sobre todo evitar. «El conflicto y la disensión interna de una sociedad se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social» (Apple, 1986: 125).

Incluso en ocasiones se asocia a la violencia, confundiendo determinadas respuestas a un conflicto con su propia naturaleza. En este sentido, *es necesario diferenciar entre agresión o cualquier comportamiento violento, respuesta negativa a un conflicto, y el propio conflicto*. «La confusión se debe a que se asimila violencia a conflicto. Cuando la violencia no es más que uno de los medios para resolver el conflicto, destruyendo al otro. La violencia tiende a suprimir el conflicto apuntando a la eliminación del adversario. La violencia es un medio, el conflicto un estado de hecho» (Sémelin, 1983: 44).

Igualmente *hay que distinguir, y en general existe acuerdo en ello, entre la agresión u otros comportamientos violentos, y la agresividad o combatividad*. «El primer término designa un acto efectivo y el segundo se refiere a una tendencia o a una disposición» (Van Rillaer, 1977: 20). La agresividad forma parte de la conducta humana, no negativa en sí misma sino positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación, física y psíquica, del individuo y/o del grupo, y especialmente conformada por los procesos culturales de socialización. La violencia no es «sinónimo de agresividad» (ibídem: 27). Es decir, de la «inevitabilidad de la agresividad no se deriva la inevitabilidad de la violencia» (Etxeberria, 1985: 35). Por consiguiente, tal como se recoge, entre otros, en la «Declaración de la violencia» (VV.AA., 1986), «es científicamente incorrecto decir que la guerra o cualquier otro comportamiento violento se encuentran genéticamente programados en nuestra naturaleza humana».

Por todo ello, y como consecuencia del legado de la noviolencia, la investigación para la paz y la teoría crítica de la educación, el conflicto se asume como lo que realmente es: un proceso natural y

consustancial a la vida que, si se enfoca positivamente, puede ser un factor de desarrollo personal, social y educativo. Por conflicto entendemos un *proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben* (diferencia entre conflicto real y falso conflicto) *intereses, valores y/o aspiraciones contrarias*. Conviene tener en cuenta, pues, que, contrariando ciertas publicaciones al respecto, tanto en la génesis como en su resolución, intervienen no sólo personas o grupos, sino también los roles, contextos y estructuras sociales en los que se hallan inmersos.

En el plano escolar, desde una posición crítica no sólo se detecta y manifiesta la realidad del conflicto sino que se hace hincapié en la naturaleza conflictiva de las escuelas. Ésta «se explica por el emplazamiento de los centros, derivado de su condición institucional, en el seno de la macropolítica escolar, delimitada por las relaciones existentes entre el Estado, la Administración y la sociedad civil; a la vez que su dimensión micropolítica, determinada por las relaciones, por igual peculiares, entre profesores, currículum y estructuras organizativas» (Beltrán, 1991: 225). Es más, el conflicto no sólo está presente en los centros educativos, como en toda organización, sino que si no se presenta de forma crónica y su afrontamiento se realiza en forma positiva, es decir, abordado desde presupuestos democráticos y no violentos, se presenta como variable fundamental y como estrategia preferente para facilitar el desarrollo organizativo autónomo y democrático de los centros (Jares, 1993a). Por este motivo, la postura que se debe adoptar ante un conflicto no es la de ignorarlo u ocultarlo, que a la larga lo enquistaba y suele dificultar su resolución, sino la de afrontarlo de forma positiva y no violenta. Para ello se hace necesario impulsar, desde pequeños, programas educativos para el afrontamiento y resolución no violenta de los conflictos, comenzando por aquellos más inmediatos y cercanos a nosotros.

Desde la perspectiva que desarrollamos, para poder entender e intervenir en la dinámica del conflicto es absolutamente imprescindible analizar todo lo relacionado con el uso del *poder*, visible y/u oculto, por parte de quienes lo ejercen. *El poder se considera central al conflicto en particular y a la organización en general*, «el conjunto organizativo no es sino la dinámica y las redes de relaciones que se establecen sobre aspectos, formas, momentos del ejercicio del poder» (Beltrán, 1989: 334). Si bien «la mayor parte de la literatura se ha concentrado sobre el primer tipo —el poder visible—, con el consiguiente olvido del uso del poder para prevenir la oposición [...]. La consideración del mismo es indispensable para comprender por qué la inactividad política de unos y, por lo tanto, su conformidad o

anuencia, no es más que el resultado de una particular actividad política por parte de otros autores, sin duda la actividad política predilecta del poderoso, por la apariencia de consenso y satisfacción que implican» (Alcaide, 1987: 338). Un ejemplo de lo que decimos lo puede constituir la propia postura de evitación del conflicto: para los que poseen el poder es una estrategia de control y mantenimiento del *statu quo*, para los que no lo ejercen puede ser un acto de sometimiento o acomodación o bien una evitación estratégica hasta conseguir un reequilibrio del poder.

No podemos dejar de subrayar el papel del conflicto en este modelo crítico de EP, hasta el punto de ser considerado como la especificidad más significativa de la EP (Jares, 1991). Dicho papel o utilización didáctica del conflicto viene dado, en nuestra opinión, en tres planos complementarios:

- En cuanto sensibilización ante determinados conflictos propios de la amplia cosmovisión de la paz: desigual reparto de la riqueza; discriminación por razón de sexo, raza, clase social, etnia o nacionalidad; vulneración de los derechos humanos; etc.
- Como desarrollo de la competencia individual y colectiva en el uso de técnicas no violentas de resolución de conflictos.
- En su incidencia en la organización del aula y del centro, que nos permite la reflexión y la valoración de los formatos organizativos en los que transcurre la acción educativa.

Huelga decir que estos tres planos de intervención afectan tanto al trabajo del profesor hacia el alumnado como al trabajo y relaciones entre el propio profesorado y la comunidad educativa en general.

CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Por lo dicho, concebimos la EP como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, la concepción positiva de paz y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 1991 y 1992). De la definición expresada, así como de las características de los dos conceptos en los que se fundamenta, deducimos los principios o significados educativos de la EP que citamos a continuación.

■ *Educación para la paz es una forma particular de educación en valores.* Toda educación lleva consigo, consciente e inconscientemente, la transmisión de un determinado código de valores. Educar para la paz supone educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, el respeto, etc., al mismo tiempo que se cuestionan aquellos que son antitéticos a la cultura de la paz, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc.

■ *Educación para la paz es una educación desde y para la acción.* Dicho en negativo, no hay educación para la paz si no hay acción práctica (Haavelsrud, 1976). Y ello tanto en lo que atañe a nuestro papel como educadores-ciudadanos, como en lo referente a nuestro trabajo con los alumnos. Lo primero presupone una invitación para reflexionar sobre nuestros comportamientos, actitudes y compromisos, sabiendo que cuanto más corta es la distancia entre lo que decimos y hacemos, entre el currículum explícito y el oculto, más eficaz será nuestra labor. Para lo segundo, lejos de buscar la pasividad, la tranquilidad, la no acción, etc., debemos dirigir nuestra acción hacia la formación de personas activas y combativas (Fortat y Lintanf, 1989: 19). Educar para la paz no es educar para la inhibición de la agresividad, necesaria para afrontar la vida, sino para su afirmación y canalización hacia actividades socialmente útiles.

■ *Educación para la paz es un proceso continuo y permanente.* Quiere esto decir que es algo más que diseñar una lección de paz o celebrar una efemérides. La efemerización o las campañas puntuales concretas sólo tienen valor educativo si son propuestas como punto de motivación o de arranque, pero nunca de llegada. Por su parte, la realización de actividades puntuales totalmente descontextualizadas, de carácter burocrático, desinformadas e incluso en ambientes organizativos hostiles a lo que se pretende celebrar, suelen tener efectos totalmente contradictorios con respecto a los objetivos teóricos de la celebración. Como todo proceso educativo, la EP exige una atención constante por parte de las administraciones educativas en sus políticas educativas y por parte del profesorado, tanto en lo que atañe a los proyectos educativos de centro o de etapa, como en las programaciones de aula.

■ *La educación para la paz como dimensión transversal del currículum afecta a todos sus elementos y etapas educativas.* Los temas transversales

hacen referencia a un tipo de enseñanzas que deben estar recogidas en todas las áreas de todas las etapas educativas, en tanto que impregnan y afectan a todos los elementos del currículum. En consecuencia, «se tienen que incorporar a la programación de cada profesor para cultivarlos en las actividades específicas y en los métodos generales de su especialidad, ampliando el sentido educativo de ésta. En ciertos casos, será preciso decidir actividades especialmente dirigidas a estos objetivos transversales del currículum, pero es conveniente que formen parte de una filosofía educativa y de una metodología que impregne toda la actividad» (Gimeno Sacristán, 1992: 325). Dicho de otra forma, los temas transversales introducen nuevos contenidos en el currículum, pero sobre todo reformulan y reintegran los existentes desde un nuevo enfoque integrador e interdisciplinar. Es decir, más que entenderlos como otros contenidos más a añadir a los ya de por sí sobrecargados programas escolares, suponen «un nuevo enfoque con el que trabajar desde las diversas áreas o disciplinas del currículum» (Vilarrasa, 1990: 39).

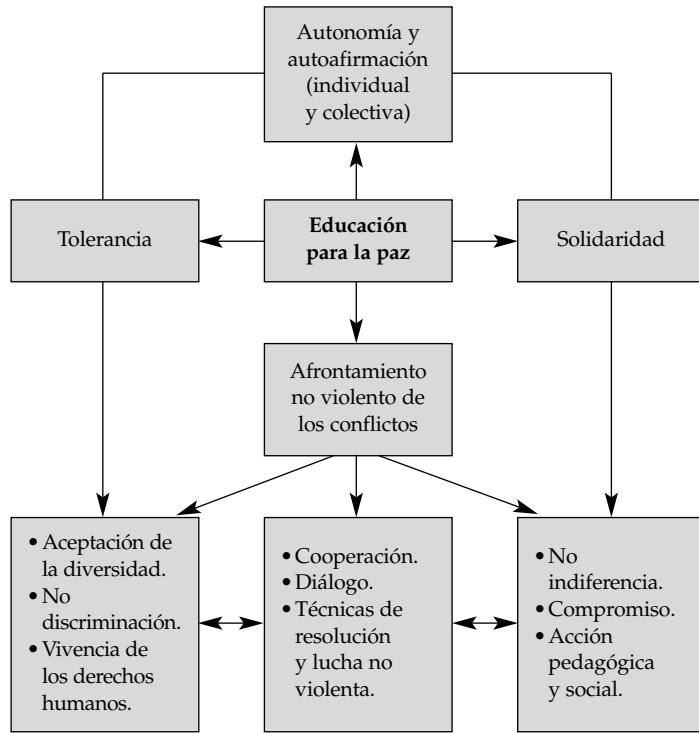
En tanto que afectan a toda la acción educativa de todas las áreas y niveles educativos, requieren su planificación y su correspondiente ejecución y evaluación por parte «de toda la comunidad educativa, especialmente del equipo docente. En particular, tienen que estar presentes en el proyecto educativo de centro, en el proyecto curricular de etapa y en las programaciones que realiza el profesorado» (MEC, 1992).

■ *Objetivos y contenidos de la EP.* Los objetivos y contenidos prioritarios e imprescindibles en todo proyecto de educación para la paz son los que se muestran en la figura 1.

COMPONENTES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Tal como hemos visto en el primer apartado, a lo largo de su desarrollo histórico la educación para la paz (EP) ha producido diferentes acepciones o componentes, en los que se han puesto de relieve unos determinados objetivos y contenidos. Incluso se han priorizado unos sobre otros. Desde la perspectiva en la que nos situamos, todos ellos están estrechamente ligados, tanto en el plano conceptual como en el didáctico. Por consiguiente, establecer fronteras o compartimentos más o menos estancos entre unos y otros nos resulta de difícil comprensión. Por el contrario, son, como hemos dicho, diferentes componentes de un mismo proceso educativo. En particular, son los siguientes: la educación para la comprensión internacional, la

Figura 1. Educación para la paz y organización escolar



Fuente: Jares, 1992: 16.

educación para los derechos humanos, la educación intercultural, la educación para el desarme, la educación para el desarrollo, y la educación para el conflicto y la desobediencia. Veamos a continuación los objetivos básicos de cada uno de ellos (para una más amplia comprensión, véase Jares, 1991: 138-163).

■ *Educación para la comprensión internacional.* Los objetivos que se persiguen son:

- Comprender y valorar positivamente la creciente interdependencia mundial.

- Reconocer, respetar y valorar la diversidad cultural, étnica y política de los pueblos del mundo.
- Contrarrestar la idea del enemigo.
- Favorecer la tolerancia.
- Conocer los diferentes movimientos sociales que en la historia y en la actualidad luchan en favor de la paz.
- Reconocer las condiciones que encierra la idea de paz positiva.

■ *Educación para los derechos humanos.* Los objetivos que se persiguen son:

- Comprender la historia de la lucha por los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- Conocer el articulado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de otras declaraciones internacionales con ella relacionadas.
- Identificar las violaciones de los derechos humanos, e indagar en sus causas y en las posibles alternativas.
- Conocer la labor de los organismos que luchan en defensa de los derechos humanos.
- Relacionar los derechos humanos con las nociones de justicia, igualdad, libertad, paz, dignidad y democracia.
- Identificar las causas sociales que generan violencia y valorar positivamente las estrategias de lucha tendientes a hacer desaparecer en la humanidad todo tipo de violencia.

■ *Educación intercultural.* En España, la nueva situación social y cultural creada con la inmigración ha provocado el reciente *boom* pedagógico de la educación intercultural, y con él la necesidad de adecuar la respuesta educativa de la escuela a esta nueva realidad. Sin embargo, esta situación en nuestro país no deja de ocultar una cierta perversión, y además por partida doble: la educación intercultural no ha eclosionado ni con la realidad plurinacional y plurilingüe del Estado, por un lado, ni tampoco con los españoles de etnia gitana, por otro. Por ello, la educación intercultural en España, además de integrar la temática más reciente de los inmigrantes y exiliados o refugiados, no puede olvidar la deuda histórica todavía no satisfecha que consiste en integrar en el currículum de todos los españoles, tengan o no tengan culturas diferenciadas o sean o no sean gitanos, el pleno reconocimiento y vivencia tanto de la realidad plurinacional y plurilingüe del Estado español como de la cultura gitana. En consecuencia, la educación intercultural no sólo atañe a los inmigrantes o hijos de los inmigran-

tes, o a las comunidades autónomas con lengua y cultura propias, sino que «este tipo de enseñanza se centra claramente en todos los niños y todos los enseñantes y no sólo en los hijos de los inmigrantes». Se trata pues de una «educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que en una educación para los que son culturalmente diferentes» (Puig, 1991: 16). Los objetivos que se persiguen son:

- Valorar la diferencia y respetar al otro.
- Adoptar una visión conflictiva de la realidad y del contacto entre culturas, así como de conflictos internos de cada cultura.
- Analizar críticamente los estereotipos y prejuicios (superioridad de unas razas respecto a otras, y de unas culturas sobre otras; asociación de la inmigración con la delincuencia; etc.).
- Favorecer el fomento y práctica de la solidaridad.
- Desarrollar actitudes críticas con el conformismo y la indiferencia.

■ *Educación para el desarme.* Sin duda es el componente más restringido y más fácilmente delimitable de la EP. Los objetivos que se persiguen son:

- Comprender el concepto de desarme y favorecer actitudes positivas hacia su aplicación.
- Analizar el estado-nación y el sistema guerra.
- Conocer las causas, naturaleza y consecuencias del rearme.
- Comparar gastos militares y necesidades sociales.
- Analizar el comercio de armas.
- Cuestionar el militarismo, y su relación con la aplicación de los derechos humanos y el subdesarrollo.
- Comprender y favorecer la objeción de conciencia al servicio militar y a la guerra.
- Analizar el miedo y la seguridad dentro y entre países.
- Favorecer alternativas no violentas de defensa.
- Favorecer actitudes críticas con las proclamas belicistas, «la incitación a la guerra, la propaganda y el militarismo en general» (Unesco, 1980: 7).

■ *Educación para el desarrollo.* Los objetivos que se persiguen son:

- Conocer el concepto de desarrollo y analizar sus relaciones con el de paz y derechos humanos.
- Analizar los antecedentes históricos del subdesarrollo.

- Analizar y propiciar actitudes críticas con el intercambio desigual en las relaciones Norte-Sur.
- Lo mismo con respecto al llamado nuevo orden económico internacional. Plantear posibles alternativas.
- Comprender el problema de la deuda externa.
- Analizar la situación de la población del hemisferio sur y los problemas migratorios. El caso de los refugiados.
- Indagar en la problemática de la alimentación y el hambre.
- Comprender los procesos de industrialización, transferencia tecnológica, contaminación y catástrofes industriales en los países dependientes.
- Indagar y cuestionar la relación entre comercio de armas y subdesarrollo.
- Fomentar actitudes de solidaridad.
- Cuestionar las actitudes paternalistas y neocoloniales con el llamado Tercer Mundo.
- Relacionar nuestros hábitos de consumo con la educación para el desarrollo.

■ *Educación para el conflicto y la desobediencia.* Los objetivos que se persiguen son:

- Favorecer la afirmación y la confianza en uno mismo como paso previo a tener confianza en los demás.
- Reconocer el conflicto como natural e inevitable en la vida humana.
- Identificar y ejercitarse en el análisis de los conflictos.
- Conocer y practicar técnicas y estrategias de afrontamiento no violento de los conflictos.
- Identificar los intereses reales de las ideologías encubridoras de determinados conflictos.
- Favorecer actitudes de desobediencia ante situaciones de injusticia.
- Conocer personas, organizaciones y hechos históricos que hayan utilizado o en los que se hayan aplicado métodos de lucha no violenta.

IMPLICACIONES EDUCATIVAS

El contexto organizativo

■ En primer lugar, debemos recordar que *todo proyecto educativo se realiza en y presupone un determinado formato organizativo.* Descuidar esta

relación tiene que ver con la tradicional segregación que la dimensión organizativa ha tenido/tiene en las cuestiones curriculares. El caso de la educación para la paz (EP) no ha sido una excepción. Como hemos señalado en otro lugar (Jares, 1994b), tanto en España como allende nuestras fronteras, los trabajos, publicaciones, investigaciones, etc., sobre esta dimensión educativa se han centrado en dos aspectos esenciales: el *qué*, los contenidos, y el *cómo*, referido únicamente a la metodología. En uno y otro caso las cuestiones organizativas han sido soslayadas. Por el contrario, la renovación cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la EP es uno de ellos, tiene que llevar necesariamente a la renovación de las estructuras organizativas.

Por consiguiente, un proyecto curricular de EP tiene que plantearse la relación de los temas organizativos —la estructura organizativa, las normas, el estilo de dirección, la participación, la comunicación, el sistema de relaciones, la delegación de funciones, el tratamiento de los conflictos, la evaluación institucional, etc.— con los valores y objetivos que dicho proyecto persigue.

■ En segundo lugar, no podemos olvidar que *el propio concepto de paz positiva* con el que trabajamos *presupone, tanto en el plano social como en el escolar, unas inequívocas relaciones y situaciones sociales que hacen mención directa a un determinado tipo de estructuras organizativas*. Si la paz es un orden social antitético con unas relaciones sociales violentas, asimétricas, injustas, alienantes, etc., forzosamente debe tener su traducción en el plano escolar, no sólo en lo curricular —analizar dichas estructuras para tomar conciencia de ellas y fomentar actitudes de transformación—, sino también en su dimensión organizativo-estructural. Y ello no sólo para buscar la coherencia entre los fines y los medios a emplear, incluyendo en esto lo organizativo, sino también porque toda organización presupone, explícita e implícitamente, unos determinados valores, un determinado currículum organizativo oculto. Así, por ejemplo, *más que reflexionar sobre los derechos humanos, se trata de vivirlos en el centro*. «El ambiente de la escuela debe ser el de una comunidad en que se trata por igual a todos los individuos. Los principios de los derechos humanos deben reflejarse en la organización y administración de la vida escolar, en los métodos pedagógicos, en las relaciones entre maestros y alumnos y entre los propios maestros entre sí, como también en la contribución de escolares y profesores al bienestar de la comunidad» (Unesco, 1969: 21).

■ En tercer lugar, *un proyecto educativo de EP necesariamente implica una democratización de las estructuras escolares*. Y ello tanto por el con-

cepto de paz positiva en el que se asienta como por las implicaciones organizativas de los derechos humanos. En estos tiempos de post-modernismo, mercantilización de la democracia y auge de movimientos neofascistas, es necesario, tanto en el plano social en general como en el educativo en particular, dar un nuevo impulso regenerador a lo que denominamos *cultura democrática*. *Una cultura de paz exige e implica una cultura democrática*. Si queremos que la escuela forme a personas democráticas y participativas, ella misma tiene que estar organizada de acuerdo con esos presupuestos. Por ello, la búsqueda de una sociedad plenamente democrática requiere no sólo que el sistema educativo fomente una actitud libre y participativa para la vida social futura o de adultos, sino que, tal como han insistido diversos autores, desde los clásicos hasta los más recientes, el propio sistema educativo debe articularse según los principios en los que dice fundamentarse.

Para avanzar en esta dirección es necesario sustituir los planteamientos burocráticos y eficientistas de la organización escolar, a los que últimamente vuelve a recurrirse con mayor insistencia, por otros más descentralizados, participativos y democráticos. De forma sintética, podemos decir que una organización democrática preocupada por ser en sí misma fuente de irradiación de valores característicos de una cultura de paz, debe reflexionar y autoevaluarse de forma continua sobre los siguientes aspectos:

- Debe reflexionar sobre la forma en que se ejerce el *poder*, y, asociado a él, la *toma de decisiones*.
- El poder y su incidencia en la organización puede estar matizado o *cruzado* por otras *variables como el sexo, la clase social, la raza, etc.* En este sentido, la construcción «de una cultura participativa requiere fomentar la participación de los grupos menos influyentes —alumnos, padres de bajo nivel cultural, mujeres...—» (San Fabián, 1992: 113).
- Por consiguiente, frente a las concepciones *técnicas* que ven el funcionamiento organizativo como incompatible con el conflicto, debemos situarlo y analizarlo desde y para un *contexto de conflicto*.
- La cultura colaborativa, que igualmente exige una cultura de paz, requiere que el propio centro impulse, en todos los sectores de la comunidad educativa, la *participación como valor social*. Para ello, además de activar la participación interna en los asuntos del centro, éste debe integrarse y participar en los asuntos de la comunidad en la que está ubicado. De esta

manera, la participación, tanto en su dimensión de gestión como en su dimensión educativa, es *un derecho y una necesidad del proceso educativo institucional escolar*.

La metodología didáctica: el método socioafectivo

Los rasgos metodológicos de un proceso educativo informado desde la EP deberían cumplir algunos requisitos.

■ *Compatibilizar la metodología con la idea de paz positiva.* De ahí que se haga hincapié en la utilización de los métodos dialógicos, experienciales y de investigación, mediante los cuales no sólo se alcanzarán determinados objetivos en el sentido clásico, sino que, al mismo tiempo, se aprenderán otros ligados al propio proceso de aprender. Las técnicas en las que se concreta esta orientación general fomentarán la participación, el trabajo en equipo, la cooperación, etc. El alumado debe ser incitado a participar y a definir las propias condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

■ *Utilizar preferentemente el enfoque socioafectivo.* Los fundamentos y pasos concretos de este enfoque son los siguientes:

- *Vivencia de una experiencia*, bien sea real o simulada como punto de partida. Como desarrollamos en otro lugar (Jares, 1991: 174-176), la vertiente intelectual del proceso de enseñanza-aprendizaje no debe separarse del componente afectivo y experiencial, requisitos que definen lo que es el método socioafectivo: «desarrollo conjunto de la intuición y del intelecto encaminado a desarrollar en los alumnos una más plena comprensión tanto de sí mismos como de los demás, mediante la combinación de experiencias reales (por oposición al estudio “clásico”) y del análisis» (Unesco, 1983b: 105). Tal como se ha comprobado, «el desarrollo de actitudes y valores no surge de manera automática con la simple adquisición de unos conocimientos y de una conciencia de los hechos. Esas cualidades se desarrollarán en los niños a través de la experiencia personal y de la participación» (Das y Jangira, 1986: 59). Por consiguiente, debemos ser críticos con los planteamientos que sólo mencionan la información. «La información es esencial, pero es sólo un primer paso» (Classen-Bauer, 1979: 187).
- *Descripción y análisis de la experiencia.* Es decir, se trata de describir y analizar las propias reacciones de las personas que

han participado en la anterior situación experiencial, comenzando por el análisis de los propios procesos decisivos que se han llevado a cabo. Al mismo tiempo, se trata de desarrollar otra característica esencial: el *desarrollo de la empatía*. «El concepto de empatía —sentimiento de concordancia y correspondencia con otro— puede considerarse como conteniendo dos elementos interrelacionados: 1) un sentimiento de seguridad y confianza en otros, el cual resulta de la confianza en nosotros mismos; 2) una habilidad que puede aprenderse y que consiste en una creciente sensibilidad y concentración que nos permiten comprender los mensajes tanto verbales como no verbales procedentes de otro» (Wolsk, 1975: 9).

- *Contraste y, si es posible, generalización de la experiencia vivida a situaciones exteriores de la vida real.* Esta fase tiene que ver con los procesos de tipo intelectual, como la descripción y el análisis de los procesos decisivos que se han vivido en la *situación experiencial*, así como su correlación e inferencias con el mundo real. Se trata, pues, de relacionar el micronivel del grupo clase con el meso- o macronivel de la sociedad local, nacional o internacional.

Creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza

Sea cual sea el nivel educativo en el que trabajemos, es fundamental diseñar estrategias para crear un grupo de mutuo apoyo y confianza, aspecto que desarrollamos en el tercer apartado del segundo estudio recogido en este libro («Educación y derechos humanos»).

Los aprendizajes curriculares

Los contenidos de la EP están incluidos en los componentes que ya hemos visto. En este punto nos centramos en su tratamiento didáctico, fundamentalmente a través de las unidades didácticas.

Con las unidades didácticas concretamos el proyecto curricular de etapa y el proyecto educativo de centro en el contexto del grupo con el que se trabaja. Con respecto a los temas transversales, solemos utilizar dos formas complementarias de trabajo:

- *Concreción de las actividades comunes de centro en el grupo específico con el que se trabaja.*

- Integración de los temas transversales en las unidades didácticas. Esta vía, que es la más habitual, la más fructífera y la que nos interesa en este punto, tiene a su vez tres posibilidades (Jares, 1992): a) trabajar ciertos elementos curriculares de algún tema transversal en una unidad didáctica determinada; b) elaborar unidades didácticas interdisciplinarias entre dos o más áreas en las que se incluyen contenidos transversales; y c) elaborar unidades didácticas específicas sobre algún contenido de uno o más temas transversales coincidentes con los contenidos de algún área.

Un ejemplo del primer caso sería el tratamiento didáctico, con sus correspondientes actividades, de ciertos usos de la lengua que suponen una discriminación sexual o de otro tipo (tema transversal de la educación para la igualdad entre los sexos), englobado en una unidad didáctica sobre el uso oral o escrito de la lengua en el área de Lengua Castellana o Literatura, o Lengua Gallega, en el caso de Galicia.

Un ejemplo del segundo caso sería la elaboración de una unidad didáctica sobre la discriminación en la que los objetivos y contenidos de la misma y las actividades correspondientes se diseñan y realizan en torno a dicho concepto desde distintas áreas, como pueden ser las de Lengua Castellana y Lengua Gallega, la de Ciencias Sociales, la de Ciencias Naturales, la de Educación Física, etc., y en el que intervienen distintos temas transversales: la educación para la paz, la educación para la igualdad entre los sexos y la educación para la salud, fundamentalmente.

Un ejemplo del tercer caso es la realización de una unidad didáctica en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el segundo ciclo de Secundaria, sobre «Los conflictos en el mundo actual» (Educación para la Paz).

Las estrategias de elaboración también son distintas. En el primer caso, un contenido de tipo actitudinal complementa y al mismo tiempo afecta transversalmente a los restantes contenidos de diferente naturaleza de la unidad didáctica. En el segundo caso, por el contrario, distintas áreas con sus diferentes campos de conocimiento se ponen al servicio del estudio de un asunto de uno o más temas transversales, como ocurre con la discriminación. En el tercer caso, un profesor selecciona los conceptos, procedimientos y actitudes del currículum de su área coincidentes con los conceptos, procedimientos o actitudes de uno o más temas transversales.

La evaluación

La evaluación no debe centrarse únicamente en el alumnado, y más particularmente en los resultados por ellos obtenidos, tal como de forma sesgada se suele hacer. Por el contrario, como se recoge en los documentos oficiales, la evaluación debe ser un proceso continuo que afecta a todos los elementos que intervienen en el proceso educativo: profesorado; metodologías y recursos empleados; organización del centro; programas; alumnado; etc.

En segundo lugar, dada la especificidad de la EP, la evaluación debe ser preferentemente de tipo cualitativo, debiendo ser en sí misma educativa. En consecuencia, la evaluación debe ser un proceso dialogado y compartido, entre el profesorado y el alumnado esencialmente.

En general, como pautas fundamentales deberán tenerse en cuenta las siguientes:

- *Cómo se enjuicia a las personas y grupos sociales, etnias, etc., ajenas al endogrupo:* grado de aceptación de las diferencias y la diversidad (cultural, lingüística, racial, sexual, etc.), grado de tolerancia y respeto, grado de solidaridad con los desfavorecidos, etc.
- *Nivel de compromiso con los valores de paz:* justicia, solidaridad, respeto, igualdad, noviolencia, etc.
- *Grado de cooperación:* tipo de clima social existente, formas de relación (alumnado-profesorado, alumnos entre sí, profesorado-padres, etc.), tipo de destrezas sociales dominantes en las relaciones escolares.
- *Nivel de participación en las actividades de grupo y grado de respeto por las normas de funcionamiento:* participación —quién participa, sobre qué temas, en qué contextos, etc.—; ¿cuál es el grado de responsabilidad y de oportunidad que tienen los alumnos, profesores y padres para participar en la toma de decisiones?; ¿cuál es el grado de discusión acerca de las pautas organizativas?; ¿hasta qué punto se permiten/alientan en la escuela prácticas democráticas?; ¿quiénes asumen la responsabilidad de su elaboración, puesta en práctica y evaluación?; grado de aceptación y respeto por los otros; canales de comunicación que se utilizan; etc.
- *Formas de afrontamiento de los conflictos:* actitud que se adopta, estrategias que se ponen en juego, grado de respeto por las alternativas adoptadas, etc.

Debe tenerse en cuenta que, para comprender los auténticos significados del currículum, del proceso de institucionalización escolar en general, es necesario indagar y entender el alcance y dimensiones del currículum y la cultura escolar, tanto en sus dimensiones explícitas como ocultas, así como las posibles contradicciones o incoherencias que entre ambos pueden existir. En este sentido, uno de los grandes retos de las prácticas educativas informadas desde la EP es el logro de la *coherencia entre el currículum explícito y el oculto*. Una forma de comprobarlo es responder a preguntas como las que hemos enumerado anteriormente.

En definitiva, desde una perspectiva crítica y reflexiva, debemos examinar tanto las cuestiones didácticas y organizativas, como las sociales, políticas y filosóficas que intervienen en el currículum.

Bibliografía

- ALCAIDE, M. (1987): *Conflicto y poder en las organizaciones*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- APPLE, M.W. (1986): *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.
- BELTRÁN, F. (1989): *Proyecto docente*, Valencia, Universidad de Valencia.
- (1991): *Política y reformas curriculares*, Valencia, Universidad de Valencia.
- BOVET, P. (1928): *La psicología y la educación para la paz*, Madrid, La Lectura.
- CLASSEN-BAUER, I. (1979): «Educación para la comprensión internacional», *Perspectivas*, IX (2).
- CURLE, A. (1978): *Conflictividad y pacificación*, Barcelona, Herder.
- DAS, R.C., y N.K. JANGIRA (1986): «Objetivos, programas y métodos educativos en el estudio de la escuela primaria», en UNESCO-CMOPE: *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy*, Barcelona, Teide-Unesco.
- ETXEBERRIA, X. (1985): «La educación ante el fenómeno de la violencia», *Hitz Ira-kaskuntza*, mayo.
- FORTAT, R., y L. LINTANF (1989): *Éducation aux droits de l'homme*, Lyon, Chronique Sociale.
- FREIRE, P. (1986): «1986: Año mundial de la paz», *El Correo de la Unesco*, diciembre.
- GALTUNG, J. (1969): «Violence, Peace and Peace Research», *Journal of Peace Research*, 6, 167-191.
- (1978): «Conflict a Way of Life», *Essays in Peace Research*, vol. III, Copenhague, Ejlers.
- (1981a): «Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia», en UNESCO: *La violencia y sus causas*, París, Unesco.
- (1981b): «Hacia una definición de la investigación sobre la paz», en UNESCO: *Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial*, París, Unesco.

- (1985): *Sobre la paz*, Barcelona, Fontamara.
- GANDHI, M. (1988): *Todos los hombres son hermanos*, Salamanca, Sígueme.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): «Ámbitos de diseño», en J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 265-333.
- HAAVELSRUD, M. (1976): «The Hidden Connection», en *II Convention of the International Association of Educators for World Peace*, Sendai (Japón), IPRA.
- JARES, X.R. (1983): «Educación para la paz», *Cuadernos de Pedagogía*, 107, 69-72.
- (1989): «Estudio introductorio sobre la situación de la educación para la paz en España», en VV.AA.: *Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz*, Madrid, Cruz Roja Española.
- (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.
- (1992): *Transversales. Educación para la paz*, Madrid, MEC.
- (1993a): «Los conflictos en la organización escolar», *Cuadernos de Pedagogía*, 218 (octubre), 71-75.
- (1993b): «Transversalidad e Proxecto educativo», *Revista Galega de Educación*, 18 (octubre), 8-14.
- (1994a): «A participación nos centros escolares. Reflexions para sair dunha crise», *Revista Galega de Educación*, 21, 26-33.
- (1994b): «Educación para la paz y Organización Escolar», en A. FERNÁNDEZ HERRERÍA (coord.): *Educando para la paz. Nuevas propuestas*, Granada, Universidad de Granada.
- MEC (1992): «Prólogo», en *Temas transversales* (Cajas rojas), Madrid, MEC.
- MONCLÚS, A. (1988): «Las escuelas asociadas. Origen, estructura y metodología», *Cuadernos de Pedagogía*, 164, 24-26.
- MONTESORI, M. (s. f.): *Educação e paz*, Queluz de Baixo, Portugalia.
- PUIG, G. (1991): «Hacia una pedagogía intercultural», *Cuadernos de Pedagogía*, 196 (octubre), 12-18.
- ROSELLÓ, P. (s. f.): *La escuela, la paz y la Sociedad de Naciones*, Madrid, La Lectura.
- SALIO, G. (1984): «Educazione alla pace come educazione alla nonviolenza», *Scuola e Città*, 9 (septiembre).
- (1986): «Teoria e pratica dell'educazione alla pace», en D. NOVARA y L. RONDA: *Scogliere la pace. Guida metodologica*, Turín, Abele.
- SAN FABIÁN, J.L. (1992): «Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales», en VV.AA.: *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 79-118.
- SANTULLANO, M. (1926): «Internacionalismo», *Revista de Pedagogía*, año V, 51 (marzo), 97-102.
- SÉMELIN, J. (1983): *Pour sortir de la violence*, París, Les Éditions Ouvrières.
- UNESCO (1969): *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos*, París, Unesco.

- (1980): *Educación para el desarme. Congreso Mundial de educación para el desarme. Informe y documento final*, París, Unesco.
- (1983a): *La educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, con miras a fomentar una actitud favorable al fortalecimiento de la seguridad y el desarme*, París, Unesco.
- (1983b): *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*, París, Unesco.
- (1985): *El Plan de Escuelas Asociadas a la Unesco*, París, Unesco.
- VAN RILLAER, J. (1977): *La agresividad humana*, Barcelona, Herder.
- VILARRASA, A. (1990): «Las educaciones finales. ¿Nuevas “marías”?», *Cuadernos de Pedagogía*, 180 (abril), 37-40.
- VV.AA. (1986): «Declaración sobre la violencia», *Revista de Estudios de Juventud*, 24 (diciembre), 107-109.
- WEYER, G. (1988): «Écoles non-violentes», en B. BAYADA y otros: *Pour une éducation non-violente*, Montargis, Non-Violence Actualité.
- WOLSK, D. (1975): *Un método pedagógico centrado en la experiencia. Ejercicios de percepción, comunicación y acción*, París, Unesco.

Educación y derechos humanos

Partiendo del análisis del concepto de derechos humanos y las características que lo identifican, en este texto se presentan los principios didácticos y las estrategias organizativas a partir de los cuales se aconseja abordar la educación para los derechos humanos. Así, e intercalando diversas propuestas concretas de trabajo, el autor desarrolla los tres aspectos que considera centrales en la educación para los derechos humanos: la creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza, la organización democrática del centro escolar y el afrontamiento noviolento de los conflictos.

Este trabajo fue publicado originalmente en la colección Cuadernos Bakeaz, con el número 29 (Bilbao, Bakeaz, 1998).

El reciente cincuenta aniversario de la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, especialmente, la asimetría cada vez mayor entre los avances tecnológicos y los sociales, en detrimento de estos últimos, hacen todavía más evidente y necesario entronizar el articulado de la Declaración Universal —y los pactos, convenios y declaraciones que la desarrollan— como el reto fundamental con el que se encuentra la humanidad en el futuro inmediato. El acervo cultural, social y político que la Declaración encierra es de tal importancia para el progreso de la humanización que, aun admitiendo ciertas críticas que se le han hecho y sin ánimo de crear un nuevo mito o religión laica, probablemente estemos ante la construcción social más importante del ser humano, no sólo del siglo XX sino de toda su historia. Porque, a diferencia de sus antecedentes, la firma de la Declaración supone un hecho absolutamente novedoso en la historia de la humanidad por dos motivos esenciales. En primer lugar, por su carácter universal, ya que no se trata de unos derechos para la ciudadanía de un determinado país sino para todo ser humano sin ningún tipo de distinción (en este sentido, la Declaración nos convierte indirectamente en ciudadanos del mundo), y, en segundo, porque se consensúa un catálogo de derechos y valores desde los que se debe regir la convivencia dentro de y entre Estados.

Para que todas y todos podamos disfrutar de los derechos, la educación es llamada a desempeñar nuevamente un papel fundamental. En efecto, desde el mismo momento de la aprobación de la Declaración Universal ya se produce la respuesta educativa. Por un lado, porque el derecho a la educación forma parte del propio articulado (artículo 26); por otro, porque, como se recoge en el preámbulo, la implantación y profundización de los derechos humanos queda ligada a la intervención de la educación. En este sentido, ciertas posiciones, tanto de ayer como de hoy, vuelven a caer, interesada o ingenuamente, en el «utopismo pedagógico» de la primera ola de la edu-

cación para la paz que representa el movimiento de la Escuela Nueva (Jares, 1991: 33-37). Aun reconociendo el papel esencial de la educación, la vigencia de los derechos humanos se libra en otros espacios sociales, principalmente en los políticos, económicos y culturales, tal como la historia nos ha enseñado. Ni la educación por sí sola puede hacer que desaparezcan todos los males del planeta, ni tampoco debe dejarse utilizar por el uso perverso cada vez más frecuente entre la clase política que intenta trasladar a la educación todos aquellos problemas que tienen su origen y resolución en otros ámbitos.

EL SOPORTE CONCEPTUAL

A lo largo de su desarrollo histórico, la Declaración se convierte en el gran instrumento movilizador de la educación para los derechos humanos, tanto por su bagaje educativo como por la intencionalidad de las Naciones Unidas de querer convertirla en un instrumento pedagógico de concienciación «verdaderamente popular y universal» (aspectos que, desgraciadamente, cincuenta años después hemos de constatar que no se han cumplido). Veamos, pues, los significados del concepto de derechos humanos, en tanto en cuanto el escenario que sobre el mismo diseñemos condicionará en parte las estrategias didácticas y organizativas. Por problemas de espacio nos vamos a centrar en lo que consideramos son las cuatro ideas fundamentales (cf. Jares, 1998/1999: cap. I).

■ La primera tiene que ver con la centralidad del concepto de derechos: el sentido de *dignidad*, que es, antes que cualquier formulación jurídica o política, una condición moral inherente a todo ser humano sin ningún tipo de distinción, sean éstas por razones económicas, físicas, culturales, raciales, sexuales, etc. Dignidad que se sitúa entre dos cualidades esenciales: la libertad y la plena igualdad de todos los seres humanos, que nos conducen a «no permitir nunca ser tratado ni tratar consecuentemente a nadie únicamente como un medio» (Muguerza, 1990: 450). En esta dirección podemos decir que la Declaración promueve un conjunto de valores, principios y normas de convivencia que deben conformar esa dignidad humana así como la vida en sociedad, al mismo tiempo que rechaza aquellos que les sean contrarios. Hace referencia, en otras palabras, al «mínimo inexcusable de justicia y humanidad» (Tulián, 1991: 114). Entre los autores que coinciden en resaltar la centralidad de la dignidad humana en el concepto de los derechos humanos señalamos a Cassese (1993), Etxeberria (1998) o Peces Barba (1982 y 1998).

■ En segundo lugar, a los pocos años de la proclamación de la Declaración Universal comienza a hablarse de la *universalidad e indivisibilidad* de los derechos humanos. Ya en 1955 las Naciones Unidas afirmaban: «Todos los derechos deben ser desarrollados y protegidos. En ausencia de los derechos económicos, sociales y culturales, los derechos civiles y políticos corren el riesgo de ser puramente nominales; en ausencia de los derechos civiles y políticos, los derechos económicos, sociales y culturales no podrán ser garantizados mucho tiempo» (ONU A/2929, 1 de julio de 1955). Una década más tarde, estos razonamientos se elevan al Preámbulo de los Pactos de 1966, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Además de las Naciones Unidas, la indivisibilidad e interdependencia ha sido una característica recalada por diferentes organizaciones, activistas y estudiosos, que han subrayado que los derechos humanos no son un menú a la carta del que cada individuo, grupo o país pueda escoger aquellos que más le gustan (Amnistía Internacional, 1998; Etxeberria, 1998; Kelly, 1997; Oraá y Gómez Isa, 1998; Sánchez y Jimena, 1995; Unesco, 1996).

La universalidad es, como hemos señalado, una de las características singulares y novedosas que introduce la Declaración con respecto a los textos que la precedieron. En efecto, por primera vez en la historia de la humanidad se proclaman unos derechos con validez y aplicación para todos los seres humanos, de todas las razas, sexos, nacionalidades y condiciones. Sin embargo, la universalidad ha sido una de las características más criticadas por diversos sectores sociales y representantes de determinados Estados (Amnistía Internacional, 1998; Lucas, 1994; Jares, 1998/1999). Así, algunos países de África y Asia alegaron que los derechos humanos en realidad no son una construcción universal sino la imposición de la visión occidental de los derechos al resto del mundo. Soslayando el hecho de que en el debate y en la aprobación del texto en la asamblea de las Naciones Unidas participaron representantes de todos los países de todos los continentes, entendemos que no debe haber contradicción entre la defensa de los derechos humanos y, al mismo tiempo, la defensa de las particularidades lingüísticas, culturales, etc., de cada país. Es más, en la defensa de esas identidades se realiza la propia defensa de los derechos humanos en tanto que aquéllas son patrimonio común de la humanidad. La cuestión está en saber si aceptamos unos principios universales, consustanciales al ser humano —sin ningún tipo de distinción, bien sea por raza, sexo, cultura, etc.—, que, al mismo tiempo, no nieguen las identidades y particularidades, pero que

éstas, a su vez, no sean contradictorias con los anteriores principios. Por ejemplo, ¿tendríamos que aceptar el acervo cultural no democrático, sexista, racista, etc., de una determinada tradición cultural? Es evidente, en nuestra opinión, que no debe ser conservado con ninguna excusa particularista —tampoco evidentemente universalista—, sino que tiene que ser transformado. «La diferencia cultural nunca puede ser vista como dificultad sino como enriquecimiento desde el punto de vista intercultural. Pero la diferencia o la diversidad no tienen nada que ver con la desigualdad, al igual que la universalidad no significa uniformidad» (Jares, 1998: 20).

■ En tercer lugar, debemos entender los derechos humanos como un *proceso* y, en consecuencia, como una *noción construida históricamente*. En efecto, la noción de derechos humanos no es un hecho aislado, reciente o azaroso, sino que forma parte de un proceso que se ha ido gestando en diferentes períodos históricos (Cassese, 1993; Levin, 1981). Como señaló R. Cassin (1974), premio Nobel de la Paz en 1968 precisamente por su labor en la comisión redactora de la Declaración, una de las características del concepto de derechos humanos es la constante expansión tanto de la idea como de su contenido. Así, el propio articulado de la Declaración se fue completando posteriormente con otras declaraciones, convenios, etc., teniendo especial relieve los pactos internacionales aprobados en 1996: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Estos dos pactos, junto con la Declaración Universal, forman una unidad conceptual, política y social que se ha dado en llamar Acta de Derechos Humanos.

Además, al entenderlos como un proceso, el alcance y el significado de los derechos humanos no están ni pueden estar nunca cerrados; como expresó N. Bobbio, «la Declaración Universal es sólo el principio de un largo proceso, del que no podemos ver todavía la realización última» (1982: 136). Prueba de lo que decimos es el debate en torno a los denominados *derechos de tercera generación*. En efecto, si la Declaración Universal recoge lo que tradicionalmente se ha convenido en denominar dos tipos de derechos —los de la primera generación, descendientes directos de los ilustrados, también denominados derechos de las libertades, y los de la segunda generación, que hacen referencia a los derechos sociales, económicos y culturales, descendientes directos de las revoluciones socialistas y del movimiento obrero de finales del siglo XIX y comienzos del XX—, desde la década de los setenta se está planteando la necesidad de incorporar y reconocer como derechos humanos otras situaciones y circunstancias no

reconocidas en la Declaración y que se ha dado en llamar *tercera generación de derechos humanos*, también denominada *derechos de solidaridad* (Abellán, 1997; Arenal, 1989; Cortina, 1994; Jares, 1991; Ríos, 1998; Vercher, 1998) o *derechos de síntesis* (Etxeberria, 1998: 12). Sin embargo, considero oportuno matizar que la solidaridad no se circunscribe a los derechos de esta tercera generación, sino que forma parte del propio concepto y del conjunto de los derechos humanos. No existe unanimidad a la hora de precisar los derechos que la conforman, si bien habitualmente se habla de cuatro: el derecho a la paz, el derecho al desarrollo, el derecho al patrimonio común de la humanidad y el derecho a un medio ambiente sano. En definitiva, como ya expresara uno de los redactores de la Declaración, «a medida que evolucionan las relaciones políticas, económicas y culturales, surgen otros nuevos» (Lopatka, 1978: 23). Es más, cuando aún no están plenamente reconocidos los derechos de la tercera generación, ya se habla de los derechos de la cuarta (Bobbio, 1991), concernientes a nuevas realidades, entre ellas las derivadas de la investigación genética.

■ En cuarto lugar, queremos finalizar este punto recordando las conexiones conceptuales de los derechos humanos con los de *paz, democracia y desarrollo*. Dichos conceptos pueden ser susceptibles de análisis por separado, pero en rigor están tan íntimamente ligados entre sí que el examen de uno nos lleva inexorablemente al de los otros tres, en tanto en cuanto son conceptos interdependientes. Relación que deberá tenerse en cuenta igualmente tanto en la acción social y política como en el trabajo didáctico. Por ello, hablar de educación para los derechos humanos presupone hablar también de educación para la paz, para la democracia y para el desarrollo. Los derechos humanos «engendran la necesidad de la paz» (Fortat y Lintanf, 1989: 23), y viceversa, para que se dé una situación de paz tienen que cumplirse los derechos humanos. Desde esta perspectiva, la paz es «el presupuesto necesario para el reconocimiento y la efectiva protección de los derechos humanos, tanto en los Estados como en el sistema internacional» (Bobbio, 1991: 14). En un sentido negativo, la paz es antitética a la vulneración de los derechos humanos: no puede haber paz mientras haya relaciones de dominio, mientras «una raza domine a otra, mientras un pueblo, una nación o un sexo desprecie al otro» (Kelly, 1997: 87).

Derechos humanos y democracia son distintas expresiones de un mismo universo conceptual y valorativo, de tal forma que no puede haber democracia sin derechos humanos y viceversa. Como apuntan Sánchez y Jimena, «sin derechos humanos no hay democracia bien

entendida, de suerte que ellos constituyen el parámetro a partir del cual aquélla se define evitando ser confundida con otras formas políticas e, incluso, de pretendidas formas democráticas, y viceversa: es el parámetro que permite medir la plenitud de un régimen que se califique de democrático» (1995: 13). El propio concepto de derechos humanos lleva implícita la idea de democracia y del Estado de derecho: «la democracia supone la validez jurídica de los derechos humanos y también la división de poderes [...]. A su vez el desarrollo y expansión de los derechos humanos supone una democracia o, lo que es lo mismo, la libertad del pueblo para la configuración de sus propias leyes y para el control público de los tres poderes. Así se cierra el círculo: la división de poderes y la democracia tienen su arranque en la idea de los derechos humanos y en ella desembocan» (Krielle, 1982: 42-43).

La concepción amplia de desarrollo, que conlleva no limitarse a sus vertientes económicas, nos lleva a la idea de dignidad y con ella al concepto de derechos humanos. En palabras de las Naciones Unidas, «el proceso de desarrollo debe promover la dignidad humana» (1981). En la Cumbre Mundial de Desarrollo Social de marzo de 1995, la ONU acordó que «el desarrollo social debe tener al ser humano como objetivo principal», señalando al mismo tiempo que debe estar basado en la participación activa de los individuos y colectividades, en el pleno ejercicio de los derechos humanos y las libertades civiles, en la libre determinación de los pueblos y en el pleno respeto a su identidad cultural. Por otro lado, tal como se había planteado durante el debate de elaboración del texto de la Declaración, «sin una alimentación suficiente, sin casa y abrigo, sin medios para acceder a la cultura, sin protección delante de la enfermedad, la ancianidad, la jubilación o el desempleo, es pura hipocresía decir a una persona que es libre» (Cortina, 1994: 105).

PRINCIPIOS DIDÁCTICOS

Desde la concepción de la educación para los derechos humanos como un proceso educativo continuo y permanente, asentado en el concepto amplio y procesual de derechos humanos —como tal ligada al desarrollo, a la paz y a la democracia—, así como en la perspectiva positiva del conflicto, y que pretende desarrollar la noción de una cultura de los derechos que tiene como finalidad la defensa de la dignidad humana, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la democracia y la paz, las estrategias didácticas para operativizarla deben estar inspiradas en los siguientes principios.

■ *Vivir los derechos humanos.* Sin duda es el principio que más se ha resaltado a lo largo de la historia de esta dimensión educativa. La idea fundamental es a la par clara y compleja: más que reflexionar sobre los derechos humanos se trata de vivirlos en el centro. Vivencia que extendemos a todos los ámbitos de la acción educativa: metodología, organización, contenidos, etc. «La base de la educación se encuentra en la vida diaria de la escuela, en donde los alumnos convenientemente dirigidos pueden aprender a pensar con sinceridad y fundamento, a enjuiciar las normas de la sociedad en la que viven y a asumir deberes y responsabilidades hacia sus compañeros de estudio, sus familias, la comunidad en la que viven y, más adelante, en la sociedad mundial» (Unesco, 1969: 17). Diferentes autores, además de la propia Unesco (1969, 1983a y 1983b), se han referido a este principio (Fortat y Lintanf, 1989; García, 1983; Jares, 1991; Massarenti, 1984; Seminario de Educación para la Paz de la APDH, 1994; Hersch, 1983). Aplicado al ámbito de la organización de la escuela, que veremos posteriormente, la organización democrática del centro es el contexto en el que puede germinar y sedimentarse el auténtico significado de los derechos humanos. Por ello, también aquí adquiere toda su dimensión la vivencia de este principio. Como apunta Pérez Gómez, «construir una comunidad democrática de aprendizaje plantea exigencias que se extienden a todos los elementos que incidan en la configuración del ecosistema del aula y del centro [...]. El alumnado aprende democracia viviendo y construyendo realmente su comunidad de aprendizaje y de vida» (1992: 114).

■ *Conexión con la vida real del centro y del entorno.* No cabe duda de que el primer principio lleva implícito este segundo. En efecto, vivir los derechos humanos significa, entre otras cosas, dar preferencia a los hechos cotidianos que se producen en el centro educativo como elementos didácticos de primera magnitud, en su doble acepción de medio y objeto de aprendizaje. Es más, para que éste sea significativo consideramos necesaria esta relación continua entre la multiplicidad de significados de los derechos humanos y la vida real. Así, «los niños de todas las edades necesitan que la instrucción a recibir acerca de los derechos humanos se refiera continuamente a su vida y experiencia cotidianas. Para los más jóvenes, el espíritu de la escuela o de la clase y las relaciones entre alumnos y entre cada alumno con el profesor resultan más importantes que la adquisición de conocimientos» (Unesco, 1969: 43-44). Un ejemplo de este principio son los estudios de casos tomados de la vida real del propio alumnado, del centro y/o del entorno, semejantes a los que presentamos en los cuadros 1 y 4.

Cuadro 1. Estudio de casos: la familia de Andrea¹

Andrea es una ex alumna de este centro. El otro día me comentó que esperaba que sus padres la dejaran ir de excursión con su curso cuando acabe el Bachillerato, ya que en la excursión de fin de Secundaria no le dieron permiso. En cambio su hermano tuvo más suerte que ella, ya que acababa de regresar de una excursión durante cinco días con sus colegas y profesores de 4º de ESO.

Andrea también se quejaba de las horas de llegada a casa los fines de semana. Ella, que es la mayor, no puede llegar después de las diez de la noche. En cambio, su hermano siempre llega más tarde y nadie le dice nada. El otro día Andrea regresó a casa más tarde de la hora señalada y sus padres la riñeron muy duramente. Ella no se pudo contener y les echó en cara que no la trataban igual que a su hermano. Ante esto, sus padres reaccionaron recriminándola mucho más y lamentándose de su mala educación. Además, le insistían en que debía comprender que era mujer y que por lo tanto, y por el bien de ella, no podía andar de noche por la calle.

Análisis

- Lectura del caso.
- ¿Cómo describirías la situación familiar que vive Andrea?
- ¿Cómo explicas el distinto horario de regreso a casa los fines de semana de Andrea y su hermano?
- ¿Qué motivos crees que tienen los padres de Andrea para no dejarla ir de excursión?
- ¿Consideras que es un caso aislado?
- ¿Cómo intervenirías para solucionar este conflicto?
- Comenta los resultados de tu análisis con tus colegas y en tu casa.

1. Esta ficha, original del autor, fue publicada anteriormente en el número 2 de la *Revista Galega de Educación* (1986) y en la unidad didáctica *Para chicos-as. Sistema sexo-género*, del Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos (Madrid, 1990), de la que es coautor.

Fuente: Jares, 1986.

■ *Necesidad de educar desde y para la acción.* Ligado al principio anterior, la educación para los derechos humanos es una educación desde y para la acción. Tal como se recoge en la *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales* de 1974, la educación para los derechos humanos como parte de la educación para la paz es una educación desde y para la acción. Dicho en negativo, no hay educación para la paz y los derechos humanos si no hay acción práctica (Haavelsrud, 1976). Y ello tanto en lo que respecta a nuestro papel como ciudadanos, como en lo referente a nuestro trabajo con el alumnado, tal como hemos señalado en el estudio anterior al explicar el concepto de educación para la paz.

■ *Participación del alumnado en el «qué» y en el «cómo» del proceso de enseñanza-aprendizaje.* La participación es, simultáneamente, un requisito y un valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva democrática en la que se asienta la educación para los derechos humanos. Las estrategias didácticas fomentarán y se apoyarán en el trabajo en equipo, en la toma de decisiones consensuada siempre que sea posible, en la cooperación, etc. El alumnado debe ser «incitado a participar y a definir las condiciones del propio proceso de aprendizaje; la determinación de los fines; la elección de los métodos y la evaluación de los resultados» (Jares, 1992b: 59). Como se recoge en el punto 16 de la propia Recomendación de 1974, «la participación de los estudiantes en la organización de los estudios y de la empresa educativa a la que asisten, debería considerarse en sí como un factor de educación cívica y como un elemento principal de la educación para la comprensión internacional».

■ *Educación para los derechos humanos presupone presentar una visión de la realidad cambiante y susceptible de transformación.* Ligado al principio anterior, tenemos que incidir en la idea de que la realidad no es estable ni definitiva, sino cambiante y provisional, y que, en consecuencia, podemos construir otro tipo de relaciones sociales. Dicho en palabras de M. Sarup, «La finalidad del currículum crítico es el reverso de la del currículum tradicional; este último tiende a “naturalizar” los acontecimientos; aquél intenta obligar al alumno a que cuestione las actitudes y comportamientos que considera “naturales”. El currículum crítico ofrece una visión de la realidad como un proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales, por tanto, están en condiciones de llevar a cabo su transformación. La función del currículum no es “reflejar” una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social; es demostrar que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes (y que pueden serlo todavía)» (1990: 217). En este sentido, si bien la educación para los derechos humanos presupone, entre otras cosas, la presentación de sus violaciones, tampoco es menos cierto que debemos suscitar la posibilidad de la acción como medio para transformar esa realidad perversa, y que en muchos casos así ha sido posible.

■ *Preferencia por los enfoques globalizadores e interdisciplinares.* Tanto desde el punto de vista conceptual como desde el punto de vista

didáctico, la educación para los derechos humanos exige enfoques globales e interdisciplinarios a través de los cuales se pueda aprehender la complejidad de la temática que nos ocupa. Desde el inicio de su formulación, la educación para los derechos humanos ha hecho hincapié en este principio. En la actualidad, reconocida como *contenido transversal del currículum*, la educación para los derechos humanos, como la transversalidad en su conjunto, debe servir de elemento integrador que rompa con los compartimentos estancos de las asignaturas. Desde esta perspectiva, «se tienen que incorporar a la programación de cada profesor para cultivarlos en las actividades específicas y en los métodos generales de su especialidad, ampliando el sentido educativo de ésta. En ciertos casos, será preciso decidir actividades especialmente dirigidas a estos objetivos transversales del currículum, pero es conveniente que formen parte de una filosofía educativa y de una metodología que impregne toda la actividad» (Gimeno, 1992: 325). Dicho de otra forma, los temas transversales introducen nuevos contenidos en el currículum, pero sobre todo reformulan y reintegran los existentes desde un nuevo enfoque integrador e interdisciplinar (cf. Torres, 1994).

■ *Coherencia entre los fines y los medios a emplear.* Subrayado por la ideología no violenta como un aspecto central de la misma y asumido por la educación para la paz y los derechos humanos, este principio destaca la necesidad de la coherencia entre aquello que se pretende alcanzar y los medios a emplear. Frente a la cultura dominante del «todo vale», del fin que justifica los medios, este principio resalta que la elección de los medios no es una cuestión secundaria sino que se sitúa al mismo nivel que los fines. Como decía Gandhi, «el fin está en los medios como el árbol en la semilla». Se trata, pues, «de buscar y poner en práctica medios que sean homogéneos, coherentes con el fin perseguido» (Muller, 1983: 26). En el plano pedagógico, además, no sólo es necesario aplicar este principio por una cuestión de coherencia ética, sino también porque los medios a emplear son fuente en sí misma de aprendizaje, por lo que no pueden estar disociados de aquello que se quiere aprender. Es más, estamos persuadidos de que interiorizar valores tiene que ver más con las metodologías y las estructuras organizativas que con los contenidos o finalidades educativas marcadas. De ahí que se haga hincapié en el uso de métodos dialógicos y experienciales, tal como exponemos en el punto siguiente, mediante los cuales no sólo se alcanzarán determinados objetivos en el sentido clásico sino que, como decimos, se aprenderán otros ligados al propio proceso de aprender.

■ *Combinación de las dimensiones cognoscitivas y afectivas.* Es otro de los principios didácticos que más se han resaltado en esta tradición educativa. En efecto, desde la década de los setenta se comprobó que la vertiente intelectual del proceso de enseñanza-aprendizaje no se puede separar de su componente afectivo y experiencial; ambos procesos van unidos y ambos procesos son necesarios para interiorizar los valores de una educación para la paz y los derechos humanos. Por eso debemos ser críticos con las formulaciones que sólo mencionan la información. A ella es necesario añadirle los afectos, percepciones, sentimientos y sensaciones de las experiencias vitales del alumnado, lo que lleva consigo el análisis de las mismas para después compararlas con el mundo circundante. En palabras de J.A. Marina, «parece, pues, que las intuiciones morales del niño se encuentran unidas a la comprensión de los sentimientos. Un niño que no reconoce la aflicción de otra persona, que no es capaz de ponerse en su lugar, tampoco comprenderá que la acción que la ha provocado es mala» (1995: 26). La conjunción de estos dos elementos es lo que define el denominado *método socioafectivo* que se ha recalcado desde la educación para la paz y los derechos humanos (VV.AA., 1999; Jares, 1991 y 1992b; Seminario de Educación para la Paz de la APDH, 1994; Tuvilla, 1993; Unesco, 1969 y 1983b; Wolsk, 1975), y que, como exponemos en el estudio anterior de este libro, consta de tres pasos concretos: vivencia de una experiencia, bien sea real o simulada; descripción y análisis de la misma; y contraste de la experiencia vivida con situaciones de la vida real.

LA DIMENSIÓN ORGANIZATIVA

Todo proyecto educativo se realiza partiendo de un determinado formato organizativo. Descuidar este aspecto tiene que ver con la *tradicional segregación que la dimensión organizativa tuvo y aún tiene en las cuestiones curriculares*. El caso de la educación para la paz en general y de la educación para los derechos humanos en particular no ha sido una excepción. Como hemos señalado en otro lugar (Jares, 1994), tanto en España como fuera de nuestras fronteras, los trabajos, publicaciones, investigaciones, etc., sobre esta dimensión educativa se han centrado en dos aspectos esenciales pero incompletos: el *qué*, los contenidos, y el *cómo*, la metodología. En uno y otro caso las cuestiones organizativas o no son abordadas o quedan marginalizadas. Sin embargo, con este punto queremos subrayar la tesis de que *la renovación cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene que llevar necesariamente a la renovación de las estructuras organizativas*. Dicho en

otras palabras, un proyecto curricular de Educación para la Paz y los Derechos Humanos tiene que plantearse la relación de los temas organizativos —la estructura, las normas, el estilo de dirección, la participación, la comunicación, el sistema de relaciones, el tratamiento de los conflictos, la evaluación institucional, etc.— con los valores y objetivos que dicho proyecto persigue. Veamos a continuación tres implicaciones organizativas que, tanto en el trabajo de aula como de centro, entendemos de vital importancia para llevar a la práctica la educación para los derechos humanos.

Creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza

A caballo entre los aspectos organizativos, metodológicos e interactivos, entendemos que, *sea cual sea el nivel educativo o la materia a impartir, es imprescindible diseñar una estrategia tendente a generar tanto en el aula como en el centro un clima de seguridad, de confianza, de mutuo apoyo, etc.* Y ello no sólo por motivos éticos o morales, que lo son y en sí mismos constituyen razones más que suficientes, sino también porque el trabajo didáctico en estas situaciones es más agradable para todos y, en tercer lugar, suele producir mejores resultados académicos. Sobre este último aspecto está suficientemente estudiado y probado que en aquellas situaciones educativas en las que se consigue este ambiente de mutuo apoyo y confianza entre el alumnado y entre éste y el profesorado, los resultados académicos son, por regla general, mejores que en aquellos otros grupos en los que no existe este tipo de ambiente. Como expresara H. Franta, la creación de un clima positivo «es un factor fundamental para el buen éxito de cualquier organización social» (1985: 7).

Así, analizando por ejemplo el tema del conflicto y de la denominada indisciplina, podemos establecer que, de forma general, un conflicto tendrá más posibilidades de ser resuelto de forma positiva cuando se produce en un medio social con estructuras participativas, democráticas y cooperativas. En otras palabras y parafraseando a Judson (1986), cuando se produce en un sistema generador de confianza, colaboración y apoyo mutuo. Por el contrario, se ha demostrado que, habitualmente, un clima escolar autoritario y burocratizado, caracterizado por un «ideario polarizador» («cuando la organización y los mensajes sociales que emite favorecen el éxito de una minoría a costa del fracaso de otros» [Watkins y Wagner, 1991: 54]) y una estructura inflexible, trae consigo el aumento de los «patrones de conflictividad». Además, en aquellos grupos en los que las relaciones y el ambiente son fríos, distantes, inseguros, competi-

vos, etc., aumentan las probabilidades de que haya una mayor marginación, fracaso escolar y exclusión entre el alumnado más inseguro y/o con menor potencial académico. Por eso, *mal andan las cosas cuando en la institución educativa el alumnado o el profesorado, o sectores importantes de los mismos, no la sienten como suya.*

En general, la creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza es relativamente fácil de conseguir en el aula en aquellos grupos-clase estables y no numerosos. Pero este objetivo tenemos que hacerlo extensible al conjunto del centro y de la comunidad educativa. En efecto, aunque la dificultad es mucho mayor por el número de personas, diversidad de intereses e implicaciones en la vida del centro, etc., no deja de ser un objetivo educativo fundamental, en oposición a los intentos cada vez más generalizados de *convertir los centros educativos y la propia función docente en una actividad profesional meramente burocrática, rutinaria y descomprometida.* Frente a la consideración de los centros escolares como meras factorías reproductoras o *agencias* de expedición de certificados, proponemos «un modelo de escuela donde la organización del espacio, del tiempo, de las alumnas y alumnos así como el modo de concebir el currículum, los contenidos, métodos y formas de evaluación, faciliten el proceso de recreación activa de la cultura, en evidente contraposición a las tendencias bien extendidas en la actualidad a convertir los centros escolares en meras academias» (Pérez Gómez, 1992: 113).

Entre las *estrategias básicas* que utilizamos para operativizar una comunidad de apoyo y confianza están las siguientes:

- La propia *actitud del profesorado.* Es necesario imbuirse de la importancia de esta responsabilidad y ser conscientes del papel que, como profesionales de la educación, tenemos que desempeñar. Entre las destrezas que se requieren resaltamos el saber escuchar, favorecer la comunicación empática, generar confianza, respetar siempre al alumnado y demás personal del centro, mostrar interés y compromiso por los problemas que afectan a la consecución de la paz y los derechos humanos, mantener la menor distancia posible entre la teoría y la práctica, y aceptar de manera incondicional a todo el alumnado.
- Los *juegos cooperativos y dinámicas de afirmación, confianza y comunicación.* Sin duda ocupan un papel fundamental en este cometido, y los resultados que estamos obteniendo durante los últimos quince años hacen que sigamos manteniendo la expresión «la magia de los juegos cooperativos» (Jares, 1989 y 1992a). Además de su vertiente lúdica y placentera, cuestiones

ambas que deben formar parte también de todo proyecto educativo, este tipo de estrategias facilitan la «vertebración cooperativa del grupo» por el propio efecto de la distensión y al situar a todos sus miembros en un mismo plano de igualdad, liberándolos de la tensión del competir. En definitiva, nos ayudan a realizar el tránsito de una cultura de la competitividad, de la indiferencia, de la hostilidad y del menosprecio, a la cultura de la cooperación, de la reciprocidad, de la tolerancia, de la sensibilidad, del aprecio y de la afirmación. El cuadro 2 presenta bibliografía básica sobre el tema.

- Las *técnicas cooperativas de gestión*, principalmente las *asambleas*, las *bibliotecas de aula y centro* y los *planes de trabajo*. Las tres técnicas freinetianas intentan potenciar la autonomía, la cooperación y la corresponsabilidad tanto en la toma de decisiones como en todos aquellos aspectos que afectan a la vida del aula. En este sentido, queremos incidir en la necesidad de recuperar las propuestas y técnicas de trabajo de los grandes pedagogos renovadores, lamentable y significativamente olvidados, como es el caso de Célestin Freinet. El cuadro 3 presenta bibliografía básica sobre el tema.
- Las *dinámicas de grupo y de clarificación de valores*, como vía para tomar conciencia de los códigos de valoración que tenemos, sensibilizar sobre el sistema de relaciones en el aula y centro, así como sobre los contenidos de los temas transversales. En este proceso las relaciones interpersonales ocupan un lugar preferente, convirtiéndose en medio y fin del proceso de

Cuadro 2. Bibliografía básica sobre juegos cooperativos

CASCÓN, P., y C. MARTÍN BERISTAIN (1996): *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Madrid, Los Libros de la Catarata.

JARES, X.R. (1989): *Técnicas e xogos cooperativos para tódalas idades*, A Coruña, Vía Láctea (2ª ed., 1993).

— (1992): *El placer de jugar juntos*, Madrid, CCS.

ORLICK, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos*, Madrid, Popular.

— (1990): *Libres para cooperar, libres para crear*, Barcelona, Paidotribo.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDH (1994): *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Madrid, Los Libros de la Catarata.

Cuadro 3. Bibliografía básica sobre técnicas cooperativas de gestión del aula y centro

APPLE, M.W., y J.A. BEANE (1997): *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata.

CAMPIGLIO, A., y R. RIZZI (1997): *Cooperar en clase. Ideas e instrumentos para trabajar en el aula*, Sevilla, Publicaciones MCEP.

FREINET, C. (1969): *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, México D.F., Siglo XXI.

— (1973): *Los planes de trabajo*, Barcelona, Laia.

— (1996): *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*, Madrid, Morata.

VV.AA. (1996): «Célestin Freinet», *Revista Galega de Educación*, 26 (abril-mayo), 5-46.

VV.AA. (1997): «La pedagogía Freinet», *Kikiriki*, 40 (número monográfico).

enseñanza-aprendizaje, tanto en el trabajo cotidiano en las diferentes áreas como en el de las tutorías. Como se ha dicho, la educación para la paz y los derechos humanos comienza construyendo unas relaciones de paz entre todos los miembros de la comunidad educativa (Jares, 1983, 1991 y 1992b; Novara, 1989; Unesco, 1969). Un ejemplo estudiado simultáneamente con el alumnado de Secundaria y con el profesorado en relación con las tutorías y organización del centro es el que presentamos en el cuadro 4. Además, en el cuadro 5 se facilita bibliografía sobre el tema.

Organización democrática del centro escolar

Por el significado de los derechos humanos que hemos visto, un proyecto de Educación para los Derechos Humanos necesariamente implica una democratización de las estructuras escolares. Asimismo, por el principio señalado de buscar la coherencia entre los fines y los medios a emplear, en este caso entre la finalidad de formar personas democráticas y comprometidas con la democracia, y los medios y estructuras para alcanzar dichos fines, *la organización democrática del centro es el contexto en el que puede germinar y sedimentarse el auténtico significado de los derechos humanos*. En este sentido, el alumnado aprenderá lo que es la democracia viviendo en democracia; si queremos que la escuela forme personas democráticas y participativas, ella misma tiene que estar organizada de acuerdo con esos presupuestos, al igual que todo el sistema educativo.

Cuadro 4. Estudio de casos: conflictos en el recreo

Xabier es profesor de Matemáticas en un centro de Secundaria. El otro día, cuando estaba de vigilancia en el recreo, se le acercaron varios alumnos de 1º para transmitirle sus quejas ante el comportamiento de los estudiantes de 3º. Éstos, de un tiempo a esta parte, se meten con ellos cuando están jugando al fútbol, quitándoles el balón, riéndose de ellos, dándoles balonazos, amenazándoles o simplemente no dejándoles jugar en la única pista que hay para practicar tal deporte. Según los alumnos de 1º, llevan padeciendo esta situación desde hace más de un mes. Han hablado con la tutora de su curso pero todo sigue igual. La última vez que lo han hecho les dijo que los problemas del recreo y del patio, de las entradas y salidas, así como de las horas muertas, no son de su incumbencia. Además, que era un tema sin importancia y que debían arreglarlo entre ellos, y si no que hablasen con la directora o jefe de estudios. Esta posibilidad no la han realizado por miedo a las amenazas que han recibido. Ante esto, Xabier decidió tomar cartas en el asunto asesorándose primero de la veracidad de la acusación. Para ello habló con diversos alumnos de 1º y otros cursos, quienes le corroboraron los hechos; incluso parecía desprenderse una cierta zona incontrolada, o, mejor dicho, controlada por los mayores, en torno a la pista de fútbol, situada en la parte trasera del recinto escolar. Varios de 3º también corroboraron la acusación, si bien la mayoría lo negaba acusando a los de 1º de ser unos chivatos y «unos niños que parece que aún están en la escuela». Ante esta situación, Xabier decidió informar a la directora del centro.

Análisis

- Desde la perspectiva de la gestión del centro.
- Desde la perspectiva del trabajo con el alumnado.

Fuente: Jares, 1998/1999.

Cuadro 5. Bibliografía básica sobre dinámicas de grupo

- CIRIGLIANO, G.F.J., y A. VILLAVARDE (1982): *Dinámica de grupos y educación*, Buenos Aires, Humanitas.
- HOSTIE, R. (1979): *Técnicas de dinámica de grupo*, Madrid, ICCE.
- KIRSTEN, R., y J. MÜLLER-SCHMARZ (1984): *Entrenamiento de grupos. Prácticas de dinámica de grupos*, Bilbao, Mensajero.
- LOBATO, C., y R. MEDINA (1986): *Técnicas de animación para grupos de preadolescentes*, Bilbao, Adarra.
- PALLARÉS, M. (1982): *Técnicas de grupo para educadores*, Madrid, ICCE.
- PASCUAL, A.V. (1988): *Clarificación de valores y desarrollo humano*, Madrid, Narcea.

En España, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) consagraba unos valores claramente favorables a la escuela democrática y, aunque desigual en la representación de los diferentes sectores educativos en el Consejo Escolar, parecía específicamente resuelta en favor de la participación de toda la comunidad educativa. Pero la legislación, como las buenas intenciones, no bastan para transformar la realidad. Como acertadamente señaló Barry McDonald, «la ciudadela de la práctica establecida no sucumbirá simplemente cuando llame a su puerta, educadamente, una buena idea». Además, la participación no comienza ni se agota en los órganos colegiados. La participación, especialmente la del alumnado y profesorado, debe estar presente en el día a día durante las numerosas tomas de decisiones que salpican la práctica escolar. No podemos soslayar que, desde una perspectiva democrática, la participación es, simultáneamente, un requisito y un valor. En consecuencia, las estrategias didácticas fomentarán y se apoyarán en el trabajo en equipo, en la toma de decisiones consensuada siempre que sea posible, en la cooperación, etc. Por ello, delante de la actual coyuntura de desdibujamiento de aquellos principios y de las resistencias a extender los hábitos democráticos en los centros, es necesario impulsar una política que asuma esta realidad para analizarla y tomar las medidas necesarias para su transformación. Obviarla o negarla con retóricas autocomplacientes no deja de ser, más que un desconocimiento o miopía política, un caso más de perversa doble moral.

En el medio escolar, como en el plano social y político, el aprendizaje de la ciudadanía y la formación para la democracia revelan una clara contradicción entre lo que se estipula (currículo legal) y lo que se practica en los centros (currículo en acción). Es más, cuando se habla de «fracaso escolar» se suele hacer referencia en exclusiva a los conocimientos de tipo conceptual, pero en cambio se relega totalmente todo lo relativo al aprendizaje de las actitudes y valores, en particular las que hacen referencia al aprendizaje de la ciudadanía. En este ámbito estamos firmemente persuadidos de que el fracaso escolar es todavía mayor. Y no sólo por la responsabilidad que en el mismo tiene el sistema educativo, sino también por el entorno social en el que vivimos, donde cada vez son más escasos los espacios para ejercer el derecho a la ciudadanía, deslizándonos hacia un sistema de democracia formal, mercantilizada y televisada, dominada por los grandes *trusts* económicos. En este escenario, más que ciudadanos se nos quiere convertir en meros espectadores-clientes, sustituyendo el vivir por el consumir, el decidir por el delegar (Jares, 1996).

De forma sintética podemos decir que una organización democrática preocupada por ser en sí misma fuente de irradiación de valores democráticos debe reflexionar y autoevaluarse de forma continua sobre cuatro aspectos esenciales.

■ En primer lugar, sobre la forma en que se ejerce el *poder*, y, asociado a él, la *toma de decisiones*. En general podemos decir que está relacionado con la capacidad de control sobre:

- Los recursos económico-sociales.
- El nivel cultural y educativo en general, y el conocimiento técnico en particular.
- Los recursos materiales.
- Las fuentes de información.
- La toma de decisiones.
- La capacidad de controlar/manipular lo que el otro desea.

■ En segundo lugar, no podemos olvidar que el poder y su incidencia en la organización puede estar matizado o *cruzado* por *otras variables como el sexo, la clase social, la raza, etc.* En este sentido, la construcción «de una cultura participativa requiere fomentar la participación de los grupos menos influyentes —alumnos, padres de bajo nivel cultural, mujeres...—» (San Fabián, 1992: 113). Como ha expresado Bernstein con relación al alumnado, observación que nosotros extendemos al conjunto de los sectores del centro escolar, «¿cuál es la voz a la que se le presta atención?, ¿quién habla?, ¿quién es llamado por esta voz?, ¿para quién es familiar?» (1990: 126).

■ En tercer lugar, aparece un requisito imprescindible en todo funcionamiento democrático: la *participación*. Como indica Santos Guerra, «la participación es el principio básico de la democracia. Participación que no puede reducirse al instante del voto, sino que exige el diálogo permanente, el debate abierto, el control de las decisiones y la capacidad de crítica efectiva» (1994: 5). La cultura democrática asentada en los derechos humanos requiere que el propio centro impulse, en todos los sectores de la comunidad educativa, la *participación como valor social*. Para lo cual, además de activar la participación interna, el centro debe integrarse y participar en los asuntos de la comunidad en la que está ubicado. Por lo tanto, la participación, tanto en su dimensión de gestión como en su dimensión educativa, es *un derecho y una necesidad del proceso educativo institucional escolar*. Derecho y necesidad de todos los sectores educativos, y no sólo del

profesorado, a «sentir que tienen una apuesta en la escuela y deben confiar en que la organización de la escuela realizará o mejorará esas apuestas, o de que se darán buenas razones en caso de que ello no ocurra» (Bernstein, 1990: 124).

■ En cuarto lugar, el *derecho a la disidencia*. Una característica de la sociedad en general, así como del sistema educativo en particular, es el fenómeno del *aprendizaje de la obediencia y del conformismo*. Como señalara Stenhouse, «los profesores, al igual que los estudiantes, son presionados hacia el conformismo marcado por las expectativas institucionales» (1987: 79). Sin embargo, desde la perspectiva crítica de la educación para la paz y los derechos humanos, se ha cuestionado esta situación en un doble sentido. Por una parte, combatiendo el conformismo como un valor diametralmente opuesto a una cultura democrática. Por otra, fomentando en el alumnado su autonomía y capacidad crítica, que puede llevar a posiciones de disidencia con nuestra propia forma de educar. Respetar y saber encajar dentro de la vida del centro el derecho a disentir, tanto del alumnado como del profesorado —que nada tiene que ver con la falta de respeto—, es un principio básico en su funcionamiento democrático.

Entre las estrategias y técnicas concretas de organización democrática del aula y del centro, además de las expresadas en el punto anterior —asambleas, planes de trabajo, cooperativa, etc.—, tenemos que mencionar el uso y la revitalización de los órganos colegiados del centro, así como las juntas de delegados, comisiones pedagógicas y culturales. En definitiva, *hacer real la democracia participativa en los centros escolares es una exigencia no sólo educativa sino también moral y política*.

Afrontamiento no violento de los conflictos

Todavía en la actualidad las ideologías conservadoras y neoliberales recalcan la neutralidad de la educación, la «ideología de la neutralidad ideológica», en palabras de Sánchez Vázquez (1976). Desde estas posiciones el sistema educativo se presenta como una realidad construida de forma objetiva, libre de valores y de todo tipo de disputa o conflicto. Tal como se ha puesto de relieve (Apple, 1986 y 1987; Gimeno, 1988 y 1992; Jares, 1993a y 1993b; Kemmis, 1988; Torres, 1991), desde este punto de vista la escuela aparece como una institución neutra y aconflictiva al servicio de una sociedad también neutra y consensuada.

Sin embargo, frente a estas concepciones *técnicas* que ven el funcionamiento organizativo como incompatible con el conflicto, debemos situarlo y analizarlo desde y para un *contexto de conflicto*. En consecuencia, la apuesta por la organización democrática no debe llevarnos a posturas idílicas, alejadas de la realidad, que puedan asociarla a una ausencia de tensiones, conflictos y contradicciones. Por el contrario, no podemos olvidar la naturaleza conflictiva de la escuela (Jares, 1993a y 1993b), sus dinámicas micropolíticas, ascendentes y descendentes (Ball, 1989; González, 1998), así como el choque de culturas curriculares y organizativas que se dan en el sistema educativo. Es más, desde la educación para la paz y los derechos humanos también nos interesa la utilización de estrategias no violentas de resolución de conflictos como medio para buscar con ello la plena democratización de las estructuras de los centros escolares y la emancipación de los que en ella actúan, en oposición tanto a los que se obstinan en negar los conflictos como a los que los utilizan con fines particulares y de control o a los que intervienen con un único afán de mejorar el funcionamiento del grupo y las subjetividades interpersonales.

Ahora bien, debemos precisar que, contrariando las publicaciones que abordan la resolución de conflictos como algo técnico o como si de una fórmula mágica se tratase, mediante la cual podemos resolver todas las situaciones conflictivas que se nos presenten, en modo alguno es un proceso que se pueda aplicar miméticamente a todas las situaciones de conflicto, en tanto en cuanto cada una de ellas tiene sus peculiaridades. Además, la resolución positiva de un conflicto no depende únicamente del conocimiento de determinadas técnicas o circunstancias que lo rodean, que en cambio sí pueden ayudarnos a entenderlo y a poder intervenir de forma más eficaz, o, cuando menos, con más probabilidades de hacerlo. Si esto es así, tampoco es menos cierto que podemos prever ciertas tendencias, determinados itinerarios que con mayor frecuencia suelen seguir. El cuadro 6 proporciona bibliografía básica sobre el tema.

De ahí que hablemos de proceso de intervención, que, habitualmente, suele comprender los cinco pasos que ahora exponemos (Jares, 1995 y 1998/1999).

■ *Clarificar la estructura, magnitud y significado emocional del conflicto.* La primera tarea que debemos acometer es diferenciar lo que son las causas *objetivas* —y en general la estructura del conflicto— de las valoraciones, subjetividades, sentimientos, etc., que éste pueda generar —significado emocional—. Dada la importancia que le concedemos a este paso, es conveniente subdividirlo en cuatro apartados:

Cuadro 6. Bibliografía básica sobre estrategias de intervención en los conflictos

CORNELIUS, H., y S. FAIRE (1995): *Tú ganas yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente*, Madrid, Gaia.

FLOYER ACLAND, A. (1993): *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*, Barcelona, Paidós.

GIRARD, K., y J. KOCH (1997): *Resolución de conflictos en las escuelas*, Barcelona, Granica.

JARES, X.R. (2001): *Aprender a convivir*, Vigo, Xerais.

— (2001): *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid, Popular.

— (2002): *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*, Madrid, Popular, 2ª ed.

JUDSON, S., y otros (1986): *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación para la paz y la no violencia*, Barcelona, Lerna.

VV.AA. (2001): «Convivencia en los centros», *Cuadernos de Pedagogía*, julio-agosto (número monográfico).

WATKINS, Ch., y P. WAGNER (1991): *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*, Barcelona, Paidós/MEC.

- Examinar y llegar a un acuerdo entre las partes en litigio sobre las *causas*, directas o indirectas, que lo han provocado.
- Delimitar las personas y/o entidades *protagonistas*, y las que van a tomar parte en el proceso de resolución.
- Analizar el *proceso* o desarrollo que se ha seguido, en tanto que en el mismo pueden intervenir variables de diverso tipo que pueden agudizar, particularizar, etc., las causas que lo han gestado.
- Situar los tres puntos anteriores dentro del *contexto* en el que se produce el conflicto, y la incidencia que aquél pueda tener en éste.

Estos cuatro elementos —causas, protagonistas, proceso y contexto— forman lo que denominamos la *estructura del conflicto*. Como tales, están siempre presentes en todo conflicto, si bien su incidencia varía sustancialmente de uno a otro, debido a la diversidad de variables, que requieren igualmente una comprensión contextualizada, sincrónica y diacrónica. Entre ellas, además del significado emocional, citamos:

- Las características de las partes enfrentadas.
- Sus relaciones mutuas anteriores.
- Las posiciones que ocupan los protagonistas en la organización.
- Los públicos y sus relaciones con el tema del conflicto.
- Las consecuencias del conflicto para cada parte, a corto y medio plazo.
- La importancia de la decisión y/o el tipo de poder que está en juego.

■ *Facilitar y mejorar la comunicación.* Esta fase puede ser previa a la anterior y al mismo tiempo es conveniente que esté presente a lo largo de todo el proceso. Consiste en desarrollar estrategias del tipo:

- Favorecer una actitud en las partes implicadas para afrontar el conflicto de forma positiva. No basta con reconocer las diferencias, sino que es necesario generar una actitud de mutua interdependencia para buscar fórmulas de resolución positiva del conflicto.
- Controlar la dinámica destructiva de hacer generalizaciones, reproducir los problemas y estereotipar a las personas.
- Reconocer los intereses y las perspectivas de la otra parte involucrada en el conflicto. Es una característica esencial y previa para poder solucionarlo.
- Proveer un ambiente de diálogo a través de la mejora de la capacidad de escucha, de observación y expresión para buscar soluciones constructivas.
- Abordar los temores mutuos de los protagonistas y las aspiraciones de cada una de las partes para resolver el conflicto. «El conseguir que cada parte se percate de las aspiraciones de la otra sobre lo que está en juego y de la falta de claridad con la que se perciben las acciones de la parte contraria puede ser un primer paso para rebajar en ambos lados los niveles de temor e inseguridad. Cuando tales temores son sacados a la superficie y sus causas tratadas, parecen más asequibles las perspectivas de un manejo constructivo del conflicto» (Ross, 1995: 244).
- Equilibrar el poder entre las partes, ya que sin un al menos relativo equilibrio es muy difícil manejar productivamente una situación conflictiva. Dicho en negativo, «un desequilibrio de poder muy marcado hace casi imposible un proceso negociado para resolver el conflicto: el que tiene más poder y recursos pocas veces negociará con quien no los posee a su nivel» (Lederach, 1985: 14).

Entre los ejercicios ligados a esta fase está el denominado *parafrasear*. Presentamos un ejemplo en el cuadro 7.

■ *Trabajar sobre los problemas concretos que han provocado el conflicto y no sobre otras diferencias o aspectos relacionados con el mismo; es decir, focalizar la atención sobre los intereses y necesidades de cada uno, no sobre sus posturas o personas. Ello conlleva, como en todo el proceso, simultanear dos tipos de dinámicas, unas de carácter negativo, de contención o de evitar ciertos comportamientos, y otras de*

Cuadro 7. Parfrasear

Se trata de un proceso mediante el cual el receptor, como si fuese un espejo, devuelve al emisor su mensaje para que éste confirme la veracidad de lo expresado.

Metodología. Los miembros del grupo se dividen por parejas: una expone el problema y la otra escucha y parafrasea. Luego se intercambian los papeles.

La *persona que expone* debe leer primeramente el caso para exponerlo después intentando «meterse en el papel», expresando los sentimientos y deseos apropiados con el mismo. También puede presentar una situación personal.

La *persona que escucha* intenta comprender a la que habla sin emitir juicios ni valoraciones propias. Asimismo, trata de identificar los *hechos* y los *sentimientos* del otro e intenta incluirlos en la paráfrasis. Puede hacerle preguntas para cerciorarse de que comprende bien el caso.

A continuación presento cuatro ejemplos que hemos utilizado tanto con alumnado en clases como con profesorado en cursos de formación.

Caso 1. Con Breixo es imposible trabajar. Siempre tiene que hacerse lo que él diga. En las reuniones de trabajo se opondrá o se inhibe ante cualquier sugerencia que no sea la suya. Sus propuestas, faltaría más, siempre son las más interesantes, las más creativas y las que están bien fundamentadas.

Caso 2. No me lo puedo creer. He llegado cinco minutos tarde a clase y el profesor va y se me echa encima. Ni siquiera me ha preguntado por qué me había retrasado. Y hay una razón que justifica mi retraso: el autobús pinchó. Sin embargo, ya ves lo que me ha hecho. Este profesor sólo quiere avergonzarme delante de los demás (Lederach, 1985).

Caso 3. Los de 6º curso son insoportables. A nada que abres la mano se desbocan como animales. No saben participar. El otro día les hablé de las normas de clase y hoy ya estaban como si nada. Menudo follón se armó; cualquiera que pasara por allí en aquel momento pensaría que no habría profesor en clase.

Caso 4. La posición de los tutores de COU ya no se puede aguantar más. Ellos siempre van por libre. La dirección debería actuar; si no, que no cuenten más conmigo. Habíamos quedado en que cada tutor bajaría con su curso al Salón de Actos y fíjate lo que ha pasado. Menuda vergüenza y menudo desprestigio para el Instituto. ¡Qué pensaría el conferenciante!

Fuente: Jares, 1998/1999.

tipo positivo, los aspectos y estrategias a apoyar. Las dos primeras que exponemos a continuación son del primer tipo, y las otras del segundo:

- La personalización consiste en mezclar o identificar las personas con los problemas. Se trata de un fenómeno muy frecuente en los centros escolares.
- La polarización suele estar presente en conflictos crónicos y cuando ya es difícil una resolución positiva. Consiste en pronunciarse en contra, por sistema, de las propuestas de la otra parte. Diga lo que diga A, B estará en contra y viceversa.
- Replantear el conflicto. Habitualmente las partes en un conflicto suelen ver únicamente su propia postura, tanto en el análisis como en las posibles alternativas de resolución. Su visión es por consiguiente limitada y parcial. Mediante la habilidad de replantear se trata de que ambas partes consigan ver el conflicto de forma global.
- Enfocarlo según las posibles soluciones, analizando las diversas alternativas que se pueden plantear, enlazando con la fase siguiente.

■ *Centrarse en las alternativas de resolución.* Es decir:

- Concretar las necesidades básicas que deben formar parte del acuerdo.
- En esta fase o a veces en el mismo inicio del proceso es conveniente delimitar la fórmula concreta de resolución, que puede consistir en la *negociación* directa entre las partes o requerir el concurso de terceras personas, grupos o entidades a través de la *mediación* o *arbitraje*.
- Establecer los plazos de ejecución de las medidas acordadas.

■ *Evaluar los resultados y el proceso de cumplimiento de los acuerdos.* Si esta fase es necesaria en general, entendemos que lo es mucho más en el terreno educativo, tanto por la propia naturaleza de la educación como por el contexto y edad de los escolares. También es conveniente que esta fase esté presente a lo largo de todo el proceso de resolución. Como fase propia en los momentos finales del proceso debe servirnos para:

- Evaluar el grado de cumplimiento de los acuerdos y mecanismos de resolución acordados y, si fuese preciso,

establecer las oportunas modificaciones o ensayar nuevas soluciones.

- Examinar la posible modificación de la relación entre las partes en conflicto, así como los cambios sociales y organizativos que implican los acuerdos adoptados.

En definitiva, el proceso de resolución de conflictos no es algo no lineal, ni fácil, ni de aplicación mecánica. Pero en todo caso su inevitabilidad, complejidad y, en numerosas ocasiones, su enorme dificultad de resolución, por cuanto se pueden defender intereses claramente antagónicos e incompatibles, no pueden ser motivos para no enfrentarse a ellos, al menos desde un punto de vista de análisis y de toma de conciencia sobre los mismos. No hacerlo significaría relegar la reflexión sobre nuestra práctica educativa y social, apoyar de forma implícita el *statu quo* dominante, favorecer el distanciamiento entre el currículum oculto y el explícito, y, en general, retroceder en el desarrollo organizativo de los centros, desde y para los derechos humanos.

Bibliografía

- ABELLÁN, V. (1997): «Internacionalización del concepto y de los contenidos de los derechos humanos», en VV.AA.: *Los derechos humanos camino hacia la paz*, Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz-Centro Pignatelli, 15-28.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (1998): *Informe 1998. Un año de promesas rotas*, Madrid, Amnistía Internacional.
- APPLE, M.W. (1986): *Ideología y currículo*, Madrid, Akal.
- (1987): *Educación y poder*, Barcelona, Paidós/MEC.
- ARENAL, C. (1989): «La noción de paz y la educación para la paz», en VV.AA.: *Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz*, Madrid, Cruz Roja Española.
- BALL, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós/MEC.
- BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia*, Barcelona, El Roure.
- BOBBIO, N. (1982): *El problema de la guerra y las vías de la paz*, Barcelona, Gedisa.
- (1991): *El tiempo de los derechos*, Madrid, Sistema.
- CASSESE, A. (1993): *Los derechos humanos en el mundo contemporáneo*, Barcelona, Ariel.
- CASSIN, R. (1974): «Les droits de l'homme», *Recueil des cours de l'Académie de Droit International*, vol. 140, La Haya.
- CORTINA, A. (1994): *La ética de la sociedad civil*, Madrid, Anaya.

- ETXEBERRIA, X. (1998): «Lo humano irreductible» de los derechos humanos, Bilbao, Bakeaz (Cuadernos Bakeaz, 28).
- FORTAT, R., y L. LINTANF (1989): *Éducation aux droits de l'homme*, Lyon, Chronique Sociale.
- FRANTA, H. (1985): *Interazione educativa. Teoria e pratica*, Roma, LAS.
- GARCÍA, F. (1983): *Enseñar los derechos humanos. Textos fundamentales*, Madrid, Zéro-Zyx.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- (1992): «Ámbitos de diseño», en J. GIMENO SACRISTÁN y A.I. PÉREZ GÓMEZ: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 265-333.
- GONZÁLEZ, M^a T. (1998): «La micropolítica escolar: algunas acotaciones», *Profesorado*, 1 (2), 47-58.
- HAAVELSRUD, M. (1976): «The Hidden Connection», en *II Convention of the International Association of Educators for World Peace*, Sendai (Japón), IPRA.
- HERSCH, J. (comp.) (1983): *El derecho de ser hombre*, Madrid, Tecnos.
- JARES, X.R. (1983): «Educación para la paz», *Cuadernos de Pedagogía*, 107 (octubre), 69-72.
- (1986): «Educa-la sexualidade na escola», *Revista Galega de Educación*, 2, 31-34.
- (1989): *Técnicas e xogos cooperativos para tódalas idades*, A Coruña, Vía Láctea (2^a ed., 1993).
- (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.
- (1992a): *El placer de jugar juntos*, Madrid, CCS.
- (1992b): *Transversales. Educación para la paz*, Madrid, MEC.
- (1993a): «El lugar del conflicto en la organización escolar», *Revista de Educación*, 302 (septiembre-diciembre), 113-128.
- (1993b): «Los conflictos en la organización escolar», *Cuadernos de Pedagogía*, 218 (octubre), 71-75.
- (1994): «Educación para la paz y organización escolar», en A. FERNÁNDEZ HERRERÍA (coord.): *Educando para la paz. Nuevas propuestas*, Granada, Universidad de Granada.
- (1995): «Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros educativos», en VV.AA.: *Volver a pensar la educación. Actas del Congreso Internacional de Didáctica*, vol. II, Madrid, Morata, 133-151.
- (coord.) (1996): *Construir a paz. Cultura para a paz*, Vigo, Xerais.
- (1998): *Educación e dereitos humanos. Estratexias didácticas e organizativas*, Vigo, Xerais.
- (1999): *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*, Madrid, Popular.
- JUDSON, S., y otros (1986): *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación para la paz y la no violencia*, Barcelona, Lerna.
- KELLY, P. (1997): *Por un futuro alternativo*, Barcelona, Paidós.

- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- KRIELE, M. (1982): *Liberación e ilustración. Defensa de los derechos humanos*, Barcelona, Herder.
- LEDERACH, J.P. (1985): *La regulación del conflicto social: un enfoque práctico*, México. Dossier policopiado.
- LEVIN, L. (1981): *Los derechos humanos. Preguntas y respuestas*, París, Unesco.
- LOPATKA, A. (1978): «El derecho a estar informado», *El Correo de la Unesco*, 10, 21-23.
- LUCAS, J. de (1994): *El desafío de las fronteras. Derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural*, Madrid, Temas de Hoy.
- MARINA, J.A. (1995): *Ética para náufragos*, Barcelona, Anagrama.
- MASSARENTI, L. (1984): *À l'école des droits de l'homme*, Ginebra, Universidad de Ginebra.
- MUGUERZA, J. (1990): *Desde la perplejidad*, México/Madrid/Buenos Aires, FCE.
- MULLER, J.M. (1983): *Significado de la no violencia*, Madrid, CAN.
- NACIONES UNIDAS (1981): *Resolution 35/56. International Development Strategy for the Third United Nations Development Decade*, Nueva York, Naciones Unidas.
- NOVARA, D. (1989): *Scegliere la pace. Guida metodologica*, Turín, Abele.
- ORAÁ, J., y F. GÓMEZ ISA (1998): «La Declaración Universal de los Derechos Humanos en su cincuenta aniversario», en VV.AA.: *Anuario CIP 1998*, Madrid, Icaria/FUHEM, 41-57.
- PECES BARBA, G. (1982): *Tránsito a la modernidad y derechos fundamentales*, Madrid, Mezquita.
- (1998): «El fundamento de los derechos humanos», *Temas para el debate*, 45-46 (agosto-septiembre), 20-22.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992): «Enseñanza para la comprensión», en J. GIMENO SACRISTÁN y A.I. PÉREZ GÓMEZ: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- RÍOS, X. (comp.) (1998): *Os dereitos da humanidade*, Vigo, Xerais.
- ROSS, M.H. (1995): *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*, Barcelona, Paidós.
- SAN FABIÁN, J.L. (1992): «Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales», en VV.AA.: *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 79-118.
- SÁNCHEZ, R., y L. JIMENA (1995): *La enseñanza de los derechos humanos*, Barcelona, Ariel.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1976): «La ideología de la "neutralidad ideológica" en las Ciencias Sociales», *Zona Abierta*, 7, 34-42.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994): «La escuela: un espacio para la cultura», *Kikiriki*, 31-32, 4-10.

- SARUP, M. (1990): «El currículum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación», *Revista de Educación*, 291 (enero-abril), 193-221.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDH (1994): *Educación para la paz. Una propuesta posible*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- STENHOUSE, L. (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- TORRES, J. (1991): *El currículum oculto*, Madrid, Morata.
- (1994): *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado*, Madrid, Morata.
- TULIÁN, D.C. (1991): *Los derechos humanos. Movimiento social, conciencia histórica, realidad jurídica*, Buenos Aires, Humanitas/La Colmena.
- TUVILLA, J. (1993): *Educación en los derechos humanos*, Madrid, CCS.
- UNESCO (1969): *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos*, París, Unesco.
- (1983a): *La educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, con miras a fomentar una actitud favorable al fortalecimiento de la seguridad y el desarme*, París, Unesco.
- (1983b): *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*, París, Unesco.
- (1996): *Declaración y plan de acción integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia 1995*, París, Unesco.
- VERCHER, A. (1998): «Derechos humanos y medio ambiente», *Claves de Razón Práctica*, 84 (julio-agosto), 14-21.
- VV.AA. (1999): «Educación e derechos humanos», *Revista Galega de Educación*, 33 (número monográfico).
- WATKINS, Ch., y P. WAGNER (1991): *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*, Barcelona, Paidós/MEC.
- WOLSK, D. (1975): *Un método pedagógico centrado en la experiencia. Ejercicios de percepción, comunicación y acción*, París, Unesco.

Educación para la paz después del 11/09/01

Cuando se cumplen seis meses de los execrables atentados terroristas de Nueva York y Washington el histórico 11 de septiembre de 2001, comprobamos cómo diversas revistas y periódicos han dedicado monográficos o números especiales analizando las consecuencias de dichos atentados desde el punto de vista de diferentes disciplinas. También ya ha aparecido algún libro, como el de Noam Chomsky (2002a). Sin embargo, tanto en las primeras como en los segundos, no hemos visto ningún espacio, artículo o capítulo de libro dedicado a analizar la incidencia de estos hechos en el campo educativo. Las escasas referencias que se han producido han sido de tipo periodístico, en el sentido de interrogar e interrogarnos sobre la capacidad de comprensión de los atentados por los más pequeños y las posibles consecuencias psicológicas que podían generar en la población infantil; ambas demandas formuladas sin duda por la especial incidencia mediática que han tenido los atentados. Con ser importantes, necesitamos otras reflexiones de base más sociológica y que tengan en cuenta al conjunto de la población. En este sentido, después de situar las consecuencias de los atentados del 11 de septiembre y de analizar lo que denominamos los atentados de antes y después del 11 de septiembre, formulamos diez propuestas educativas para encarar el *nuevo* escenario internacional.

Este trabajo fue publicado originalmente en la colección Cuadernos Bakeaz, con el número 49 (Bilbao, Bakeaz, 2002).

Uno de los aspectos que más nos ha sorprendido desde los atentados del 11 de septiembre de 2001 han sido los comentarios y preguntas sobre la necesidad y oportunidad de la educación para la paz. Como si ésta no fuese necesaria antes del 11 de septiembre, como si el terrorismo se hubiera inventado en esa fecha, como si no existiesen otras formas de violencia, como si no hubiera millones de personas que están soportando diferentes formas de terrorismo, etc. Tal y como hemos señalado en otros casos (Jares, 1986, 1995 y 1999a), educar para la paz no es ni una novedad histórica ni una necesidad asociada a un tiempo histórico determinado. Las razones para educar desde y para la paz están justificadas, tanto antes como después del 11 de septiembre. La violación de los derechos humanos, la injusticia social, la precarización del trabajo, la pobreza —el llamado genocidio silencioso—, no son consecuencia del 11 de septiembre. Ahora bien, sin duda la gravedad de los acontecimientos que comentamos y los que les han seguido en Afganistán, el cariz que ha tomado la política exterior norteamericana y sus secuelas en el resto del mundo, obligan si cabe con más motivo a intensificar y divulgar los principios, valores y estrategias de la educación para la paz, así como a reordenar en clave educativa los *nuevos contenidos* que estos sucesos han provocado.

LAS CONSECUENCIAS DEL 11 DE SEPTIEMBRE

Además de la muerte y la destrucción, ¿qué consecuencias han provocado los atentados del 11 de septiembre? En nuestra opinión, se han activado cuatro tipos de procesos sociales, estrechamente interrelacionados entre sí, pero en modo alguno novedosos, tal como han sostenido diversos analistas, puesto que en realidad dichos procesos estaban ya presentes antes del 11 de septiembre. Lo único realmente novedoso es el hecho de que los atentados terroristas se producen

por primera vez en territorio estadounidense, y, en segundo lugar, el miedo desencadenado en la población unido al sentimiento de vulnerabilidad. Pero sin duda los atentados del 11 de septiembre de 2001 han acentuado cuatro procesos que explicamos a continuación.

■ En primer lugar, *la recuperación de la ideología dual y maniquea¹ de la guerra fría*: nosotros los buenos frente al imperio del mal; antes el malvado comunismo, ahora el Islam, el terrorismo musulmán e incluso, como señala Sami Naïr, lo musulmán (1995: 37). Un ejemplo ilustrativo de esta ideología es el discurso del presidente Bush el 29 de enero de 2002 sobre el estado de la Unión, en el que situó a Irak, Irán y Corea del Norte como «países del eje del mal», acusándolos de promover el terrorismo y de desarrollar armas de destrucción masiva. ¡Y lo dice el presidente del país que más armas de destrucción masiva tiene y desarrolla, y el único país que las ha usado y en contra de población civil!²

Esta simplificación y dualización de la sociedad, «los que no están conmigo, están contra mí», es un esquema conocido y sufrido en varias partes del mundo, también en España en relación con el País Vasco. Es el fiel reflejo del proceso de polarización que, suficientemente estudiado, se ha demostrado como uno de los peores escenarios a los que se puede llegar para resolver un conflicto. Entre otras cosas porque la polarización lleva consigo la demonización del otro: nosotros, los buenos, frente a los otros, los malos. Esquema simple que sirve para justificar la existencia del enemigo, y con ello las enormes cifras del complejo militar industrial.

■ El miedo se ha desatado entre la población, y éste se ha instrumentalizado para favorecer la militarización de la sociedad y la aprobación de nuevas inversiones militares. Los días y meses posteriores al 11 de septiembre han sido empleados por la mayoría de los dirigentes e ideólogos de la política norteamericana para utilizar ese miedo en beneficio de las políticas armamentistas y belicosas, dis-

1. Una excelente «antología de la dialéctica del odio» en la que se ilustra la ideología dual en sus diferentes formas y contextos históricos se puede encontrar en el número 40 de los Cuadernos Bakeaz, titulado *Universales del odio: resortes intelectuales del fanatismo y la barbarie*, de la autoría de Martín Alonso Zarza (Bilbao, Bakeaz, 2000).

2. Para evitar equívocos, precisamos que ni somos antiamericanos, sino críticos con una política determinada, ni defensores de los regímenes dictatoriales de los tres países citados.

frazado de un patriotismo asfixiante de la racionalidad y la comprensión. Como efecto, después del 11 de septiembre se ha acentuado en Estados Unidos *la sacralización de todo lo militar y la militarización de determinados ámbitos de la sociedad*. Además del intento de instaurar el uso de tribunas militares para enjuiciar los posibles delitos de terrorismo cometidos por extranjeros, no podemos obviar el nombramiento de militares que han pasado a ocupar cargos clave de la seguridad del estado hasta ahora desempeñados por civiles, o el propio adoctrinamiento generalizado al conjunto de la población de los rituales militares asociados al patriotismo norteamericano.

Consecuencia de esta situación es el *fuerte aumento de los gastos militares*. La inversión económica prevista adjudica al Pentágono 379.000 millones de dólares (unos 440.000 millones de euros), lo que significa un aumento de 48.000 millones de dólares (55.000 millones de euros). La inversión prevista supone nada menos que el 40% del total del gasto militar mundial, una cifra 10 veces superior a lo que gastan Rusia y China conjuntamente. La política de la administración de Bush atiende a los dictados del complejo militar-industrial, tal como ya se anunciaba antes del 11 de septiembre.³ Otro aspecto de la imparable militarización ha sido la desaparición de las voces críticas que había en la política americana con la revitalización de la guerra de las galaxias, y más concretamente con el escudo antimisiles. La militarización del espacio se va pues a relanzar, conduciendo al conjunto de la humanidad a un callejón de consecuencias imprevisibles.

■ En tercer lugar, *la pérdida de determinadas libertades y consecuentemente la vulneración de determinados derechos humanos*. Organizaciones como Human Rights Watch o Amnistía Internacional, entre otras, han subrayado y contrastado cómo una de las víctimas de la crisis del 11 de septiembre están siendo los derechos humanos. En efecto, en varios países del mundo, en nombre de la lucha contra el terrorismo, se han adoptado o se está en proceso de adoptar medidas que conculcan las garantías para la protección de los derechos humanos. Así, en el caso de Estados Unidos, «las medidas procesales de excepción contra los extranjeros no residentes en el territorio norteameri-

3. Sin duda los grandes beneficiarios de los atentados del 11 de septiembre han sido los halcones del complejo político-militar-industrial americano para aumentar sus pingües beneficios y acelerar la militarización, mientras que se recortan determinados derechos civiles, se profundiza en el debilitamiento de la democracia y se recortan las inversiones en programas sociales.

cano suponen, no sólo una clara discriminación injustificada de los extranjeros no residentes, proscrita por todos los Tratados Internacionales de Derechos Humanos, sino que también, y en todo lo referente a las detenciones de extranjeros durante períodos de seis meses y sin el adecuado control judicial, conculcan el derecho a la libertad, a la vez que pueden estimular la comisión de torturas, tratos inhumanos o degradantes» (Gimeno Sendra, 2002: 14).

La dicotomía o dualidad que se establece entre seguridad y libertad no solamente es contradictoria, sino que además es inaceptable moralmente. Los atentados contra la vida y la libertad no pueden combatirse con muerte y menos libertad. Sin derechos humanos no puede haber seguridad ni democracia. La defensa de la seguridad no puede acarrear más inseguridad para todos y menos libertad. Así, por ejemplo, se ha constatado el aumento del racismo, especialmente hacia las comunidades árabes en particular y musulmana en general, y el cercenamiento del principio constitucional de la igualdad, al menos con relación al principio de no discriminación por razones de creencias religiosas o de lugar de origen. Estados Unidos y el Reino Unido han dictado medidas legislativas en este sentido. En el caso de Estados Unidos, según la USA Patriot Act, de 26 de octubre de 2001, el poder ejecutivo puede intervenir, sin autorización judicial, las comunicaciones telefónicas e informáticas de los extranjeros o bloquear sus cuentas corrientes durante 120 días; igualmente, puede disponer su detención durante períodos renovables de seis meses. Similares condiciones promulga la ley británica Anti-Terrorism, Crime and Security Bill, de 14 de diciembre de 2001.

El aumento del racismo hacia los extranjeros, y muy especialmente hacia la población musulmana, se ha visto acrecentado sin duda por el tipo de medidas jurídicas citadas, tal como han denunciado, entre otras organizaciones, SOS Racismo y Amnistía Internacional. Aumento que también está facilitado por el desconocimiento que tenemos de la cultura árabe y musulmana. Como nos ha advertido Edward Said, más que de un choque de culturas, se trata de un choque de ignorancias (2001a). También nos alerta de la desinformación y los estereotipos que se están difundiendo sobre los árabes y el Islam: «En la esfera pública hay muy poco conocimiento positivo de los árabes y del Islam al que recurrir para contrarrestar esas imágenes enormemente negativas que flotan por todas partes: los estereotipos de un pueblo lujurioso, vengativo, violento, irracional y fanático persisten» (Said, 2001c: 21). Esta constatación tiene unas evidentes consecuencias educativas, tanto en el proceso de análisis de los materiales curriculares sobre la posible transmisión de estos prejuicios y

estereotipos, como en la necesidad de introducir contenidos sobre la cultura árabe, tal como proponemos más adelante.

■ *La imposición de una visión unilateral del mundo y el refuerzo de la hegemonía mundial de Estados Unidos.* Estrategia que Estados Unidos lleva años desarrollando:⁴ recuérdese, por ejemplo, la negativa a firmar el protocolo de Kioto contra el efecto invernadero, la intención de violar el tratado ABM (misil antibalístico) y la consiguiente militarización del espacio, la retirada en señal de protesta del representante norteamericano de la Conferencia de Durban (Sudáfrica), etc. Como manifestó la embajadora de Estados Unidos en la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1993, Madeleine Albright, posteriormente secretaria de estado, «Estados Unidos actuará multilateralmente cuando sea posible y unilateralmente cuando sea necesario». Política ratificada no sólo por diversos dirigentes norteamericanos en distintos foros y ocasiones, sino por la vía de los hechos, llevando consigo el aumento de la escalada del desprecio y desconsideración hacia la ONU.

Pero sin duda esta política se ha agudizado a raíz del 11 de septiembre. Las autoridades estadounidenses no se recatan lo más mínimo en proclamar su visión imperialista y la defensa de sus intereses aunque ello conlleve el uso de la fuerza militar, ante el silencio de la propia ONU y de los aliados de la OTAN.⁵ Esta doctrina ha sido reiterada por el secretario de Defensa norteamericano, Donald Rumsfeld, al anunciar que las posibles nuevas campañas militares de su país para combatir el terrorismo no exigen la autorización previa de la ONU. También el vicepresidente de Estados Unidos, Dick Cheney, ha reiterado esta posición cuando afirma: «el triunfo de la libertad y el futuro del mundo civilizado dependen ahora de nosotros» (*El País*, 18/03/02). Por consiguiente, podemos decir que desde el 11 de sep-

-
4. Si bien ya aparecen claros indicios antes de la segunda guerra mundial, es a partir de este período cuando se acentúa esta estrategia. En el año 1966, y en relación con la guerra de Vietnam, Noam Chomsky escribía: «Al comenzar los bombardeos sobre Vietnam del Norte, Jean Lacouture comentó apropiadamente que estos actos, y los documentos presentados para justificarlos, revelan simplemente que los dirigentes norteamericanos consideran que tienen derecho de atacar donde y cuando quieran» (1973: 86-87).
 5. Silencio roto en algunas ocasiones, como es el caso del gobierno español, no para cuestionar esta estrategia y la falta de lealtad norteamericana con los aliados sino para apoyar totalmente la estrategia del gobierno de Estados Unidos. Como dijo el ministro español de Asuntos Exteriores, Josep Piqué, «cualquier acción de Estados Unidos tendrá su justificación» (*El País*, 23/11/01).

tiembre Estados Unidos ha agudizado ostentosamente su papel de gendarme mundial y en consecuencia está profundizando su auto-proclamado derecho de injerencia sin ningún tipo de restricción y control: Estados Unidos decide cuándo, contra quién y cómo realizar sus intervenciones, sin rendir cuentas a nadie.⁶

LOS OTROS ATENTADOS DE ANTES Y DESPUÉS DEL 11 DE SEPTIEMBRE

Los atentados del 11 de septiembre de 2001 han sido también los más retransmitidos de la historia de la humanidad. El apoyo mediático que han tenido carece de precedentes. Sin embargo, y reiterando una vez más su condena y exigiendo justicia para los culpables, el árbol del 11 de septiembre no puede impedir que veamos el bosque del horror y del sufrimiento que asola a la mayoría de la humanidad, por mucho que este bosque ya no se encuentre en Estados Unidos, aunque en parte también.

En efecto, no se trata de hacer comparaciones ni de establecer muertes de primera o de segunda —la muerte iguala a todos los seres humanos—, pero el mismo día que morían casi 3.000 personas en Nueva York por ese salvaje atentado, lo hacían 40.000 personas en el planeta por causas evitables vinculadas al hambre. Personas igualmente dignas y necesarias para la vida como las que encontraron la muerte ese fatídico 11 de septiembre. Por consiguiente, tanto en el plano social como en el educativo, esta realidad debe gozar de una prioridad absoluta en tanto en cuanto la pobreza abochorna la existencia de la humanidad por ser la causante del mayor número de muertes y de sufrimiento en el planeta. La pobreza o la carencia de un nivel mínimo de consumo puede parecer algo impropio de nuestro tiempo para la mayoría de los occidentales, «sin embargo no son casos aislados o “marginales”. Es la situación normal y habitual de la mayoría de los seres humanos que viven actualmente. Lo “marginal” es tener una casa, agua corriente, alimentación, enseñanza, etc. Un ser humano, tomado al azar, que esté naciendo hoy en algún sitio de este planeta que se llama Tierra, tiene un 75% de probabilidades de nacer para vivir en la pobreza» (Lóring, 2001: 14).

Esta situación no podemos sustraerla del proceso de globalización neoliberal que a partir de la década de los ochenta impone sus reglas económicas al conjunto de las economías del planeta a través

6. Al mismo tiempo que avala esta política para sus aliados incondicionales, como es el caso de Israel frente a Palestina.

de tres organismos internacionales, el Banco Mundial, la Organización Mundial de Comercio (OMC) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), caracterizados como el «auténtico eje del mal» en palabras de Ignacio Ramonet (2002).⁷ Proceso claramente vinculado a Estados Unidos, seguido de la Unión Europea y Japón, los tres grandes núcleos del poder capitalista. En el decenio de los ochenta el 80% de los flujos de capital discurría entre esos miembros. En 1997 la mitad de las acciones del planeta se hallaba en manos del 1% de su población, y un 90% de ellas recaía en el 10% más rico de los habitantes del mundo (Taibo, 2002a: 69).

La globalización neoliberal está asentada en la premisa de la desregulación del estado a favor de la iniciativa privada, radicalizando este discurso hasta convertir el mercado en el único garante de las reglas sociales. De esta forma el estado pierde el monopolio del poder y pasa a ser un elemento más que compite con otros poderes, excepto en el terreno militar, que conserva dicho monopolio aunque muy ligado al complejo militar-industrial. Es lo que se ha denominado «la dimisión del estado» (Bourdieu, 1999), el declive de la autoridad de los estados o «la retirada del estado» (Strange, 2001).

Con el predominio del mercado sobre cualquier otra consideración, se produce una mutación muy importante: más que ciudadanos se nos quiere convertir en meros consumidores. Como señala Bauman, con esta «segunda modernidad», modernidad de consumidores, «la primera e imperiosa obligación es ser consumidor; después, pensar en convertirse en cualquier otra cosa» (2000: 48). Desde esta perspectiva, el estado del bienestar es visto como una rémora, siendo igualmente atacado el derecho al trabajo. «La estética del consumo gobierna hoy, allí donde antes lo hacía la ética del trabajo [...]. El trabajo perdió su lugar de privilegio, su condición de eje alrededor del cual giraban todos los esfuerzos por constituirse a sí mismo y construirse una identidad» (Bauman, 2000: 56-57). De tal forma que el modelo del hombre triunfador hecho a sí mismo gracias a su trabajo es desplazado por el culto a la riqueza en sí misma. En este sentido, Bauman concluye: «El “crecimiento económico” y el aumento del empleo se encuentran, por lo tanto, enfrentados» (2000: 102).

Este proceso económico-social e ideológico está arropado por un potente discurso ideológico divulgado a través de una arrolladora maquinaria mediática que nos presenta el capitalismo neoliberal no

7. Ramonet contesta así al presidente Bush cuando en su discurso sobre el estado de la Unión del 29 de enero de 2002 se refirió al eje del mal, formado por Irak, Irán y Corea del Norte.

sólo como el sistema más desarrollado, el sistema que ha triunfado, sino también como el único posible. Cuestionar su eficacia se presenta como algo absolutamente fuera de lugar. Como afirma el premio Nobel de Economía Amartya Sen, «da la impresión de que cualquier indicación de los defectos del mecanismo del mercado es, en el clima actual, extrañamente anticuada y contraria a la cultura moderna (como poner un disco antiguo de 78 r.p.m. con música de los años veinte). Unos prejuicios han dado paso a otras ideas preconcebidas contrarias. La fe irreflexiva de ayer se ha convertido en una herejía hoy, y la herejía de ayer es hoy la nueva superstición» (2000: 142). Así aparecen los discursos sobre el fin de la historia o la muerte de las ideologías, que difunden el modelo neoliberal como la evolución *natural* de la humanidad. En palabras de Pierre Bourdieu, el neoliberalismo «se basa en postulados (que se presentan como proposiciones fundadas en la teoría y comprobadas en la realidad). Primer postulado: la economía sería un territorio separado gobernado por leyes naturales y universales que los gobiernos no deben contrariar; segundo postulado: el mercado sería la mejor manera de organizar la producción y los intercambios de manera eficaz y justa en las sociedades democráticas; tercer postulado: la “globalización” exigiría la reducción de los gastos estatales, sobre todo en el terreno de los derechos sociales en materia de empleo y de seguridad social, considerados a la vez onerosos y disfuncionales» (2001: 31).

Como consecuencia de estos planteamientos y de estas prácticas, la situación de los derechos humanos se ha precarizado notablemente, en particular los relacionados con los derechos económico-sociales, aunque también, como hemos visto, los derechos políticos a raíz de los atentados del 11 de septiembre. Todos los estudios confirman que después de 1980 ha empeorado la distribución mundial de la renta, acuñándose el término de sociedad 20/80 (Martín y Schumann, 1998), donde un 20% de la población son los privilegiados y el 80% restante se encuentra abocado a la pobreza y sin futuro. Esta tendencia ha llevado a afirmar a François Houtart que la globalización es el tipo de sociedad «más desigual de toda la historia de la humanidad» (2001: 89). Seguidamente detallamos algunos hechos que prueban la situación que describimos.

El aumento vertiginoso de la deuda externa

La deuda externa, lejos de disminuir, ha aumentado espectacularmente, multiplicándose por 16 en el período entre 1970 y 1997. De esta manera, en 1997 los países del sur tuvieron que pagar 200.000

millones de dólares, mientras que el conjunto de la ayuda al desarrollo recibida ascendía a tan sólo 45.000 millones de dólares.

El aumento de la pobreza

Ligado al punto anterior, la pobreza ha aumentado de forma sensible en números absolutos, creciendo la fractura entre los países desarrollados y los del denominado Tercer Mundo:

- Según el último Informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1.200 millones de personas viven en una pobreza extrema, con menos de un dólar diario, y 2.800 millones de personas viven con menos de dos dólares diarios (1998). En el decenio de los años noventa, el 70% de los pobres del planeta eran mujeres (PNUD, 2001).
- El mismo informe señala que 163 millones de niños menores de 5 años de edad viven con peso insuficiente (1998), y 11 millones de niños menores de 5 años mueren anualmente por causas prevenibles (1998).
- Un estudio realizado en el período 1988-1993 en 91 países (con alrededor del 84% de la población mundial) señala cómo la desigualdad mundial es muy elevada (PNUD, 2001: 21): a) en 1993 el 10% más pobre del mundo tenía sólo un 1,6% del ingreso del 10% más rico; b) el 1% más rico de la población mundial recibió tanto ingreso como el 57% más pobre; c) el 10% más rico de la población de Estados Unidos (unos 25 millones de personas) tuvo un ingreso combinado superior al del 43% más pobre de la población mundial (unos 2.000 millones de personas); d) alrededor del 25% de la población del mundo recibió el 75% del ingreso mundial (en dólares estadounidenses).
- En 1999, el 20% más rico de la humanidad realizaba el 86% del consumo mundial, mientras que al 20% más pobre le correspondía el 1,3% del consumo.
- El patrimonio de las tres fortunas más grandes del planeta equivalía en 1999 al producto interior bruto total de los 48 estados más pobres, mientras que la fortuna de las 200 personas más ricas del mundo alcanzaba un monto equivalente al del 41% de la población del planeta.
- «Las diferencias en términos de ingresos entre el 20% mejor situado de la población mundial y el 20% peor emplazado habían crecido espectacularmente: eran de 30 a 1 en 1960,

de 60 a 1 en 1990 y de 74 a 1 en 1997. Mientras, las doscientas personas más ricas habían visto cómo sus fortunas se duplicaban entre 1995 y 1998» (Passet, 2001: 160-161).

- También cabe resaltar el aumento de la pobreza y los procesos de exclusión en los países ricos. En 1999 el 19,9% de los niños norteamericanos vivía en la pobreza, llegando a 46 millones el número de norteamericanos que viven en la pobreza. En ese mismo año llegaban a 50 millones en la Unión Europea (PNUD, 2000: 34).

El paulatino retroceso de la ayuda al desarrollo

No sólo aumenta la distancia entre ricos y pobres, sino que se está produciendo un paulatino retroceso de la ayuda al desarrollo. «En el período 1992-1998 la veintena de países que forman parte del Comité de ayuda al desarrollo de la OCDE rebajó sus niveles de ayuda real en un 20%, al tiempo que mermaban, y sensiblemente, los niveles de ayuda pública, que descendieron desde un 50 hasta un 15% del total. Así los hechos, sólo Dinamarca, Holanda, Noruega y Suecia parecían superar el 0,7% de su producto interior bruto en ayuda al desarrollo, en un escenario en el que los países más ricos, que destinaban el 15% de esa magnitud a la protección social de sus ciudadanos, asignaban en cambio un 0,3% de aquélla a la ayuda a los 1.300 millones de pobres del planeta» (Passet, 2001: 277). A los países citados tenemos que añadir Luxemburgo.

En los días en que terminamos este trabajo se ha celebrado en la ciudad mexicana de Monterrey la *Conferencia intergubernamental sobre financiación del desarrollo* convocada por la ONU para cumplir con el acuerdo de la Cumbre del Milenio, celebrada en septiembre del año 2000. Sin embargo, esta cumbre de Monterrey ha sido una nueva y cínica escenificación en la que no sólo no se han alcanzado los objetivos marcados por la ONU y el propio Banco Mundial, sino que además la administración norteamericana ha impuesto como criterios a los países receptores las siguientes condiciones: defender el libre comercio, tener un gobierno justo (es decir, amigo de Estados Unidos), impulsar las privatizaciones, invertir adecuadamente en sanidad y educación —lo único realmente interesante— y, la perla de las condiciones, fomentar los valores del capitalismo. Pero, además, los programas de ayuda serán puestos en práctica no por los estados, sino por las sociedades y organizaciones con quienes contraten los donantes. Es decir, menos ayuda, más control ideológico y más interés en sacar partido de las donaciones. En palabras de José Vidal-

Beneyto, «Monterrey ha sido una nueva operación de relaciones públicas de los grandes y menos grandes de este mundo —63 jefes de estado y de gobierno—, que han intentado cubrir con una ya muy trasegada retórica humanitarista, hecha de impúdicas declaraciones de solidaridad y de promesas de ayudas largamente incumplidas, sus verdaderos objetivos» (2002: 4).

En una línea crítica semejante se han expresado las 700 ONG reunidas en el foro paralelo a esta conferencia, que consideran que el documento aprobado en la Cumbre «no sirve para nada», y no contribuirá a alcanzar los objetivos fijados por la ONU en su Declaración del Milenio, para reducir la pobreza en el mundo a la mitad antes del año 2015, ni objetivos similares en el acceso a la educación y la salud entre la población más pobre. El documento final que han examinado los 150 delegados y 63 jefes de estado o de gobierno asistentes a la Conferencia, conocido como «consenso de Monterrey», es confuso, «refleja el interés de los gobiernos y no el de los pueblos» y no establece ningún compromiso concreto para los países ricos, mientras que a los pobres les exige responsabilidad, políticas macroeconómicas saneadas e instituciones estables para poder recibir ayuda. Para Intermón Oxfam, la cita de Monterrey ha sido «una oportunidad perdida». ⁸ Las ONG europeas creen que ya es hora de crear una alianza contra la pobreza, aunque consideran que falta voluntad política para ello. La muestra es que sólo se tardó un mes en crear la llamada «alianza contra el terrorismo».

La precarización del trabajo

El libre mercado, y la flexibilidad o el «mercado de trabajo flexible» que exige la globalización neoliberal, traen como consecuencia la precariedad de las condiciones de trabajo y del propio trabajo. Es lo que Ulrich Beck denomina «la brasileñización de occidente»: «Estamos asistiendo a la irrupción de lo precario, discontinuo, impreciso e informal en ese fortín que es la sociedad del pleno empleo en Occidente. Con otras palabras: la multiplicidad, complejidad e inseguridad en el trabajo, así como el modo de vida del sur en general, se

8. El *baile de cifras* y las expectativas que se habían creado con la ayuda norteamericana se han quedado en un modesto incremento: frente al PIB de Estados Unidos de unos 9,9 billones de dólares, los 15.000 millones de ayuda incrementada representan un 0,15%, es decir, un avance del 0,05% con respecto al año 2000, sensiblemente menor que el de la Unión Europea (0,39% como promedio).

están extendiendo a los centros neurálgicos del mundo occidental» (2000: 9).

Como ha señalado Pierre Bourdieu, «la precariedad está en todas partes». Los altos y poderosos de nuestra época «han elevado a la categoría de mérito supremo los atributos de la movilidad y la flexibilidad» (Bauman, 2001: 23). De esta forma, los nuevos empresarios no quieren verse atados a ningún tipo de contrato a largo plazo ni a tener ningún tipo de vigilancia y control. La flexibilidad es la apuesta neoliberal, lo que provoca, volviendo nuevamente a Bauman, que «la vida laboral esté saturada de incertidumbre» (2001: 35). Y, como sostiene, «la incertidumbre del presente es una poderosa fuerza individualizadora. Divide en vez de unir» (ibídem). Es lo que este autor denomina la «economía política de la incertidumbre». «La economía política de la incertidumbre se reduce en lo esencial a la prohibición de unas normas y regulaciones políticamente establecidas y garantizadas y al desarme de las instituciones y asociaciones de defensa que se interponían en el camino del capital y las finanzas impidiéndoles ser verdaderamente *sans frontières* (sin fronteras). La consecuencia general de ambas medidas es un estado de incertidumbre permanente y ubicua en sustitución del imperio de la ley coercitiva y de las fórmulas legitimadoras como razones para la obediencia (o, mejor dicho, como garantía de la falta de resistencia) a los nuevos poderes, esta vez superestatales y mundiales» (2001: 138).

De ahí que concluya, como ya lo había manifestado anteriormente Pierre Bourdieu, que la «economía política de la incertidumbre» inhibe las perspectivas de cambio. En efecto, la flexibilidad y la consiguiente precariedad llevan consigo la formación de personas dóciles, sumisas. La precariedad es la «nueva justificación de la sumisión» (Bauman, 2001: 22). Noam Chomsky constata igualmente este mismo fenómeno cuando analiza las consecuencias de la globalización neoliberal: «Los trabajadores se sienten intimidados para pedir aumentos salariales: ésa es una de las cosas maravillosas de la “globalización”. Y cuando los trabajadores tienen miedo —el que se vayan a dormir sin saber si tendrán trabajo al día siguiente—, eso mejora mucho la salud de la economía» (2002b: 42).

Es más, Pierre Bourdieu establece una relación entre la decadencia del compromiso político y social y la falta de seguridad en el futuro por la incertidumbre laboral. La situación de precariedad anula la esperanza en el futuro y la capacidad de rebelarse incluso frente a situaciones insostenibles. Dicho con sus palabras, «Al hacer incierto todo el porvenir, la precariedad impide toda previsión racional y, en especial, ese mínimo de creencia y de esperanza en el porvenir que

hay que tener para rebelarse, sobre todo colectivamente, contra el presente, incluso contra el más intolerable» (1999: 96-97). Por ello concluye: «la capacidad de hacer previsiones para el futuro es la condición de toda conducta considerada racional [...]. Para concebir un proyecto revolucionario, es decir, para tener una intención bien meditada de transformar el presente en un futuro previsto, se necesita un mínimo de dominio sobre el presente» (1999: 97).

La pérdida de la esperanza en las posibilidades de transformación social es uno de los factores más negativos que está generando la ideología neoliberal, y que en demasiadas ocasiones constatamos en las clases con nuestros estudiantes universitarios y en los cursos con el profesorado. En el caso del mundo occidental, el no tener esperanza suele conducir a opciones de mejorar la vida en clave individual y consumista. Esta situación acaba por atacar el propio concepto de derechos humanos en su vertiente de derechos económicos y sociales, y con ello el propio concepto de *estado del bienestar*. Ideólogos y políticos de diverso pelaje se encargan cíclicamente de salir a escena para cumplir su cometido.⁹ Chomsky nos recuerda que «Estados Unidos rechaza abiertamente como si no tuviera ningún estatus la categoría de los derechos socioeconómicos» (2002b: 29). Como ha señalado María José Añón, «las críticas a los objetivos clásicos del Estado del bienestar que en el terreno económico serían las críticas al pleno empleo, servicios sociales universales, responsabilidad estatal en el mantenimiento de un nivel mínimo de vida, se corresponden o se producen paralelamente a las críticas a los derechos sociales en el ámbito jurídico-político, tanto a su puesta en cuestión como auténticos derechos, como a los obstáculos en su ejercicio y a los valores y principios que los fundamentan: principio de satisfacción de necesidades básicas, libertad, igualdad y solidaridad» (2000: 150).

Sin embargo, la idea de dignidad humana, que está en el centro del concepto de derechos humanos (Jares, 1999b), no solamente la relacionamos con el respeto de los derechos cívicos y políticos, sino también con el cumplimiento de los derechos económicos, sociales y culturales. De ahí que no podamos separar la noción de dignidad de la de ciudadanía, dado que ésta «no puede ser independiente de la dimensión social y económica, y no sólo porque las desigualdades

9. El más reciente que hemos visto relacionado con este trabajo son las declaraciones de Vaclav Klaus, presidente de la Cámara de diputados de la República Checa y ex primer ministro, que ha afirmado sin remilgos que si de él dependiese, «suprimiría el estado social logrado en Europa» (*El País*, 14/03/02).

producen inestabilidad, sino porque las situaciones de insatisfacción de necesidades básicas interfieren claramente con la capacidad de deliberación» (Añón, 2000: 163). En este sentido, coincidimos con esta autora cuando propone incorporar «a la exigencia de la participación en la vida pública, propia de la ciudadanía republicana, la participación o el disfrute en y de los resultados sociales y, en consecuencia, ser ciudadano no puede quedar reducido al ámbito de la titularidad de derechos, sino que exige la satisfacción de todos los derechos, incluidos los derechos sociales» (Añón, 2000: 165).

El progresivo aumento de la exclusión social

El ser una persona socialmente incluida o excluida va a depender fundamentalmente de tener o no un trabajo remunerado digno y estable. Por consiguiente, si, como hemos visto, una de las características principales que definen la globalización neoliberal es la precariedad laboral, además del desempleo, esta situación va a generar bolsas de vulnerabilidad, marginación y exclusión social. De hecho, Joaquín García Roca habla de tres escenarios posibles en función de nuestra relación laboral y los significados y prácticas sociales que ello conlleva: «la zona de la cohesión, la zona de la vulnerabilidad y la zona de la exclusión que se despliegan como un *continuum* que va desde el trabajo fijo, las vinculaciones estables y los significados plenos (zona de la cohesión) hasta el desempleo, la ruptura de las vinculaciones y el sinsentido de las motivaciones (zona de la exclusión) pasando por la zona intermedia de la *vulnerabilidad* en la que el trabajo, las relaciones sociales y las significaciones vitales se realizan de manera precaria, inestable y frágil» (1996: 92).

Por ello, sólo una política capaz de lograr el pleno empleo, de ampliar el consumo a todas las capas sociales y de generalizar la protección está en condiciones de *cohesionar* la sociedad. Este intento se conoce como *Estado del bienestar*, que es la última *transformación del Estado* (Rosanvallon, 1981). Sin embargo, como ha señalado Hannah Arendt (1993: 38), la cuestión esencial del discurso sobre la pobreza es actualmente la existencia de trabajadores sin trabajo, y, como hemos dicho, el progresivo aumento del empleo precario, de tal modo que el contrato indefinido está a punto de perder su hegemonía y adquiere mayor vigencia el trabajo a tiempo parcial. La diversidad y discontinuidad en las formas de empleo están a punto de suplantar el paradigma del empleo homogéneo y estable.

Todo ello ha dado lugar a lo que se denomina el cuarto mundo o el tercer mundo en casa. Una franja limitada que no juega el juego

común. Como señala Bauman, «hay un rasgo que todos comparten: los demás no encuentran razón para que existan; posiblemente imaginen que estarían mejor si ellos no existieran. Se arroja a la gente a la marginalidad porque se la considera definitivamente inútil, algo sin lo cual todos los demás viviríamos sin problemas. Los marginales afean un paisaje que, sin ellos, sería hermoso; son mala hierba, desagradable y hambrienta, que no agrega nada a la armoniosa belleza del jardín pero priva a las plantas cultivadas del alimento que merecen. Todos nos beneficiaríamos si desaparecieran» (2000: 104). Dicho con pocas palabras y parafraseando al propio Bauman, «ser pobre es un delito».

Esta situación ha provocado la reivindicación de un nuevo derecho, el derecho de inserción (García Roca, 1995; Rosanvallon, 1996). La lucha contra la exclusión invita a explorar un tercer tipo de derechos que articulan *ayuda económica*, *participación social* e *implicación personal*. El derecho de inserción representa un nuevo tipo de derecho social que ocupa una posición intermedia entre derecho (es accesible a todos) y contrato (con la participación de los excluidos, vinculada a una contrapartida a través de su compromiso personal). Este compromiso personal va desde la formación hasta la participación en actividades de interés general, desde los esfuerzos personales de rehabilitación hasta la promoción de organizaciones sociales.

PRINCIPIOS Y CONTENIDOS EDUCATIVOS PARA ENCARAR LA NUEVA SITUACIÓN

Los atentados del 11 de septiembre de 2001 han reforzado la idea de priorizar la educación para el conflicto y la resolución no violenta de los conflictos, la educación para el desarrollo y la educación intercultural y antirracista. Más concretamente, consideramos que, de acuerdo con los dos principios básicos de la no violencia —el rechazo de la violencia como forma de resolución de conflictos y la búsqueda de la coherencia entre los fines y los medios—, que deben ser difundidos y gozar de un estatus especial en toda propuesta educativa, la respuesta educativa debe dar prioridad a los objetivos y contenidos que se enumeran a continuación.

1. Reforzar el valor de la vida humana y la cultura de la no violencia

En primer lugar, los atentados del 11 de septiembre han supuesto, entre otras cosas, la violación de dos principios fundamentales

que están muy ligados al tipo de educación y cultura en el que somos socializados: el desprecio por la vida humana y, por otra parte, la fractura de la necesaria unidad que debe existir entre los fines y los medios en toda lucha política o social. La violación de estos dos principios no es ninguna novedad para muchos países del mundo que padecen el fenómeno terrorista, entre ellos España, ni tampoco lo es para Estados Unidos, que lo ha practicado y alentado —terrorismo de estado— en diversos países y períodos históricos. La novedad realmente reside en la gran cantidad de personas que fallecen en el atentado, pero sobre todo en el hecho de producirse en el mismo corazón financiero, político y militar de Estados Unidos. Es la primera vez que desde la guerra de 1812 el territorio norteamericano se ve atacado e incluso amenazado.

En el caso del 11 de septiembre, los dos principios citados son violados en primer lugar por los terroristas, pero posteriormente también por Estados Unidos, con el bombardeo masivo de Afganistán, país en el que varias voces autorizadas ya han confirmado que han muerto bastantes más personas en esta guerra no declarada que en el ataque a las Torres Gemelas y al Pentágono. Además, no podemos olvidar el terrible drama humano de los desplazados y las penurias de la población que ha originado que millones de personas se viesan atrapadas en su propio país.¹⁰

Frente a los que creen y defienden que contra el terrorismo valen todos los medios, debemos recordar que ésa es precisamente la lógica terrorista. Como muy bien sabemos en España en nuestra historia reciente, el uso de métodos ilegales y no democráticos en la lucha antiterrorista se vuelve más pronto que tarde contra los fines buscados. En la lucha antiterrorista se debe respetar la vida de los seres inocentes y el derecho, sea nacional o internacional. Una vez más, debemos recordar que la guerra no es la continuación de la política por otros medios, como señalara Karl von Clausewitz (1984), sino que es el fracaso de la política y de la humanidad.

Desde la educación para la paz debemos reforzar nuestras propuestas inequívocas a favor de una cultura de la no violencia, que comienza por el respeto de la vida de los demás y el respeto de los principios democráticos.

10. Como recogía *The New York Times*, el número de afganos necesitados de ayuda alimentaria aumentaría en un 50% como resultado del bombardeo, hasta llegar a 7,5 millones de personas. Igualmente, la alta comisionada de Derechos Humanos de la ONU, Mary Robinson, ha advertido de la catástrofe humanitaria a raíz de los bombardeos.

2. Fomentar la búsqueda de la verdad y la enseñanza de la verdad histórica

El profesorado, y muy particularmente el de Historia, debería aprovechar este acto terrorista para fomentar el rechazo de la violencia y, sin caer en ningún tipo de antiamericanismo, explicar al mismo tiempo la historia reciente de Estados Unidos, que ha utilizado y fomentado políticas y prácticas igualmente condenables que podemos encuadrar en la categoría de terrorismo de estado. Con el análisis de esos y otros ejemplos estamos en mejores condiciones de encarar la respuesta a la pregunta que se hacía el presidente Bush después del 11 de septiembre: «los americanos se preguntan: ¿por qué nos odian tanto?». La respuesta no es la que el mismo Bush ha dado, «porque odian nuestras libertades»,¹¹ sino que debemos buscarla en la injusticia y el dominio. Como ha señalado Jon Sobrino, «sólo con la voluntad de verdad se descubre la verdad mayor. Es verdad que existe terrorismo, pero la verdad es mayor. Las potencias lo han usado cuando les ha venido en gana: en Auschwitz, Hiroshima y Gulag, hace tiempo. Estados Unidos, además, en América Latina en los años sesenta y ochenta, en Irak y Sudán, más recientemente. En la actualidad, a través de tres países, Uganda, Ruanda y Burundi, mantiene viva la guerra del coltán en la República del Congo, con 80.000 muertos al mes en dos años. Y se mantiene el terrorismo del que no se habla; campea impertérrito el terrorismo del hambre, de la pobreza, el que causa millones de excluidos y refugiados, el que arrumba al sida a la ignorancia y al desprecio» (2002a: 131-132 y 2002b: 180). Este principio nos lleva a otro al que está íntimamente ligado.

3. Ir a las causas de los problemas

La búsqueda de la verdad nos tiene que llevar necesariamente al análisis de las causas de los problemas. Como hemos manifestado (Jares, 2001), para poder resolver los conflictos el primer paso es comprenderlos en toda su extensión, sin apriorismos o prejuicios. Analizar las causas debe llevarnos a levantar un mapa del conflicto que nos sirva de guía para su resolución. Como afirmaba José M^a Tortosa, «si no se va a las causas, la violencia volverá a presentarse» (2001b: 35). En el caso que nos ocupa del 11 de septiembre, las causas tienen que

11. Si fuese ésta realmente la razón, el ataque tendrían que soportarlo otros países con mayores niveles de libertad y calidad de vida, como son los países nórdicos o algunos centroeuropeos.

ver con lo expuesto en el punto segundo de este trabajo. Es decir, con la pobreza y la desigualdad creciente en el mundo entre los ricos y pobres, agudizadas por la globalización neoliberal; el terrorismo de estado practicado por Estados Unidos y su política seguida en las últimas décadas, muy particularmente en relación con el contencioso palestino-israelí y la guerra del Golfo; la fanatización de un sector de la población, propugnada por grupos extremistas musulmanes utilizando una interpretación interesada y fundamentalista del Corán, tal como nos han advertido diversos intelectuales musulmanes.

Interpretación que ha sido utilizada para criminalizar al Islam en su conjunto y desatar una política cultural de hostigamiento hacia lo musulmán. Como escribía el ensayista palestino Edward Said a los ocho días de los atentados, «no hay un solo Islam: hay varios Islam, igual que hay varios Estados Unidos. La diversidad es cierta en todas las tradiciones, religiones o naciones, aunque algunos de sus seguidores hayan intentado inútilmente trazar fronteras alrededor de sí mismos y definir claramente sus credos» (2001b). Diversos textos han incidido en esta cuestión después de los atentados, entre ellos el titulado «No hay absolutamente nada que justifique el terrorismo», firmado por el poeta palestino Mahmud Darwish y otros intelectuales palestinos (2001), en el que se condena el terrorismo («el terror jamás allana el camino para llegar a la justicia, sino que conduce al camino más corto para llegar al infierno»); la polarización del mundo en dos bandos («uno de bondad absoluta, el otro de maldad absoluta»); la demonización de la cultura árabe e islámica («en este contexto, la insistencia de los modernos orientalistas de que el terrorismo reside en la propia naturaleza de la cultura árabe e islámica no contribuye en nada al diagnóstico del enigma y, por consiguiente, no nos ofrece ninguna solución. Más bien hace que la solución sea más enigmática, porque queda atrapada en el yugo del racismo»); y, finalmente, se insta a superar el dolor por medio del análisis de las causas escapando del «conflicto de culturas» y «por el contrario», «meditar sobre la sinceridad» de la política exterior norteamericana.

En cualquier caso, no podemos obviar el avance del integrismo en determinados países. En este sentido, la lucha contra todo tipo de fundamentalismos es una tarea esencialmente educativa. En el caso del mundo musulmán, debemos apoyar las luchas para desenmascarar el integrismo islámico: «al ocultar detrás del discurso religioso sus intereses políticos, y a menudo las justas reivindicaciones de los sectores sociales marginados, los grupos dirigentes del movimiento integrista están llevando a la práctica una manipulación cultural, que se puede comparar a la utilización del mensaje cristiano por la Inqui-

sición o del socialismo por el sistema totalitario soviético. Dicho de otra manera, es una devaluación de la religión por grupos que quieren hacerse con el poder político» (Nair, 1995: 89). El propio Sami Nair nos llama la atención sobre los efectos devastadores de la aplicación de la ley religiosa islámica, la *sharia*. «La experiencia nos confirma que allí donde se impone la *sharia*, aparece el despotismo sangriento de los religiosos fanáticos, el desprecio por los derechos humanos (pues los integristas no consideran al hombre sino al creyente) y finalmente el terrorismo contra la mujer, como ocurre en Irán, Arabia Saudí o Sudán» (1995: 90).

4. Promover el valor de la justicia y el rechazo de la venganza y el odio

Comprendemos el dolor y la rabia tras la muerte de personas inocentes. Pero el pueblo norteamericano debe comprender esos mismos sentimientos que han experimentado muchas personas en diferentes partes del planeta y en distintos períodos históricos, producidos precisamente por el ejército o agentes de la administración estadounidense u otras organizaciones al servicio de la política exterior norteamericana. Como ha afirmado Ulrich Beck, «ninguna causa, ningún dios, ninguna idea abstracta puede justificar el atentado terrorista contra el World Trade Center. No se trata de un ataque contra Estados Unidos, sino contra los valores de la Humanidad y de la civilización, y de un ataque contra los valores del Islam, un ataque contra todos nosotros». Ahora bien, como hemos dicho, frente a la injusticia y el terror no debemos responder con sus mismos métodos, con la venganza y el odio. Como ha escrito David Held, «el terrorismo niega nuestros más entrañables principios y ambiciones. Pero una respuesta defendible, justificable y sostenible al 11 de septiembre debe ser acorde con nuestros principios básicos y con las aspiraciones de seguridad de la sociedad internacional, con el derecho y con la administración imparcial de la justicia, aspiraciones dolorosamente formuladas después del Holocausto y la II Guerra mundial. Si los medios desplegados para luchar contra el terrorismo contradijesen estos principios, puede que se satisfaga la emoción del momento, pero nuestra mutua vulnerabilidad se verá acentuada. Nos alejaremos todavía más de un orden mundial más justo y seguro» (2001).

La escritora india Arundhati Roy, refiriéndose a la operación *Justicia infinita* proclamada por la administración de Bush,¹² denuncia

12. Posteriormente rebautizada *Libertad duradera*.

esta curiosa expresión de justicia: «observemos la justicia infinita del nuevo siglo: civiles que mueren de inanición, mientras esperan que los maten» (citado por Chomsky, 2002a: 108). Por consiguiente, no es éste el tipo de justicia que necesitamos. Como ha señalado José Saramago en el acto de clausura del II Foro Social Mundial de Porto Alegre (Brasil), no necesitamos la justicia «que se envuelve en túnicas de teatro y nos confunde con flores de vana retórica judicial, no la que permitió que le vendasen los ojos y maleasen las pesas de la balanza, no la de la espada que siempre corta más hacia un lado que hacia otro, sino una justicia pedestre, una justicia compañera cotidiana de los hombres, una justicia para la cual lo justo sería el sinónimo más exacto y riguroso de lo ético, una justicia que llegase a ser tan indispensable para la felicidad del espíritu como indispensable para la vida es el alimento del cuerpo. Una justicia ejercida por los tribunales, sin duda, siempre que a ellos los determinase la ley, mas también, y sobre todo, una justicia que fuese emanación espontánea de la propia sociedad en acción, una justicia en la que se manifestase, como ineludible imperativo moral, el respeto por el *derecho a ser* que asiste a cada ser humano» (2002).

El odio es contrario a una cultura de paz y de convivencia respetuosa. El odio niega en su misma esencia el sentido educativo. Por eso, frente a la política del odio, del «se busca vivo o muerto», debemos encarar los conflictos desde otra perspectiva, la perspectiva racional y no violenta, que es la única que a la larga nos permite resolver los conflictos de forma duradera. En este sentido, debemos pedir a nuestros estudiantes formas alternativas de resolución del conflicto que no sea la guerra, que retroalimenta la espiral de la violencia al generar más destrucción y más odio. Un buen ejercicio didáctico es sugerir preguntas en clase semejantes a las que ha lanzado Jon Sobrino (2002a: 130 y 2002b: 189):

- ¿Qué hubiese ocurrido si el Congreso y la Casa Blanca, animados y apoyados por todas las universidades occidentales ilustradas que creen en la libertad, la igualdad y la fraternidad, por todas las iglesias y religiones que creen en un Dios de débiles y víctimas, por todos los movimientos humanistas que creen en los derechos a la vida del ser humano, se hubiesen preguntado por qué tal horror, qué ha hecho ese país en sus dos siglos de existencia para incitar al odio?
- ¿Qué hubiese ocurrido si hubieran abierto los ojos a su propia realidad y su corazón al dolor que han infligido en el planeta?

- ¿Qué hubiese ocurrido si, unilateralmente y precisamente en esos momentos, hubiesen puesto gestos de aprecio a los pueblos musulmanes y de todo el Tercer Mundo, gestos de compasión a sus agentes que llevan siglos de pobreza y sufrimiento, gestos de intercambio de riquezas naturales y espirituales, y no la depredación de materias primas y la imposición de una pseudocultura?
- ¿Qué hubiese ocurrido si la primera palabra, sin quitar el dolor ni la búsqueda de justicia para los culpables, hubiese sido una invitación a la reconciliación?

La venganza y el odio también deben ser eliminados de las *madrasas*, las escuelas coránicas de diversos países islámicos, que están regidas por fuertes principios fundamentalistas y atentatorios de la dignidad humana.¹³ En este tipo de centros es donde surgen en septiembre de 1994 los talibán (plural de la palabra persa *telebeh*: «buscador de la verdad»). Además de ser centros cerrados para mujeres, «los talibán han superado la tradición *deobandi* de aprendizaje y reforma: no aceptan la duda sino como pecado, el debate es herejía. Se oponen a la modernidad» (Arranz, 2001: 11). Sin duda, todo un tratado de pedagogía doctrinaria y fundamentalista que no puede ser tolerado. Las consecuencias de este pensamiento cuando toma el poder a través de los talibán ya las hemos conocido: graves vulneraciones de los derechos humanos fundamentales, que van desde aquellas relativas a los derechos de las mujeres hasta las que se refieren al derecho al patrimonio común de la humanidad.

5. Combatir el miedo

El miedo obstaculiza la racionalidad, la convivencia y la solidaridad, negando la esencia misma del sentido educativo. Tanto en el plano individual como en el social, debemos contrarrestar las políticas que fomentan el miedo, dado que éste es un proceso que debilita las posibilidades ciudadanas, individuales y colectivas, y suele conducir a la búsqueda de un salvador que elimine o al menos mitigue las causas que lo provocan. Los días y meses posteriores al 11 de sep-

13. Principios que en la década de los ochenta y primeros años noventa estaban ya presentes en escuelas de Afganistán y Pakistán financiadas en parte por Estados Unidos. En aquellos momentos de guerra fría y de conflicto bélico entre Afganistán y la URSS, los centros formaban «luchadores por la libertad»; esos mismos centros son ahora acusados de formar terroristas.

tiembre han sido empleados por la mayoría de los dirigentes e ideólogos de la política norteamericana para utilizar ese miedo en beneficio de las políticas armamentistas y belicosas, disfrazado de un patriotismo asfixiante de la racionalidad y la comprensión. Como ha señalado Cornelius Castoriadis, cuando las personas aceptan su impotencia dejan de ser autónomas, y con ello pierden la capacidad de autodirigirse. Las personas y las sociedades se vuelven entonces heterónomas, es decir, dirigidas por otros que son los que trazan el rumbo, aceptando plácidamente el destino marcado y abandonando toda esperanza de determinar el itinerario de nuestra propia nave. Así, entramos en la «época de la conformidad universalizada» (Castoriadis, 1998).

6. Luchar contra la ignorancia y la manipulación informativa

Debemos reconocer que en términos generales los atentados han puesto de manifiesto un desconocimiento muy grande del Islam. «Basta con repasar los titulares de la prensa occidental o ver las noticias en televisión para comprobar cómo el desconocimiento, acompañado de la dictadura de la actualidad, perjudican el análisis y la comprensión de la realidad que concierne a los árabes y a todo lo relativo al mundo árabe en general» (Desrués, 2001: 4). Ignorancia que sin duda facilita el etiquetaje y estigmatización de los musulmanes como «enemigos», «moros», «fundamentalistas», etc.¹⁴ En el plano educativo, los materiales curriculares deben esforzarse por introducir información relativa a la cultura árabe, al mismo tiempo que se deben cuestionar los prejuicios que sobre la misma se están construyendo. Además, tanto en el caso de España en particular como en el de Europa en general, debemos corregir esta invisibilidad de la cultura árabe, porque la inmigración árabe supone una proporción destacada del total de inmigrantes.

La manipulación informativa debe ocupar un lugar preferente como objeto de análisis, además de ser un medio para llevar a la práctica uno de los principios fundamentales que propugnamos: la búsqueda de la verdad. Como quedó contrastado en la guerra del Golfo, nuevamente aparece en escena la manipulación informativa como un medio más que acompaña a la contienda bélica. En el caso

14. Un breve texto introductorio que podemos utilizar en clases de Educación Secundaria para contrarrestar estos estereotipos es el de Hélène Barnier (1997): *Percepciones sobre el mundo árabe*, Madrid, CIP.

del 11 de septiembre y la guerra de Afganistán, se ha dado un paso más en esta espiral al crear el Pentágono la «muy orwelliana», en palabras de Ignacio Ramonet, Oficina de Influencia Estratégica (BIS), «explícitamente encargada de difundir falsas informaciones para intoxicar a la prensa internacional» e «influir a las opiniones públicas y a los dirigentes políticos tanto en los países amigos como en los estados enemigos». «Como en los años del maccarthismo y de la guerra fría, bajo el control del Ministerio norteamericano de Defensa, una especie de ministerio de la desinformación y de la propaganda se ha establecido para instaurar, como en las dictaduras ubuescas, la verdad oficial» (Ramonet, 2002). En este mismo sentido se expresa Joaquín Estefanía (2002), cuando habla de un «nuevo macartismo» al intentar desprestigiar y anatematizar el movimiento antiglobalización por parte de los dirigentes políticos conservadores de Europa y Norteamérica. Facilitar la comprensión de este tipo de procesos, frente al poderío mediático que muestra los efectos pero no las causas, ayudará sin duda a una toma de posición más racional y menos proclive al miedo, la angustia y la amenaza que nos acechan.¹⁵

7. Insistir en el valor de la democracia y la necesidad de la globalización de los derechos humanos

Como hemos propuesto (Jares, 1999b), la educación para la paz debe realizarse desde y para los derechos humanos, tal como también hemos desarrollado en el estudio anterior de este libro. Los derechos humanos son el mejor legado que nos ha dejado el siglo XX y probablemente la construcción sociocultural y política más importante del ser humano. En este sentido, debería tener un tratamiento especial en el currículum de todas las etapas educativas, muy especialmente en Secundaria y en la Universidad. Además, los centros educativos deben hacer frente a las políticas neoliberales, que, asentadas en el individualismo, la competitividad, el gerencialismo y la excelencia del mercado, cuestionan los derechos humanos, entre ellos el propio derecho a la educación, la democracia y el estado del bienestar.¹⁶ En este sentido, luchar contra la conversión de la democracia en mera libertad de consumo, aceptando las normas y valores

15. Un libro breve y de fácil lectura para trabajar esta temática es: Chomsky, N., e I. Ramonet (1995): *Cómo nos venden la moto*, Barcelona, Icaria.

16. Un buen análisis de las relaciones entre neoliberalismo y educación podemos encontrarlo en el libro de Jurjo Torres (2001).

impuestos por el mercado a través de la «ingeniería de la persuasión» (Ramonet, 1995: 68), son tareas prioritarias de las educadoras y educadores para la paz.¹⁷

La lucha a favor de una justicia internacional está ligada a la lucha contra la impunidad, y ambas lo están a la lucha por los derechos humanos. Cualquiera que sea la causa, la impunidad significa en última instancia la negación de la justicia para las víctimas, y crea un clima en el que los individuos pueden seguir cometiendo violaciones sin temor a ser arrestados, procesados, castigados. Como se señala en el Informe del año 2000 de Amnistía Internacional, la impunidad, es decir, que no se ponga en manos de la justicia ni se castigue a los responsables de la violación de los derechos humanos, tiene habitualmente su origen en la falta de voluntad política, lo que a su vez a menudo se deriva del hecho de que ha sido el propio estado —o sus instituciones, como el ejército— el que ha cometido o fomentado esas violaciones. En otras ocasiones son grupos privados o empresas los que gozan de esta impunidad.

Una de las novedades más positivas de los últimos años ha sido el establecimiento de instituciones internacionales de justicia, como los tribunales internacionales que juzgan los crímenes cometidos en Ruanda y en la antigua Yugoslavia. La decisión que en 1998 tomó la comunidad internacional de crear la Corte Penal Internacional (CPI) mediante el Tratado de Roma con jurisdicción sobre el crimen de genocidio, los crímenes de lesa humanidad y los crímenes de guerra, ha sido justamente considerada como un paso vital en la lucha contra la impunidad.¹⁸ Felizmente el 1 de julio de 2002 entró en vigor dicha CPI al ser ratificado el Tratado de Roma por más de 60 estados el 11 de abril de 2002.¹⁹

17. El Informe del PNUD del año 2000 coincide en este punto. De las siete características que se señalan en este informe para garantizar los derechos humanos, la número dos hace referencia a la necesidad de una «democracia incluyente, que proteja los derechos de las minorías, prevea la separación de poderes y vele por la responsabilidad pública. No basta con las elecciones» (2000: 7).

18. También el Informe del PNUD del año 2000 considera el requisito de la justicia a escala mundial como una característica para garantizar los derechos humanos (2000: 9).

19. No podemos dejar de hacer constar el vivo rechazo de Estados Unidos a esta CPI, por la posibilidad de ser juzgados los ciudadanos norteamericanos y algunas de las acciones militares llevadas a cabo y que se reserva para el futuro. También cabe destacar la no ratificación de países como China y Rusia, entre otros.

8. Sensibilizar sobre la reorganización de la ONU como garante de las relaciones internacionales

Los atentados del 11 de septiembre han provocado una reacción internacional de condena casi unánime. Sin embargo, la falta de auto-crítica y la política unilateral que ha establecido Estados Unidos desde el 11 de septiembre ha sido un nuevo golpe a la ONU. Como se ha dicho, la administración de Bush «debería aprovechar la condena prácticamente unánime e inequívoca del crimen que ha evidenciado la vulnerabilidad de Estados Unidos frente al terrorismo para ejercer el liderazgo del sistema multilateral cuyo eje son las Naciones Unidas, en lugar de acentuar el unilateralismo exhibido en este tiempo para satisfacer sus intereses o combatir las amenazas a su seguridad, usurpando competencias, imponiendo formas de cooperación a otros Estados, maximizando los efectos de políticas coercitivas y, por supuesto, no aceptando limitaciones para la propia soberanía cuyo alcance y verificación no esté en sus propias manos» (Remiro Brotóns, 2002: 112).

Tampoco podemos aceptar las críticas de quienes rápidamente se han prestado a pedir la disolución de la ONU por su inoperancia. El problema del terrorismo, como el de la contaminación del planeta o el enjuiciamiento para todos aquellos que cometan crímenes contra la humanidad, son aspectos que necesitan una respuesta global y unas Naciones Unidas plenamente democráticas y no atadas a las superpotencias. En este sentido, consideramos que el reto no es pedir su desaparición sino las reformas que hagan de la ONU una auténtica organización internacional más democrática, más operativa —y por lo tanto, con más medios— y adaptada a la nueva situación internacional.²⁰

9. Ofrecer alternativas y facilitar el conocimiento de las conquistas sociales

Al mismo tiempo que se presentan los datos que prueban la inequívoca afirmación de que vivimos en un mundo desigual,

20. Un documento breve que puede ser utilizado en clases para este cometido es el artículo de Alberto Piris (1996): «Propuesta para a reforma das Nações Unidas nos âmbitos da paz e da seguridade internacionais», en X.R. Jares: *Construír a paz. Cultura para a paz*, Vigo, Xerais, 177-181. Una versión semejante en castellano es *Propuestas para la reforma de las Naciones Unidas. Informes nº 7*, Madrid, CIP-SIP, 1994.

injusto y violento, es necesario ofrecer alternativas. Tanto en la etapa de profesor de Secundaria como en la actualidad como profesor universitario, así como en cursos para el profesorado, he constatado la reacción de impotencia que en numerosas ocasiones se produce al conocer las terribles cifras que hemos visto en el segundo apartado. Por ello, es necesario dar a conocer las propuestas y las conquistas sociales que se han hecho y conseguido a lo largo de lo que se ha denominado el proceso de humanización de la humanidad. El conocimiento de las diferentes violaciones de los derechos humanos²¹ debe ir acompañado del conocimiento de los avances y conquistas sociales. Por ejemplo, si bien continúa el esclavismo en el siglo XXI, no podemos dejar de evidenciar el enorme avance que ha hecho la humanidad en este terreno; si bien existe sexismo y violencia contra las mujeres, tampoco podemos obviar la historia y los avances de la lucha feminista; si bien existe violencia e intolerancia, tampoco es menos cierto que se dan espacios de libertad y de ternura; etc.

Además, el sistema educativo debe realizar una puesta al día, presentando las diferentes propuestas que se realizan con el fin de solucionar los problemas apuntados. Dichas propuestas deben ser objeto de escrutinio por parte de los estudiantes, a la vez que se les debe dar la oportunidad de ser protagonistas de posibles nuevas alternativas. Algunas de las propuestas que se están lanzando desde diferentes foros y que debemos trabajar en las clases de Secundaria y Universidad son:

- *La aplicación de la tasa Tobin.* Si aplicáramos la tasa propuesta en los años setenta por James Tobin, premio Nobel de Economía en 1981, que gravase con un impuesto internacional del 0,1% las transacciones en divisas, la cantidad recaudada según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en el año 1995, obtendríamos: a) una suma superior a la necesaria para desarrollar un programa planetario de erradicación de la pobreza; b) con el 10% de la suma recaudada bastaría para dar cobertura sanitaria a todos los habitantes del planeta, suprimir las formas de malnutrición y proporcionar agua potable a todo el mundo; c) con el 5% se podría establecer una red de planificación familiar para estabilizar la población mundial en el año 2015; d) con el 3%

21. Un catálogo al respecto puede encontrarse en los informes anuales de Amnistía Internacional o de Human Rights Watch.

se conseguiría reducir a la mitad la tasa de analfabetismo en la población adulta y universalizar la enseñanza primaria (Casals, 2001: 56-57).

Estudios más recientes, como el realizado por el catedrático de Finanzas Públicas de la Universidad de Fráncfort Paul Bernd Spahn (*El País*, 22/03/02), revalidan la viabilidad de esta tasa si hubiese voluntad política, calculando que sólo en Europa se generarían unos ingresos anuales de 17.000 a 20.000 millones de euros que se podrían utilizar para ayuda al desarrollo.

- *La abolición de la deuda externa.* La abolición de la deuda significaría para los acreedores —FMI y Banco Mundial, estados y bancos privados— solamente unas pérdidas del 5% para sus carteras, pero para los países en vías de desarrollo es una necesidad vital que, junto con los cambios que el sistema internacional impone a estos países y las reformas internas y la lucha contra la corrupción, les permitiría vislumbrar un futuro de progreso para todos haciendo posible el derecho al desarrollo.
- *El fortalecimiento de la democracia y la sujeción de la economía a la política.* Esto implica revitalizar la sociedad civil a través de las estructuras de participación social y adquirir protagonismo en las tomas de decisión que nos afectan.²²
- *La reducción de los gastos militares en beneficio de los gastos sociales.* Esta vieja reivindicación del movimiento pacifista desde los años setenta sigue teniendo pleno sentido en la actualidad. Los ejercicios didácticos sobre gastos militares y su uso en gastos alternativos sigue siendo una práctica necesaria.²³
- *El cumplimiento del 0,7% para ayuda al desarrollo.* Como hemos señalado, solamente cinco países cumplen el porcentaje del 0,7% del PIB fijado por la ONU en 1970 para ayuda al desarrollo. Según un informe de la OCDE, en el año 2000 España destinó el 0,22%, a pesar de que después de las importantes movilizaciones ciudadanas a favor del 0,7% en el año 1994, se llegó a firmar el denominado Pacto por la Solidaridad en 1995, por el que la ayuda al desarrollo se

22. Un caso paradigmático en este sentido es la experiencia de la ciudad de Porto Alegre (Brasil) a través del denominado presupuesto participativo.

23. Un ejemplo de ello es la unidad didáctica que realizamos en el Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos (APDH) (1990): *Anemos la paz. Gastos militares y necesidades humanas. Unidad didáctica*, Madrid, APDH.

elevaría al 0,5% en 1996 y al ansiado 0,7% en el año 2000. Desgraciadamente, dicho pacto ha quedado en papel mojado.²⁴

- *La eliminación de los paraísos fiscales.* Los llamados paraísos fiscales son pequeños territorios o estados que no tienen legislaciones o las tienen pero son muy laxas en materia de controles e impuestos para los capitales. Susan Strange (1999) ha señalado que las funciones de los paraísos fiscales son tres: ocultar los ingresos procedentes del fraude privado y el crimen financiero, eludir las normas fiscales de los estados y facilitar la malversación cometida por políticos y funcionarios corruptos. La desregulación y falta de controles sobre el capital que impone el neoliberalismo facilita la proliferación de estos territorios, que se estima son entre unos 60 y 90 en el mundo (Taibo, 2002a: 70).

10. Educar en el valor del compromiso y la esperanza

Desde los años noventa se está desarrollando un potentísimo discurso dominante de los ideólogos del conservadurismo que hablan de aspectos como el fin de la historia, la única sociedad posible, etc. Como ha señalado Sami Naïr, «el pensamiento crítico, la esperanza, la simple idea de que otro mundo es posible, han sido tan duramente atacadas en los últimos años en que cualquier propuesta se ve tildada de “irrealizable” por el conformismo del pensamiento único» (2002: 12). Ejemplos de lo que decimos los hay en todos los campos del saber. Así, en una entrevista publicada en el diario *El País* (Madrid) y en otros periódicos europeos el día 10 de febrero de 2002, el historiador británico Paul Kennedy, docente en la universidad norteamericana de Yale, propugna que el mundo tiene que aprender a convivir con el Estados Unidos imperial, y termina la entrevista con estas ilustrativas palabras: «En cierto modo, la cuestión radica en la mera grandeza de Estados Unidos más que en su arbitrariedad. Es como si se tratase de una gran jaula de monos, en la que conviven simios de diferentes tamaños y en una esquina se acurruca un gorila de 230 kilos. Los otros monos más pequeños se tienen que conformar. Podríamos inclinarnos por el concepto de que hay que hacer pensar

24. La distribución de esta ayuda por países, según datos de la OCDE en el año 2000, es como sigue: Dinamarca, 1,06%; Países Bajos, 0,84%; Suecia, 0,80%; Noruega, 0,80%; Luxemburgo, 0,71%; Bélgica, 0,36%; Francia, 0,32%; Reino Unido, 0,32%; Finlandia, 0,31%; Japón, 0,27%; Alemania, 0,27%; Portugal, 0,26%; España, 0,22%; Grecia, 0,19%; Estados Unidos, 0,10%.

al gorila en la verdad, aunque sea sacrificando su destino. Si un día crece y ve que un mono pequeño tiene unos buenos plátanos, los cogerá, y nadie podrá impedirlo».

Al margen de la desafortunada comparación, no tanto por compararnos con simios sino por equiparar el mundo a una jaula, el pensamiento del citado historiador es un ejemplo genuino y actual de la ideología de la resignación, de la sumisión al poder, se ejerza como se ejerza. Por ello, concluye que, debido al poder, sin precedentes en la historia, de Estados Unidos —afirmación que desde el punto de vista histórico no discutimos, aunque no deje de ser discutible—, nada podemos hacer ante el gorila aunque nos coja los plátanos de nuestro huerto.

Sin embargo, desde la pedagogía crítica se viene insistiendo en la necesidad de «recuperar el valor de la utopía como motor de transformación de la sociedad» (Torres, 2001: 12), frente a la generalización de la desidia, la pasividad, la indiferencia, el fatalismo, el derrotismo, la resignación, etc. Como ha señalado Paulo Freire, «no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica» (1993: 8). Igualmente, desde el modelo crítico-conflictual-noviolenso de la educación para la paz (Jares, 1999a), se ha insistido en el papel de la educación junto con el compromiso social y la acción política como recursos del ser humano para transformar aquellas situaciones injustas y perversas, por muy difíciles que éstas sean. De aquí el papel otorgado a la acción.²⁵ Tanto en el plano educativo como en

25. En relación con los atentados del 11 de septiembre, desde el programa educativo municipal «Aprender a convivir», que coordinamos desde hace dos años en la ciudad de Vigo (más información en <<http://www.aprenderaconvivir.org>>), se envió a todos los centros de la ciudad una «Carta a la comunidad educativa», firmada por la concejala de Educación Ana Gandón (puede consultarse en la página web citada), en la que además de condenarse los atentados, se invitaba a las diferentes comunidades educativas a trabajar el libro *La no-violencia explicada a mis hijas*, de Jacques Sémelin (Barcelona, Plaza & Janés, 2001), enviado gratuitamente a todos los centros de Vigo. Además, el profesorado recibió un dossier de artículos de prensa sobre los atentados y las respuestas a éstos. Quiso ser, pues, una iniciativa de rechazo de los atentados pero al mismo tiempo ofreciendo una alternativa: la comprensión de los hechos y sus consecuencias junto con el compromiso por una cultura de paz que simbolizáramos en la estrategia de la acción noviolenta. Posteriormente, en el *XV Encontro Galego e IX Galego-Portugués de educadoras/es pola paz*, celebrado en A Guarda (Pontevedra) los días 16 al 18 de noviembre de 2001, se aprobó una resolución de condena tanto de los atentados del 11 de septiembre como de la respuesta bélica de Estados Unidos sobre Afganistán.

el social, no debemos quedar indiferentes ante este tipo de situaciones que significan vulneración de los derechos humanos, por muy enfrente que tengamos a los poderes políticos, mediáticos, económicos, etc. Parafraseando al poeta palestino Mahmud Darwish (2001), debemos seguir el curso del canto aunque escaseen las rosas.

Bibliografía

- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2001): *Informe 2001. Vamos a clavar los ojos más allá de la infamia para adivinar otro mundo posible*, Madrid, EDAI.
- (2002): «Insistimos: justicia, no venganza», *Amnistía Internacional*, 53 (febrero-marzo).
- AÑÓN, M.J. (2000): «El test de la inclusión: los derechos sociales», en A. ANTÓN (coord.): *Trabajo, derechos sociales y globalización*, Madrid, Talasa.
- ARENDET, H. (1993): *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- ARRANZ, J.L. (2001): «Claves para situar un conflicto», *Inetemas*, 22 (diciembre), 8-12.
- BAUMAN, Z. (2000): *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona, Gedisa.
- (2001): *La sociedad individualizada*, Madrid, Cátedra.
- BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós.
- (2000): *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Barcelona, Paidós.
- BOURDIEU, P. (dir.) (1999): *La miseria del mundo*, Madrid, Akal.
- (2001): *Contrafuegos 2*, Barcelona, Anagrama.
- CASALS, C. (2001): *Globalización. Apuntes de un proceso que está transformando nuestras vidas*, Barcelona, Intermón Oxfam.
- CASTORIADIS, C. (1998): *El ascenso de la insignificancia*, Madrid, Cátedra.
- CHOMSKY, N. (1973): *El pacifismo revolucionario*, Madrid, Siglo XXI.
- (2002a): *11/09/2001*, Barcelona, RBA.
- (2002b): «Los mercados y la sustancia de la sociedad», en N. CHOMSKY y otros: *Los límites de la globalización*, Barcelona, Ariel, 21-46.
- CLAUSEWITZ, K. von (1984): *De la guerra*, Barcelona, Labor.
- DARWISH, M. (2001): *Menos rosas*, Madrid, Hiperión.
- y otros (2001): «No hay absolutamente nada que justifique el terrorismo», *El País*, 04/10/01.
- DESRUÉS, T. (2001): «El Islam y los árabes. Algunos elementos para comprender su unidad y diversidad», *Inetemas*, 22 (diciembre), 4-7.
- ESTEFANÍA, J. (2002): «El nuevo macartismo», *El País*, 18/03/02.
- FORRESTER, V. (2001): *Una extraña dictadura*, Barcelona, Anagrama.

- FREIRE, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*, México D.F., Siglo XXI.
- GARCÍA ROCA, J. (1995): *Contra la exclusión*, Santander, Sal Terrae.
- (1996): «Pobreza, vulnerabilidad e exclusión social», en X.R. JARES (coord.): *Construir a paz. Cultura para a paz*, Vigo, Xerais, 92-102.
- GIMENO SENDRA, V. (2002): «EE.UU.: lucha contra el terrorismo y derechos humanos», *El País*, 06/02/02.
- HELD, D. (2001): «Violencia y justicia en la era mundial», *El País*, 19/09/01.
- HOUTART, F. (2001): *La tiranía del mercado y sus alternativas*, Madrid, Popular.
- JARES, X.R. (1986): «Escola e paz», en EDUCADORES POLA PAZ: *Educar para ama-la paz*, A Coruña, Vía Láctea, 44-62.
- (1995): *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*, Bilbao, Bakeaz (Cuadernos Bakeaz, 8).
- (1999a): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.
- (1999b): *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*, Madrid, Popular.
- (2001): *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid, Popular.
- LÓRING, J. (2001): «Reflexiones sobre la guerra de Afganistán», *Inetemas*, 22 (diciembre), 13-18.
- MARTÍN, H.P., y H. SCHUMANN (1998): *La trampa de la globalización*, Madrid, Taurus.
- NAÏR, S. (1995): *En el nombre de Dios*, Barcelona, Icaria.
- (2002): «Después de Porto Alegre», *El País*, 12/02/02, 12-13.
- PASSET, R. (2001): *La ilusión neoliberal*, Madrid, Debate.
- PNUD (PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO) (2000): *Informe sobre desarrollo humano 2000. Derechos humanos y desarrollo humano*, México D.F., Mundi-Prensa.
- (2001): *Informe sobre desarrollo humano 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*, México D.F., Mundi-Prensa.
- RAMONET, I. (1995): «Pensamiento único y nuevos amos del mundo», en N. CHOMSKY e I. RAMONET: *Cómo nos venden la moto*, Barcelona, Icaria, 55-98.
- (2002): «El eje del mal», *Le Monde Diplomatique* (edición española), 77 (marzo).
- REMIRO BROTONS, A. (2002): «Estados Unidos no se pregunta en qué se equivoca», *Política Exterior*, XVI (85) (enero-febrero), 111-124.
- ROSANVALLON, J. (1981): *La crise de l'État providence*, París, Éditions du Seuil.
- (1996): «La revolución del derecho a la inserción», *Debats*, 54.
- SAID, E. (2001a): «El choque de las ignorancias», *El País*, 10/10/01.
- (2001b): «Pasión colectiva», *El País*, 19/09/01.
- (2001c): «Reacción y marcha atrás», *El País*, 03/10/01.
- SARAMAGO, J. (2002): «Este mundo de la injusticia globalizada», *El País*, 06/02/02. (Publicado también en el número de marzo de 2002 de *Le Monde Diplomatique*).
- SEN, A. (2000): *Desarrollo y libertad*, Barcelona, Planeta.

- SOBRINO, J. (2002a): «Redención del terrorismo», *Política Exterior*, XVI (85) (enero-febrero), 127-137.
- (2002b): *Terremoto, terrorismo, barbarie y utopía*, Madrid, Trotta.
- STRANGE, S. (1999): *Dinero loco*, Barcelona, Paidós.
- (2001): *La retirada del estado*, Barcelona, Icaria-Intermón Oxfam.
- TAIBO, C. (2002a): *Cien preguntas sobre el nuevo desorden*, Madrid, Punto de Lectura.
- (2002b): «Sostiene Rumsfeld», *El País*, 09/02/02.
- TORRES, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata.
- TORTOSA, J.M. (2001a): «Cultura(s) de paz: funciones y límites», en SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ: *La paz es una cultura*, Zaragoza, Gobierno de Aragón, 539-559.
- (2001b): «Del diagnóstico a la terapia», *Inetemas*, 22 (diciembre), 34-38.
- VIDAL-BENEYTO, J. (2002): «El desarrollo como negocio», *El País*, 23/03/02.

La educación para la convivencia como proceso de alfabetización en conflictos

Propuestas de formación

Partiendo de la complejidad de nuestras sociedades, su creciente multiculturalismo, los procesos de globalización, la mayor conflictividad, la presencia de la violencia que impregna todo el tejido social, etc., han hecho que nuevamente se vuelva la mirada tanto hacia el sistema educativo como a la educación no formal para reclamarles el aprender a convivir para facilitar los procesos de convivencia social, tanto a escala local como internacional, sensibilizando sobre la necesidad de eliminar toda forma de violencia como forma de resolución de conflictos.

Pero si en el plano de las intenciones y generalidades estamos todos de acuerdo, la cuestión se complica cuando nos interrogamos por el modelo de convivencia y dentro de él por el propio significado de la relación conflicto-convivencia, y en el plano educativo, por la metodología de enseñanza en particular y el papel de la educación en general.

Este trabajo se centra en una cuestión prioritaria como es la formación del profesorado. Primeramente se constata la deficiente formación que se está proporcionando al profesorado en estos temas y, en segundo lugar, se realiza una serie de propuestas de contenidos que tanto la universidad en la formación inicial como las administraciones educativas en la formación en ejercicio deberían considerar para su debate y, en la medida en que sean aceptadas, para su puesta en práctica.

Este trabajo fue publicado originalmente en la colección Escuela de Paz, con el número 1 (Bilbao, Bakeaz, 2004).

Educar es una tarea noble, tan compleja como difícil, pero tan atractiva como necesaria. Constataciones que nos parecen cada vez más diáfanos según avanzamos en edad y, tal vez, en conocimiento. Pero sin introducirnos en los vericuetos vitales, aunque tampoco sin despojarnos totalmente de ellos, una prueba que sustenta la inicial afirmación es la creciente complejidad de la educación, de ser *un buen educador o educadora*. Un barrido por la bibliografía de los últimos años nos muestra cómo —a diferencia de las propuestas simplificadoras y simplistas, como es el caso de las propuestas *técnicas*, y particularmente la denominada pedagogía por objetivos— tanto los fundamentos como los ámbitos de estudio se han hecho cada vez más amplios y complejos. En esta evolución y para esa evolución, como no podía ser de otra forma, se han afrontado muy diversos conflictos y controversias de diversa naturaleza y calado. En medio de ello tampoco han faltado ni faltan las manipulaciones conceptuales, la ideologización y la sacralización de determinados vocablos, los diferentes intereses políticos, sociales y culturales que se defienden en el terreno de la educación. Este proceso inequívoco y *naturalmente* conflictivo es lo que ha marcado y marca el devenir de nuestro ámbito de estudio, tal como sucede en todas las áreas de conocimiento.

En este contexto, y teniendo en cuenta la complejidad de nuestras sociedades, su creciente multiculturalismo, los procesos de globalización, la mayor conflictividad, la presencia de la violencia que impregna todo el tejido social, etc., han hecho que nuevamente se vuelva la mirada tanto hacia el sistema educativo como a la educación no formal para reclamarles el aprender a convivir como una necesidad urgente y necesaria para facilitar los procesos de convivencia social, tanto a escala local como internacional, y, lógicamente, sensibilizando sobre la necesidad de eliminar toda forma de violencia como forma de resolución de conflictos. Por todo ello, como decimos, se reclama el aprender a convivir como un elemento funda-

mental de la educación de hoy, tal como, por otro lado, ha estado presente siempre y en todo proceso educativo. No podemos olvidar cómo históricamente el sistema educativo, junto con la familia, ha tenido la misión de socializar a las futuras generaciones en los cánones de unas determinadas pautas sociales. No es, pues, una tarea novedosa. De ahí que el «Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre educación para el siglo XXI» (Delors, 1996), presidida por Jacques Delors, resalte el aprender a convivir como uno de los cuatro pilares en los que se debe sustentar la educación en el siglo XXI. Igualmente, Edgar Morin, en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, destaca que «la democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras clave de este mundo en devenir» (2001: 13). Como señala, la educación del futuro debería abordar, en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción, la educación para la paz «a la que estamos ligados por esencia y vocación» (ibídem: 22). En definitiva, este requerimiento del aprender a convivir se vuelve, pues, una necesidad inaplazable de todo proyecto educativo, además de un requerimiento formal de nuestras leyes.

Pero si en el plano de las intenciones y generalidades estamos todos de acuerdo, la cuestión se complica cuando nos interrogamos por el modelo de convivencia y dentro de él por el propio significado de la relación conflicto-convivencia; en el plano educativo, por la metodología de enseñanza en particular y el papel de la educación en general. Es decir, responder a preguntas como ¿de qué convivencia estamos hablando?, ¿de qué forma enseñamos y aprendemos a convivir?, ¿cómo afrontamos los conflictos?, ¿desde qué presupuestos y con qué significados entendemos la disciplina?, ¿qué orientación debe tener la educación, reproductora o transformadora?, etc., nos llevan a tomar posiciones diferentes, en tanto en cuanto existen distintos modelos de convivencia y de educación. En este escenario, un primer matiz diferencial que nos parece fundamental es el propio *concepto y papel del conflicto* en la convivencia en general y en su propuesta didáctica en particular. Como hemos señalado (Jares, 2001b: 9-10), frente a posiciones místico-idealistas alejadas de la realidad que conciben el ideal de convivencia como ausencia de conflictos, partimos del hecho de que éstos son inseparables de la convivencia, y muy especialmente de la convivencia democrática. En efecto, convivir significa vivir unos con otros dadas unas determinadas relaciones sociales y unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado. Esos polos que marcan el tipo de convivencia están potencialmente cruzados por relaciones de

conflicto, pero que en modo alguno significan amenazas para la convivencia, más bien al contrario. Para decirlo con palabras de Pietro Barcellona, «el conflicto que estructura la democracia lleva en sí, inevitablemente, el valor de la convivencia» (1992: 132).

Un segundo matiz diferencial es la *orientación del proceso educativo*. ¿Con qué modelos educativos educamos? ¿Se trata de modelos orientados desde y para la convivencia democrática o, en cambio, es un modelo para la sumisión a determinadas estructuras sociales? ¿Son modelos que fomentan la autonomía o la sumisión; la igualdad o la desigualdad? En este sentido, la propuesta que venimos defendiendo desde hace años es la que se fundamenta en la pedagogía crítica y en las propuestas del denominado modelo crítico-conflictual-noviolento de educación para la paz (Jares, 1999a). Hacemos nuestras las palabras de Paulo Freire cuando afirmaba: «Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical y liberadora es promover la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es fomentar la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar, en otras palabras, es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimule la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores. Es defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se haga de forma fría, mecánica y falsamente neutra» (2001: 53-54).

Defender una educación neutra, aséptica, libre de valores, es una forma de *ideologizar* esa misma educación; es contribuir a legitimar formas de búsqueda y resultados de teorías y prácticas sin develar sus condicionamientos. Toda acción educativa y de enseñanza es en sí misma un asunto moral, la enseñanza es una práctica moral y el ejercicio de la misma es una habilidad moral. Este carácter se aprecia o se deriva a partir de multitud de rasgos (Gimeno Sacristán, 1998: 53-54):

- porque tiene un sentido;
- porque está guiada por valores;
- porque cada acción no mecanizada implica una elección entre caminos alternativos;
- porque la acción es abierta y goza de autonomía para elegir entre diferentes alternativas;
- porque se desarrolla a través de relaciones entre personas, lo que supone dirigir sus vidas y ejercer posiciones de poder;
- porque se toman constantemente decisiones que tienen que ver con relaciones de igualdad;

- porque el currículum es una selección cultural valorada, decidida, frente a otras posibilidades;
- porque la profesión docente está inmersa en condiciones de ambigüedad y es necesario poner controles éticos allí donde la ilusión objetivista había querido instalar leyes científicas a cuya racionalidad deberían someterse los sujetos.

Asimismo, llevamos años denunciando la progresiva tentación burocratizadora y descualificadora de la función docente. Es más, hemos sostenido y sostenemos que transformar la función docente en un acto burocrático más no deja de ser otra forma de violencia. Por ello, continuamente suscitamos este conflicto en nuestras actividades de formación del profesorado, el conflicto entre *educadores/as* y *profesores/as*, que no deja de ser la actualización del viejo conflicto entre educar e instruir. Coincidimos con Gimeno Sacristán cuando señala que «hay que recuperar la ética profesional de los enfoques, en las políticas y en los programas de formación del profesorado para desbordar la rutinización de una práctica burocratizada, para sobrepasar los enfoques profesionalizadores unilateralmente intelectualistas y para limitar las reivindicaciones puramente corporativistas» (1998: 55).

Además de lo dicho, no podemos olvidar que, en particular, la formación docente en temas de paz, resolución de conflictos, etc., sigue siendo clara y clamorosamente deficitaria, tal como atestiguan las investigaciones que se han hecho sobre esta cuestión y que abordamos en el punto siguiente.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Llegados a este punto, la pregunta clave es ¿cómo se está realizando la formación del profesorado en estas temáticas? La respuesta no es precisamente tranquilizadora. En relación con los contextos y los procesos de enseñanza, se evidencia una enseñanza fragmentada por la parcelación del saber y de la experiencia, lo que conlleva el ensimismamiento en la *asignaturización* del conocimiento, que provoca enfoques simplificadores de la realidad y el analfabetismo multidisciplinario. Además, los aprendizajes sufren un fuerte proceso desnaturalizador al alejarse de los contextos en que adquieren sentido y comprensión. Ante profesores y profesoras fundamentalmente transmisores, tenemos estudiantes receptivos que desarrollan su inteligencia-depósito, preocupados en general mucho más por la obtención de un título o por la información que deben memorizar,

que por el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva y la creación de sólidos esquemas conceptuales, que serían la base de una enseñanza para la comprensión.

Tampoco podemos olvidar cómo la relación universidades-educación para la paz se ha comenzado a conjugar en nuestro país con más retraso del deseado y desde luego más tardíamente que la propia introducción de la investigación para la paz. Es más, la educación para la paz ha *entrado* en la universidad más tardíamente que en las restantes etapas del sistema educativo. Todavía guardamos en nuestra memoria expresiones de incredulidad, desconfianza o rechazo acerca de la idoneidad o de la *cientificidad* de estos estudios en la academia. Además de en las inevitables resistencias al cambio o al menos a ciertas novedades, las explicaciones a este hecho debemos buscarlas en la propia configuración de las disciplinas, la conceptualización de la función social de la universidad y las visiones dominantes del pensamiento positivista. La apuesta de la educación para la paz por unos valores explícitos, la consideración de la educación como una actividad política y la orientación hacia la acción, chocan con las concepciones *técnicas* y *científicas* de la educación y, consecuentemente, no tendrían cabida en la academia según el pensamiento tecnocrático.

Sin embargo, a las funciones básicas de la universidad —preparación para el ejercicio cualificado de una profesión e impulso de la investigación—, desde determinados enfoques críticos y de acuerdo con la educación para la paz, se añaden dos nuevos retos: la necesidad de hacer visible una socialización de los universitarios partiendo de unos valores coherentes con una cultura de paz, y, en segundo lugar, la inmersión de la universidad en las realidades sociales más desfavorecidas para tomar partido por su progresiva desaparición. Como ha señalado el insigne filósofo Emilio Lledó, se pretende que las universidades «sean también escuelas de cultura moral, como decía Humboldt» (2002: 16). Tomando este análisis como punto de partida, la proyección de la universidad debe aparecer cada vez más entroncada con lo social, apostando por una cultura de paz y la defensa y profundización de la democracia, comenzando por sus propias estructuras.

Con relación a la *formación del profesorado para el conflicto y la convivencia*, que es lo que nos ocupa en este trabajo, más que deficitaria sigue siendo prácticamente inexistente, tal como hemos contrastado en la investigación «Conflicto y convivencia en los centros educativos de Secundaria», que hemos dirigido en Galicia (años 1998-2001) y en las islas Canarias (años 2002-2003). La mayoría del profesorado,

concretamente el 67,6%, en el caso de Galicia —los datos de Canarias son prácticamente idénticos—, responde que no ha recibido ningún tipo de formación sobre estos temas en su etapa de formación inicial, y un 20,8% responde que ha recibido algún tipo de formación pero que ha sido «poco satisfactoria». De esta manera, resulta que el 88,4% del profesorado no ha recibido ningún tipo de formación o ha sido poco satisfactoria en su período de formación inicial, en relación con los temas de educación y conflicto. Si nos referimos a la formación en ejercicio, observamos cambios sustanciales con respecto a la inicial. Un sector significativo del profesorado discrimina claramente la formación recibida en la etapa inicial de la recibida en la etapa de su ejercicio profesional, en el sentido de que en esta última ha recibido formación un mayor número de profesores y también es valorada más positivamente. Aun así, el 71,3% responde que no ha recibido ningún tipo de formación o ha sido poco satisfactoria.

Estos resultados explican el escaso bagaje metodológico que el profesorado reconoce poner en juego para mejorar la convivencia y afrontar los conflictos de forma positiva. Relación que también se refuerza por los resultados de la variable *materia*. En efecto, los orientadores son los que señalan que han recibido más formación, tanto en la formación inicial como en la formación en ejercicio, y los que expresan en mayor número que realizan la mayor parte de las actividades por las que hemos preguntado. También son los que muestran más disposición para participar en programas de mejora de la convivencia. Finalmente, esa mayor formación que han recibido explica en nuestra opinión su percepción menos negativa del conflicto.

Es necesario, pues, que tanto las universidades en sus planes de formación inicial del profesorado como las administraciones educativas en relación con la formación en ejercicio acometan de forma urgente planes de formación que modifiquen esta situación. Y es especialmente necesario cuando se reconoce un aumento de la conflictividad en los centros. En cualquier caso, es insostenible que los profesionales que tienen como objetivo central de su trabajo la enseñanza de los valores de la convivencia y el aprendizaje de la resolución positiva de los conflictos —cuando, además, éstos van a tener una incidencia casi diaria en su quehacer profesional, y cuando el éxito de dicho ejercicio profesional en buena medida va a estar condicionado por las destrezas y habilidades en este campo— no reciban de los centros competentes ningún tipo de formación en estas materias.

La necesidad de acometer esta formación queda, además, probada con otro resultado de la investigación citada, en el sentido de que

la gran mayoría del profesorado otorga una gran importancia a esta formación para el desempeño de su función profesional. Concretamente, nada menos que el 89% del profesorado la considera muy o bastante importante. Por lo tanto, se advierte una falta de correspondencia entre la trascendencia que se otorga a la formación en tales temas y la situación real de los docentes en cuanto a los conocimientos que poseen al respecto.

Por último, por lo que respecta a la disposición para participar en programas de mejora de la convivencia y aprender a resolver conflictos de forma positiva, los resultados muestran una coincidencia en el alumnado y en el profesorado en tener una actitud favorable. Así lo expresan el 62,7% del profesorado y el 70,3% del alumnado; es decir, existe una coincidencia en ambos sectores en mostrarse partidarios de aprender a resolver conflictos, aunque con una ligera diferencia más favorable en el alumnado. Los resultados son prácticamente idénticos a los obtenidos en Canarias. Por consiguiente, son datos esperanzadores para el conjunto de la educación en general y para la mejora de la convivencia en los centros en particular.

Asimismo, en relación con la *formación en derechos humanos*, la sección española de Amnistía Internacional ha editado un informe sobre la formación en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Pedagogía o Ciencias de la Educación en materia de derechos humanos (Amnistía Internacional, 2003), en el que de modo tajante concluye acerca de la escasa presencia y formación que sobre esta temática se está realizando. El trabajo se ha elaborado a partir de un cuestionario aplicado al profesorado y alumnado de Facultades de Pedagogía o Ciencias de la Educación y Escuelas de Magisterio, así como al análisis de los planes de estudio. Las conclusiones más destacadas son las siguientes:

- Destaca el escaso interés del Gobierno español y de las comunidades autónomas en promover la educación en derechos humanos, no alcanzándose *ninguno* de los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos. «Es decir, no se ha puesto en marcha ningún comité nacional o autonómico, ningún plan de acción ni ninguna estrategia» (ibídem: 7). Comprobación y denuncia que avalan con el informe recibido por Amnistía Internacional del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en noviembre de 2001, en el que se ratifica que España no ha cumplido las recomendaciones de las Naciones Unidas (ibídem: 39).

- Los estudiantes de Magisterio y de Pedagogía desconocen mayoritariamente los principales textos relacionados con los derechos humanos. Conclusión semejante a la que he llegado en los últimos años a través del cuestionario de conocimientos previos que paso a mis estudiantes de la asignatura optativa Modelos de Educación para la Paz y el Desarrollo. De igual manera, entre el 72 y el 78% no se sienten preparados para enseñar derechos humanos.
- Más de la mitad del profesorado no conoce el contenido de las normas y guías para la acción en derechos humanos. Al mismo tiempo, el profesorado reconoce la escasa preparación del alumnado sobre esta temática al final de sus estudios.
- En las 40 universidades analizadas no se ha encontrado ninguna asignatura específica de educación en derechos humanos.¹

En definitiva, el estudio avala los trabajos que hemos realizado con relación a la escasa presencia de este tipo de estudios en los planes de estudio de las titulaciones del campo educativo. Situación que, sin duda, consideramos que es extensible al conjunto de la universidad. Sin embargo, la educación para la convivencia debe realizarse desde y para los derechos humanos (Jares, 1999b). Todos y cada uno de los derechos para todas y cada una de las personas. Por ello, hacemos nuestras las palabras de José Saramago cuando en su texto de clausura del Foro Social Mundial de Porto Alegre (Brasil), el día 6 de febrero de 2002, afirmaba que, «entre tantas otras discusiones necesarias o indispensables, urge, antes de que se nos haga demasiado tarde, promover un debate mundial sobre la democracia y las causas de su decadencia, sobre la intervención de los ciudadanos en la vida política y social, sobre las relaciones entre los Estados y el poder económico y financiero mundial, sobre aquello que afirma y aquello que niega la democracia, sobre el derecho a la felicidad y a una existencia digna» (Saramago, 2002: 14). En ese mismo texto se proponen los 30 derechos de la Declaración Universal como el ideario sindical y político a conquistar.

Por todo lo expuesto, finalizamos este punto exhortando a la reflexión con las palabras del Manifiesto Russell-Einstein, de 1955: «delante de nosotros está, si lo escogemos, un continuo progreso en términos

1. Aquí deberíamos tener en cuenta los diferentes rótulos de los componentes. Es decir, educar para la paz es educar para los derechos humanos y viceversa. Cuestión que parece no se ha tenido en cuenta.

de felicidad, conocimiento y sabiduría». Ojalá que la universidad y las instituciones de formación del profesorado no sólo escojan ese camino frente a la barbarie o los fascismos de todo tipo, sino que tengan un papel destacado para facilitar al conjunto de la población un tránsito de la cultura de la violencia a una cultura de paz.

PRESUPUESTOS DE FORMACIÓN

A continuación presentamos los contenidos clave que en nuestra opinión deberían formar parte de todo proceso de formación del profesorado, proceso que necesariamente debe ser teórico-práctico y según los principios que inspiran el afrontamiento no violento de los conflictos. Con esta propuesta de contenidos queremos abrir un debate tanto en la universidad como en el ámbito de la formación en ejercicio del profesorado sobre esta dimensión formativa. La enseñanza es una actividad que exige poner en práctica destrezas y conocimientos tan numerosos y variados que difícilmente pueden hacerse explícitos en su mayoría. Por ello y porque creemos en el papel de la crítica, la asumimos no sólo como punto de partida sino como instrumento permanente de la propia mejora de la propuesta. En este sentido, nuestra propuesta se realiza con una actitud semejante a la idea de currículum que defendió Stenhouse: «una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica» (1984: 29). Además de la dificultad y complejidad de la propuesta, tanto por la temática en sí como por la cantidad y variedad de decisiones que hay que tomar, también debemos asumir un inevitable porcentaje de riesgo, en tanto que apuesta personal. Pero la educación lleva consigo siempre un margen de riesgo y, como se ha dicho, «es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza» (Morin, 2001: 21).

La comprensión positiva y procesual del conflicto

Aunque pueda parecer paradójico, el punto de partida de los programas de formación debe ser la realidad del conflicto. El propio currículum académico debería ponerse en práctica según esta noción. La perspectiva creativa del conflicto nos lleva a un aspecto central de la convivencia: la forma de relacionarnos con el conflicto; dicho con otras palabras, no es posible separar la convivencia del conflicto, por lo que el diseño de este tipo de programas educativos debe realizarse desde y para la resolución de los conflictos frente a los

modelos que pretenden negarlos o silenciarlos. Como se ha dicho, «quien ignora la complejidad y los conflictos de la vida, y se imagina una realidad enteramente idílica y de estilo desenfadado, se expone a sí mismo y a los demás al atropello y al engaño, y termina por ser víctima o incauto cómplice de quienes abusan inmoralmemente de su poder, porque no se da cuenta de que abusan» (Magris, 2001: 120).

En segundo lugar, no sólo consideramos el conflicto como natural e inevitable a la existencia humana, sino que le otorgamos una característica realmente antitética a la concepción tradicional: su necesidad. En efecto, el conflicto no sólo es una realidad y un hecho más o menos cotidiano en educación, sino que también es necesario afrontarlo como un valor, «pues el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica, y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras» (Escudero Muñoz, 1992: 27). La teoría noviolenta del conflicto hace hincapié en la idea de que el conflicto no tiene que ser necesariamente negativo, ni comportar destrucción u odio. Por el contrario, el elemento central en la aproximación gandhiana al conflicto reside en el hecho de ser considerado como «un don, una gran ocasión, potencialmente un beneficio para todos» (Galtung, 1987: 89). Por consiguiente, sea cual sea el tipo de conflicto, podemos decir que, en general, «es un fenómeno necesario para el crecimiento y desarrollo tanto de los individuos como de las sociedades globalmente consideradas» (Smith, 1979: 180).

En cuanto al *carácter procesual del conflicto*, queremos decir que como proceso social que es sigue un determinado itinerario con sus subidas y bajadas de intensidad, sus momentos de inflexión, etc. Para decirlo gráficamente, el conflicto se parece más a un electrocardiograma que a un punto o línea fija, y desde esta perspectiva procesual es como hay que estudiarlo. Por ello, venimos utilizando la expresión *conflictograma* (Jares, 2001a y 2001b) para referirnos a esta concepción procesual del conflicto. Idea que también es resaltada por diversos autores como J. Galtung, J.P. Lederach o M.H. Ross. Este último lo denomina «fenómeno evolutivo»: «no puede decirse que el conflicto sea un acontecimiento de un solo instante, más bien hay que considerarlo como un fenómeno evolutivo» (Ross, 1995: 101).

La especificidad de cada situación conflictual

En primer lugar, no está de más recordar la complejidad del fenómeno educativo en general y del hecho conflictual en particular,

lo que nos impide dar una respuesta contundente y taxativa que sea generalizable a todo tipo de situaciones. En este sentido, contrariando diversas publicaciones enmarcadas en esquemas tecnocráticos, consideramos que es necesario tener la suficiente cautela para no aferrarse a esquemas prefijados e inalterables y reconocer que las posibilidades de intervención tienen que estar enmarcadas en la necesaria combinación de los saberes y principios genéricos que nos aportan las diversas disciplinas que se ocupan de estudiar los conflictos y la especificidad de cada hecho educativo y conflictual.

En segundo lugar, tal como hemos señalado (Jares, 2001b: 125-126), la creciente demanda de formación que se está produciendo en los últimos años sobre resolución de conflictos tiene un aspecto positivo pero también puede ocultar una desviación en doble sentido. Por una parte, creer que la resolución de conflictos es únicamente una técnica que se puede aprender y aplicar en cualquier contexto o situación; por otra, creer que es una receta mágica que nos salvará de todo conflicto o, de no evitarlo, nos dará todas las claves para poder resolverlo satisfactoriamente. En estas situaciones la demanda se produce más por una visión negativa —«qué hacer para que no haya conflictos»— o por una desinformación del tipo «aprenda a resolver conflictos en diez días y para toda la vida», alimentada en parte por cierta bibliografía anglosajona. Pues bien, aun a riesgo de decepcionar, hay que decir con claridad y rotundidad que la resolución de conflictos no es un proceso que se pueda aplicar miméticamente a cada situación conflictiva, ni tampoco nos garantiza éxito en todas las situaciones. No podemos obviar que cada situación conflictual tiene sus peculiaridades y que la resolución positiva del conflicto no depende únicamente del conocimiento de determinadas técnicas o procesos que, en cambio, sí pueden ayudarnos a entender y a poder intervenir en los mismos de forma más eficaz, o al menos con más probabilidades de que así sea.

La distinción entre agresividad y violencia

Debemos incidir en la confusión que continúa presentándose entre conflicto y violencia, relacionada con la confusión entre agresividad y violencia. En muchas ocasiones nos hemos encontrado con personas que defendían la violencia como un instinto o pulsión humana cuando en realidad lo que estaban afirmando era la agresividad. Esta polémica está envuelta en la supuesta naturaleza violenta del ser humano, creencia que cuenta con una larga tradición. Incluso en su enunciado ya se mezclan dos cuestiones claramente diferentes:

por un lado, decidir si somos seres agresivos y/o violentos, y, en segundo lugar, si efectivamente lo somos, a qué es debido. Para abordar esta cuestión consideramos que lo primero que tenemos que aclarar es la confusión que hemos señalado en el primer estudio de este libro entre lo que es violencia y lo que es agresividad, conceptos que para nosotros tienen significados muy diferentes. Confusión que lleva consigo una segunda entre violencia y conflicto. Sin embargo, en los últimos años podemos decir que, en general, existe acuerdo en formular esta distinción: una cosa es la agresión o diferentes formas de violencia y otra distinta es la agresividad o combatividad. Asociamos la agresividad a la combatividad, a la capacidad de afirmación, y, por lo tanto, la consideramos como algo necesario y positivo para la supervivencia y el desarrollo del individuo. Como ha señalado Silvia Bonino, la agresividad «desempeña fundamentalmente dos funciones complementarias: por una parte constituye una fuerza activa para el propio desarrollo y para la afirmación de sí mismo, por otra parte es un instrumento para defender la propia identidad de todo aquello que la amenaza» (1987: 7).

La importancia de la afectividad y el cultivo de las relaciones interpersonales

La dimensión afectiva, de una u otra forma, está siempre presente en toda relación educativa, dejando su huella en las posibilidades del aprendizaje. Incluso en aquellas aulas en las que la afectividad y la ternura han sido supuestamente desterradas aparece una determinada relación afectiva que en muchos casos puede ser de rechazo, temor u odio. La falsa disyuntiva entre racionalidad y afectividad a partir de la cual se construyó la modernidad ha sido claramente revisada. En efecto, la modernidad consideraba la racionalidad como el instrumento a través del cual las personas serían más autónomas y tendrían más capacidad *racional* para tomar decisiones y avanzar en el progreso científico y social, mientras que la afectividad y las emociones se construían como un territorio de subjetividad e imperfección, consecuentemente incompatible con la racionalidad. En el campo educativo, el dominio del positivismo y su proyección tanto en el conductismo como en el cognitivismo, ha barrido toda posibilidad de considerar la dimensión afectiva como una esfera educable y que incide a su vez en los resultados del aprendizaje. Así, el positivismo dominante que llega a nuestros días ha hecho que la educación se entendiese exclusivamente en clave *técnica* y *científica* opuesta a toda *veleidad* afectiva.

Sin embargo, la postmodernidad cuestiona el dominio del racionalismo moderno y recupera la dimensión afectiva de la vida en general y de las relaciones sociales en particular. En consecuencia, las instituciones educativas deben integrar como propia y específica de su labor la educación de los sentimientos y los motivos de nuestras formas de relación partiendo del conflicto potencial entre racionalidad y afectividad. A diferencia de lo que se consideraba en la modernidad, lo emotivo, como bien señala Hannah Arendt (1993), no se opone a la racionalidad sino a la insensibilidad. La racionalidad no niega la emotividad, y viceversa. Actuamos y pensamos globalmente como seres racionales y afectivos. Por ello, la educación en todos los niveles educativos y regímenes institucionales debe considerar la dimensión sentimental como un aspecto clave de la educación de las personas. Aspecto que, en consecuencia, también debe estar presente en la formación de los futuros profesionales de la educación. Coincidimos con Jurjo Torres Santomé cuando afirma que «la educación es más que el conocimiento de las disciplinas que hay que enseñar. Pero en ese esfuerzo por convertir la enseñanza en una actividad *científica* y *profesional* se descuidó el ámbito de los afectos, incluso no se permitió ver al profesorado como personas con sentimientos y afectos, con lo que también se contribuyó a no facilitar la resolución de los problemas que por este lado se plantean a los docentes. Los afectos y sentimientos son consustanciales en las interacciones humanas y es preciso aprender a controlarlos, no a reprimirlos, para no caer en comportamientos patológicos. No querer asumir estas dimensiones afectivas equivale a imaginar los procesos de enseñanza y aprendizaje como actos mecánicos o robotizados, o sea, todo lo contrario de lo que en realidad son. Éste es un campo de investigación en el que todavía queda mucho trabajo pendiente y son las perspectivas feministas las que con mayor decisión están encarando estas cuestiones» (2001: 239).

Ahora bien, la recuperación de lo interpersonal y de lo afectivo, que por otro lado ha sido y es una de las señas de identidad de la educación para la paz,² no debe llevarnos a una postura postmoderna de ensimismamiento en el yo, de canalizar todas las potencialidades en clave de desarrollo personal, de buscar las explicaciones y alternativas en clave personal. Como también ha aclarado José A.

2. De hecho, hemos considerado la educación para la paz como la encrucijada de una educación afectiva, política y ambiental (Jares, 1983). En este mismo sentido está la importancia reiterada que hemos otorgado a la «creación de grupo» (Jares, 1999a, 1999b, 2001a y 2001b).

Marina, «el ser humano necesita vivir sentimentalmente, pero necesita también vivir por encima de los sentimientos» (1996: 234). En definitiva, la postmodernidad ha tenido la virtud de rescatar la importancia de lo personal, la subjetividad y la afectividad, pero en cambio ha cometido el error de centrar su análisis y explicación de la realidad en esta única clave, despreciando lo social y lo político. Más aún, «los delirios de omnipotencia que caracterizan al yo ilimitado y las terapias e ideologías del crecimiento personal y del potencial humano que a menudo validan sus acciones, condensan en falso lo social en lo personal, eliminando los límites entre ambos ámbitos. Hacen excesivo hincapié en la responsabilidad personal de los individuos con respecto al cambio. Las personas no perciben límites en lo que ellas pueden lograr. Se considera que el cambio personal lleva al cambio social; la bondad individual, a la salud de la organización. Estos delirios de omnipotencia, dentro de la cultura del narcisismo, con sus piadosas y preciosas inversiones en el poder del desarrollo y del crecimiento personales, son profundamente paradójicas, porque, con su negación de la interacción fundamentada con los contextos que delimitan el yo y su incapacidad para ello, la restricción de sus acciones y la fragmentación de sus conexiones con los otros, la omnipotencia narcisista y el yo ilimitado no producen más poder personal, sino menos» (Hargreaves, 1996: 104).

Por otro lado, con respecto a lo segundo, la incidencia de la afectividad en la convivencia, el profesorado que lleva años ejerciendo la profesión habrá detectado en numerosas ocasiones cómo ciertos problemas de convivencia tienen su origen en una falta o deficiente desarrollo de la afectividad. En este sentido, un aspecto que debemos cuidar es la posible distorsión de la variable de género en la concepción de la afectividad, especialmente en ellos. «Más que una atribución de género, la ternura es un paradigma de convivencia que debe ser ganado en el terreno de lo amoroso, lo productivo y lo político, arrebatando, palmo a palmo, territorios en que dominan desde hace siglos los valores de la vindicta, el sometimiento y la conquista» (Restrepo, 1999: 17).

Desde esta perspectiva venimos insistiendo en los últimos años en la necesidad de la creación de grupo. En la formación del profesorado, sea cual sea su nivel educativo o la materia que vaya a impartir, es imprescindible diseñar una estrategia tendente a generar tanto en el aula como en el centro un clima de seguridad, de confianza, de mutuo apoyo, etc. (Jares, 1999a, 1999b, 2001a y 2001b). Para ello el profesorado debe ser formado en las estrategias y recursos que facilitan la creación de grupo. Y ello no sólo por motivos éticos o morales, que

lo son y en sí mismos constituyen razones más que suficientes, sino también porque el trabajo didáctico en estas situaciones es más agradable para todos y suele producir mejores resultados académicos.

En definitiva, no cabe duda de que *la alfabetización de la afectividad y la ternura debe ser un objetivo de todo proceso educativo*, en tanto en cuanto forma parte del proceso vital y madurativo de las personas, y, en segundo lugar, por su inequívoca relación con la convivencia. En cuanto a lo primero, la afectividad es una necesidad de todos los seres humanos y requiere de su desarrollo para una construcción equilibrada de la personalidad. Como ha señalado A. Montagu (1978 y 1983), «la salud es la capacidad para amar, para trabajar, para jugar y para usar la propia inteligencia como una herramienta de precisión. Los humanos nacieron para vivir, como si vivir y amar fueran una misma cosa. Para amar hay que aprender a amar y sólo se aprende a hacerlo cuando se es amado. El afecto es una necesidad fundamental. Es la necesidad que nos hace humanos».

Formar al profesorado sobre la necesidad de planificar el trabajo educativo para la convivencia desde los diferentes ámbitos del currículum

El aprendizaje de la convivencia no puede ser una tarea ni improvisada ni sujeta a una mera intervención verbal en un momento determinado. Por el contrario, necesita una planificación, tanto para el espacio de aula como de centro, y teniendo en cuenta los tres protagonistas principales de la comunidad educativa —profesorado, alumnado y madres/padres—. Entre los aspectos que hay que tener en cuenta destacamos:

- Tiempo para analizar e intervenir en conflictos, explorando las diversas posibilidades de resolución. También para evaluar los grados de cumplimiento de los posibles acuerdos.
- Espacios adecuados para abordarlos.
- Oportunidades, apoyo y estímulo para ensayar y ejercitarse en habilidades y técnicas de resolución. No podemos quedarnos en los reproches, aunque es necesario hacerlos. Debemos ofrecer espacios y posibilidades para que aprendan formas alternativas de resolución y ser perseverantes en este empeño. Como señalan Johnson y Johnson, «este trabajo exige entrenamiento, perseverancia y respaldo» (1999: 11).
- Experiencias lúdicas y de dinámica de grupos que faciliten la cohesión grupal.

- Organización democrática del aula y centro escolar. Como expresó Norberto Bobbio, «sin democracia no existen las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos» (1991: 14).
- Fomento del aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupos. «Democratizar el trabajo, en los actuales contextos educativos, significa sobre todo transformar el currículum académico competitivo. Es el escenario de las principales exclusiones sociales que se producen por causa de la educación, y constituye el principal fundamento de la jerarquía que habita en las instituciones educativas» (Connell, 1997: 102).
- Currículum integrado de acuerdo con la visión conflictiva de la realidad y en el que se cuestione la violencia como forma de resolución de los conflictos. Por consiguiente, no se trata de negar las diferencias y los conflictos, sino de afrontarlos de forma positiva, es decir, de forma no violenta. Afrontar los desacuerdos no implica generar dinámicas de destrucción ni, en el otro extremo, acomodarnos o someternos a los requerimientos de la otra parte. No está de más recordar la célebre frase de Gandhi, tantas veces por mí citada: ante los conflictos debemos ser duros con los problemas pero sensibles con las personas. Este reaprendizaje de nuestra relación con los conflictos implica todo un reto educativo y cultural de amplio calado. Se trata de «aprender a pensar de forma nueva», tal como decía el histórico y ya citado Manifiesto Russell-Einstein de 1955. Para ello, el primer paso es romper con la estigmatización negativa del conflicto.

Aceptación de la diferencia y compromiso con los más necesitados

Aprender a convivir significa conjugar la relación entre igualdad y diferencia. Como proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos, somos iguales en dignidad y derechos (Jares, 1999b), pero las personas también somos diferentes por distintos motivos y circunstancias; diferencias que pueden ser positivas y fomentadas, y en otros casos diferencias que son negativas y por lo tanto deben ser eliminadas. Como señala José Gimeno, «los seres humanos son desiguales o diferentes en muchas cosas que los jerarquizan entre sí. Eso es indiferente en ciertos casos, positivo en algunos e inaceptable desde un punto de vista ético en otros» (2001: 54). En cualquier caso, la diferencia o diversidad forma parte de la vida y puede ser un fac-

tor de conflictividad: «Convivir en un ecosistema humano implica una disposición sensible a reconocer la diferencia, asumiendo con ternura las ocasiones que nos brinda el conflicto para alimentar el mutuo crecimiento» (Restrepo, 1999: 142).

Es evidente que uno de los grandes conflictos que se plantean en la actualidad es precisamente esta relación igualdad-diferencia. Desde los presupuestos de una educación democrática y comprometida con los valores de la justicia, la paz y los derechos humanos, tenemos que afrontar esta diversidad reclamando los apoyos que sean necesarios, tal como hemos señalado en la introducción de este trabajo, pero en ningún modo favoreciendo políticas de segregación en el interior de los propios centros. En este sentido, no podemos ocultar nuestra preocupación con la propuesta ministerial de la nueva Ley de calidad.

Igualmente, un programa de formación del profesorado, desde y para la convivencia democrática, no puede sustraerse del análisis de los valores dominantes en la sociedad y su incidencia en la convivencia. Los programas de formación del profesorado no pueden obviar el momento histórico que estamos viviendo, en el que el neoliberalismo es la ideología dominante. Ideología que, como hemos señalado en el número 49 de los Cuadernos Bakeaz (Jares, 2002), se apoya en la excelencia del mercado, el culto al dinero y al lucro monetario como valor supremo, la competitividad, la *eficacia*, la productividad, el triunfo a cualquier precio, el consumismo, el individualismo, etc. Valores que son contradictorios con los valores de la convivencia democrática, pacífica y solidaria.

De la misma manera, la ideología neoliberal sitúa los comportamientos y los aprendizajes sociales en clave individual más que en clave sociológica, tal como tradicionalmente se ha hecho y se sigue haciendo. Precisamente, la propuesta neoliberal opta por la explicación psicologicista porque de esta forma sitúa en el individuo las responsabilidades de su situación. Así, si una persona no tiene trabajo, es porque no quiere trabajar o no se ha preparado lo suficiente; si fracasa escolarmente, es porque no ha estudiado lo suficiente, porque no quiere estudiar o no ha nacido con capacidad intelectual suficiente; si presenta *conductas* indisciplinadas o violentas, es porque tiene algún tipo de disfunción o responde así a determinadas situaciones personales o familiares; etc. Frente a esta visión, proponemos analizar estas posibles situaciones teniendo en cuenta el contexto social y cultural en el que se generan. No pretendemos obviar las responsabilidades y opciones personales en la vida; lo único que proponemos es analizarlas en el contexto en el que se producen para tener una

explicación más objetiva de sus causas y, con ello, tener más posibilidades de acertar en los remedios.

Tampoco podemos perder de vista cómo el proyecto de globalización neoliberal también entra en conflicto con la concepción de la educación como un derecho, que en su lugar pretende colocarse como una mercancía más. El proyecto de cambiar la educación como derecho a la educación como mercancía tiene dos anclajes fundamentales: por un lado, los fuertes intereses económicos de empresas, congregaciones religiosas, etc., ligadas al campo educativo, y, en segundo lugar, los intereses ideológicos, amparados por la libertad de elección de centro y de la educación más idónea para las familias. Ahora bien, los derechos —en este caso, el derecho a la educación— no pueden estar sometidos a los vaivenes del mercado, ni pueden convertirse en un bien de consumo que quede a disposición de aquellos que quieran consumirlo y que tengan posibilidades económicas de hacerlo. Por consiguiente, la naturaleza de los derechos es incompatible con la naturaleza del mercado. Los derechos deben estar garantizados para todas las personas con independencia de su extracción social. Como se ha dicho en múltiples ocasiones, los derechos ni se compran ni se venden.

Por último, tampoco podemos ocultar el tremendo conflicto en el que se coloca al profesorado. Por un lado, se le pide que eduque para la convivencia democrática, para el respeto, la solidaridad, etc., mientras que, por otro lado, los poderes dominantes de la sociedad, a través de las diferentes relaciones sociales y muy particularmente por medio de los medios de comunicación, transmiten unos valores que van en dirección contraria. Desenmascarar esta situación perversa y *armarse* intelectualmente para cuestionar esta ideología neoliberal es una necesidad que en nuestra opinión no puede faltar en la propuesta de formación que propugnamos. En este sentido, descodificar los mensajes publicitarios y programas televisivos es un ejercicio didáctico que consideramos obligado.

Afrontar el conflicto universalidad-relativismo cultural

La concepción universalista de la modernidad lleva consigo una inequívoca visión e imposición eurocéntrica de la realidad, pero la respuesta a esta situación no es anular toda posibilidad de universalización, como hace la postmodernidad, dejando en entredicho determinados valores universales que es necesario universalizar, como son la dignidad humana, la justicia o la igualdad. Valores que ejem-

plificamos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Dicho con otras palabras, el hecho de que se hayan cometido claros y terribles errores en nombre de la universalidad no significa que tengamos que renunciar a toda posibilidad de consensuar determinados valores, marcos o criterios universales, como son los propios valores que hemos citado que han impulsado la modernidad.

Frente al realce universalista de la modernidad, y su concepción eurocéntrica, la postmodernidad supone un proceso contrario en dos sentidos. En primer lugar, porque manifiesta su predilección por lo local, el reconocimiento de las identidades locales frente a las narrativas universales; el «determinismo local», en palabras de J.F. Lyotard (1994: 10). En segundo lugar, porque equipara dichas manifestaciones culturales locales en igualdad de condiciones unas con otras; desde el relativismo postmoderno, todas las culturas tienen el mismo valor. De estos dos rasgos intelectuales se deriva un tercero: la imposibilidad de definir y mucho menos imponer una cultura universal. Desde la postmodernidad desaparece el sentido de la jerarquía entre diferentes tipos de conocimiento; no existen metanarrativas que establezcan prioridades y que ordenen la validez de las elaboraciones culturales. Todo tiene la misma validez. Se cae, pues, en el relativismo cultural como uno de los principios definidores de la postmodernidad.

Este tipo de argumentos llevan a los autores postmodernos a hablar de culturas en lugar de cultura. Para este pensamiento no existe una cultura universal; la única idea universal es el mismo relativismo. De esta forma se crea un conflicto entre el objetivismo universalista y el relativismo localista. Dicho con otras palabras, entre la concepción universalista de cultura, una única cultura —que por definición ha sido y es irremisiblemente impuesta—, y tantas culturas como identidades locales se constituyan, sin posibilidad de aceptar o consensuar determinados códigos y valores universales.³

Sin embargo, la cultura es un proceso dinámico ligado a las propias condiciones de vida de las personas, que, como tal, incide en la vida de éstas y viceversa. Al concepto de cultura podríamos aplicar el principio físico de que la energía ni se crea ni se destruye sino que se transforma. Y se transforma por las decisiones que se toman en un

3. Este debate también se ha planteado en estos mismos términos cuando se ha pretendido concretar unos derechos humanos universales (Jares, 1999b). En este sentido, Amin Maalouf afirma: «No puede haber por un lado una carta universal de los derechos humanos y por otro cartas particulares: una musulmana, otra judía, otra cristiana, africana, asiática, etc.» (1999: 129).

momento dado y por las interacciones, inevitables, con otras culturas. De aquí el carácter mestizo de las culturas. En palabras de Juan Goytisolo, «una cultura, en realidad, es una suma de todas las influencias exteriores que ha recibido. Intentar buscar una raíz única, una esencia única, conduce no sólo a la ruina de esta cultura, sino a los peores excesos y a estos crímenes que realizan los nacionalistas que yo llamo de calidad» (Grass y Goytisolo, 1998: 86). Todas las personas, todas las culturas, participan inexorablemente de otras culturas, e incluso con relaciones de conflicto y dominio. El ser humano es fundamentalmente intercultural y mestizo. En efecto, diferentes autores (Fuentes, 2002; Gimeno Sacristán, 2001; Maalouf, 1999; Magris, 2001; Torres Santomé, 2001) han argumentado sobre el carácter cambiante, flexible y evolutivo del concepto de identidad, dado que ésta no se nos da de una vez para siempre, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia. «La identidad no es un rígido dato inmutable, sino que es fluida, un proceso siempre en marcha, en el que continuamente nos alejamos de nuestros propios orígenes, como el hijo que deja la casa de sus padres, y vuelve a ella con el pensamiento y el sentimiento; algo que se pierde y se renueva, en un incesante desarraigo y retorno» (Magris, 2001: 74). Como consecuencia, se ha resaltado el carácter mestizo de la identidad. Como ha señalado Carlos Fuentes, «sólo una identidad muerta es una identidad fija» (2002: 319); y más adelante añade: «Las culturas se influyen unas a otras. Las culturas perecen en el aislamiento y prosperan en la comunicación» (ibídem: 323). En este sentido, «somos lo que somos como fruto del encuentro de culturas muy distintas» (Torres Santomé, 2001: 131). Por ello, «el derecho a la diferencia cultural no puede ser la apelación a la defensa de una pureza de la cultura propia frente a la de los demás, que ni existió ni existe; ni debe tratar de evitar estos fenómenos de globalización, porque contribuyen de forma espontánea al cambio y a la diversificación que son inherentes a las culturas vivas, de manera tan natural como lo es el hecho de que tengan una cierta especificidad propia. Entrar en contacto con otros no implica perder identidad ni renunciar a lo que es propio, necesariamente, aunque sí es motivo para revisar la visión acerca de lo nuestro» (Gimeno Sacristán, 2001: 93).

En esta línea argumental es importante destacar el concepto de *identidades asesinas* del que nos habla Amin Maalouf. Considera como tales aquellas que reducen la identidad de pertenencia a una sola cosa, a las que instalan «a los hombres en una actitud parcial, sectaria, intolerante, dominadora, a veces suicida, y los transforma a

menudo en gentes que matan o en partidarios de los que lo hacen. Su visión del mundo está por ello sesgada, distorsionada» (1999: 43). Los nuestros frente a los otros: «En cuanto a los otros, a los que están del otro lado de la línea, jamás intentamos ponernos en su lugar, nos cuidamos mucho de preguntarnos por la posibilidad de que, en tal o cual cuestión, no estén completamente equivocados, procuramos que no nos ablanden sus lamentos, sus sufrimientos, las injusticias de que han sido víctimas. Sólo cuenta el punto de vista de los “nuestros”, que suele ser el de los más aguerridos de la comunidad, los más demagogos, los más airados» (ibídem: 43-44). Por consiguiente, debemos considerar la complejidad ecológica de los contextos sociales y la importancia de las singularidades históricas para el análisis y planificación de nuestro trabajo (la dialéctica entre lo micro y lo macro, lo particular y lo general).

El impulso de una cultura de paz

Consideramos que la educación para la convivencia no pretende aprender únicamente unas determinadas estrategias y habilidades para resolver conflictos. Además de eso, nuestra propuesta se inscribe en un objetivo más amplio y ambicioso: construir una nueva cultura y relaciones sociales donde la violencia no tenga cabida. En este sentido, creemos que constituyen una aportación fundamental las propuestas para construir una cultura de paz que han formulado diversas instancias e instituciones, entre las que destaca el programa de cultura de paz de la Unesco.

Como hemos manifestado (Jares, 2001a y 2001b), una cultura de paz tiene que renunciar al dominio en todos los ámbitos de la actividad humana, tanto en los círculos próximos de convivencia como en el nivel macroestructural. La militarización de nuestra cultura es evidente. La historia y la cultura que se transmiten están asentadas en la mitificación de las victorias militares, en la conquista y en la colonización, en el dominio en definitiva. Frente a este culto al dominio, la victoria sobre el otro, de los que no están exentas determinadas proclamas y prácticas religiosas, quiero recordar una frase de Albert Camus (1994), de su libro *El primer hombre*, que en sí misma y por sí sola considero que es una ruptura total de este pilar en el que se asienta nuestra cultura: «y supo así que la guerra no es buena, porque vencer a un hombre es tan amargo como ser vencido por él». Si realmente consiguiéramos hacer sentir la amargura de la victoria sobre el otro, si realmente consiguiéramos hacer comprender y sentir que en ningún caso nuestra victoria puede venir por la derrota, la

humillación, la expoliación del otro, estaríamos dando un paso de gigante en ese tránsito de la cultura de la violencia en la que estamos asentados y socializados hacia la deseada cultura de la paz.

Este cuestionamiento del dominio no tiene nada que ver con la necesaria autoafirmación de los individuos y de los pueblos, de su lengua y cultura. Como decía Gandhi (1988), soy internacionalista en cuanto que soy nacionalista. Frente a la uniformización y al pensamiento único, una cultura de paz se asienta en el respeto a la diferencia, a la diversidad, al cultivo de las diferentes creaciones culturales de los individuos y de los pueblos, en tanto en cuanto son todas ellas patrimonio de la humanidad. Pero esta reivindicación del carácter propio nunca puede ir bajo proclamas de dominio o exclusión como «ser superior a» o «estar por encima de», o reclamar *limpiezas étnicas* de triste actualidad, que dan pie a todas las variantes de intolerancia y fascismos. Del mismo modo, una cultura de paz tiene que desenmascarar la fabricación de la noción de enemigo, habitualmente unida a procesos de manipulación de la información.

Por lo dicho, una cultura de paz tiene que replantearse radicalmente el carácter sexista de nuestra cultura, eliminando el dominio de los valores asociados al género masculino sobre los femeninos. De las aportaciones del movimiento feminista a la construcción de una cultura de paz quisiera destacar dos especialmente. Por un lado, el carácter inequívocamente no violento de su lucha y su voluntad y actitud comprometida con la construcción de un nuevo tipo de cultura sin ningún tipo de dominio, lo que conlleva, por otro lado, la feminización de dicha cultura. Sobre esta última cuestión, hay dos aspectos que debemos subrayar: el replanteamiento de la separación entre lo público y lo privado, y entre el pensamiento racional y el afectivo. Como escribiera la inolvidable Petra Kelly, «de nuestro lado están la ternura, la unión, la no violencia, la participación, la solidaridad y la lucha contra todo lo que separa y escinde. La divisa es: ser cariñosos y subversivos» (1983: 48).

Una cultura de paz exige e implica una cultura democrática, y la defensa de los valores públicos frente a los privados. En estos tiempos de neoliberalismo implacable, que nos conduce a una mercantilización de la democracia, conviene, tanto en el plano social en general como en el educativo en particular, dar un nuevo empuje regenerador a la cultura democrática, cuando menos en un triple sentido:

- Democratizando el conocimiento y posibilitando el acceso a la cultura al conjunto de la ciudadanía.

- Favoreciendo la participación y el control social de los asuntos públicos, que exige un nuevo modo de hacer y entender la política. Sin participación no hay democracia.
- Democratizando la economía. Como dijo Norberto Bobbio, «la democracia se detiene en las puertas de las fábricas» (1991).

Una cultura de paz es incompatible con el adoctrinamiento, los dogmatismos y fundamentalismos de cualquier tipo, bien sean religiosos, ideológicos, tecnológicos, políticos, etc., tan frecuentes como devastadores en la evolución histórica de la cultura occidental, por más que nos los quieran presentar ajenos a nosotros. Frente a los integristas y los diferentes anestésicos del espíritu crítico, una cultura de paz se asienta en el debate, en la crítica y en el diálogo, en la libertad de expresión y de creación. Pero como indicaron Elena Gianini Belotti (1984), a propósito de la relación entre sexos, o Roger Garaudy (1977) en el plano social, el diálogo y la verdadera comunicación solamente son posibles entre iguales. Dicho en negativo, no existe auténtico diálogo en las relaciones de dominio.

Una cultura de paz tiene que recuperar para muchos ciudadanos, desarrollar para otros y cultivar para todos el valor del compromiso y la solidaridad. Frente a la cultura de la indiferencia, del menosprecio, de la mercantilización, del individualismo, del triunfo y el enriquecimiento personal a cualquier precio, una cultura de paz se asienta en el compromiso social, en la ternura de los pueblos y en la solidaridad. Estos pilares, junto con los enumerados anteriormente, tienen un valor añadido: el de posibilitar a cada ciudadano el aprendizaje del placer de compartir, de cooperar; de ser solidarios y ser felices por eso. En este sentido, la mirada global de paz por la que apostamos impide a cualquier ciudadano de cualquier país, por muy avanzado que sea, parapetarse en ideas autocomplacientes de *progreso* o de indiferencia mientras tres cuartas partes de la población mundial *sobreviven* en condiciones paupérrimas. Nadie puede vivir en paz mientras esas situaciones de extrema injusticia no sólo no desaparecen sino que, con el llamado nuevo orden mundial, se están acentuando. La mirada global de la paz conlleva, además del rechazo de la guerra y cuantas formas de violencia directa se produzcan, la desaparición de las violencias estructurales, como el racismo, el sexismo, la xenofobia, etc., la lucha contra la pobreza, la exclusión social y la marginación en cualquier lugar del planeta.

Finalmente, una cultura de paz exige y se fundamenta en la plena coherencia entre los medios a emplear y los fines a conseguir. Frente

a la cultura dominante que separa los fines de los medios, que proclama que «el fin justifica los medios», que da vía libre a la cultura del *todo vale* y al uso indiscriminado de cualquier medio para lograr los fines marcados —características tan vivas en nuestra sociedad, con ejemplos bien recientes y conocidos en diferentes ámbitos: económico, político, militar, deportivo, etc.—, la tradición noviolenta, como la de la investigación para la paz, resalta la centralidad de este principio, estableciendo una relación orgánica entre ambos polos, sin ningún tipo de jerarquías ni prioridades sino como procesos de una misma naturaleza. Para expresarlo una vez más en palabras de Gandhi, «los medios están en los fines como el árbol en la semilla» (1988). Los fines que buscamos deben estar ya presentes en los medios o estrategias a emplear, tanto por razones de coherencia ética como, tal como nos recuerda Jean M. Muller (1983), por razones de «eficacia». Por consiguiente, parafraseando a Adolfo Sánchez Vázquez, «hay medios tan repulsivos como la tortura, el terrorismo individual y de estado y, en general, la violación de los derechos humanos, que, cualquiera que sea la bondad de los fines que se proclaman y que, supuestamente, se pretende cumplir, son intolerables» (1996: 19).

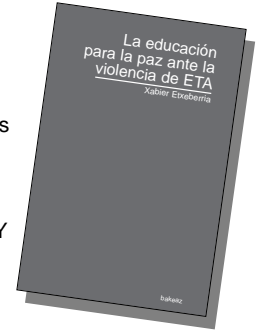
Bibliografía

- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2003): *Educación en derechos humanos: asignatura suspendida. (Informe sobre la formación en las escuelas de Magisterio y facultades de Pedagogía y Ciencias de la Educación en materia de derechos humanos)*, Madrid, Amnistía Internacional.
- ARENDET, H. (1993): *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- BARCELONA, P. (1992): *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*, Madrid, Trotta.
- BELOTTI, E.G. (1984): *Las mujeres y los niños primero*, Barcelona, Laia.
- BOBBIO, N. (1991): *El tiempo de los derechos*, Madrid, Sistema.
- BONINO, S. (1987): *Bambini e nonviolenza*, Turín, Abele.
- CAMUS, A. (1994): *El primer hombre*, Barcelona, Tusquets.
- CONNELL, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana-Unesco.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1992): «Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares», en *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla, GID-Universidad de Sevilla.
- FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.
- FUENTES, C. (2002): *En esto creo*, Barcelona, Seix Barral, 2ª ed.
- GALTUNG, J. (1987): *Gandhi oggi*, Turín, Abele.
- GANDHI, M. (1988): *Todos los hombres son hermanos*, Salamanca, Sígueme.

- GARAUDY, R. (1977): *Diálogo de civilizaciones*, Madrid, Edimsa.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- (2001): *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata.
- GRASS, G., y J. GOYTISOLO (1998): «Frente a la catástrofe programada», en VV.AA.: *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único. Le Monde Diplomatique edición española*, Madrid, Debate, 81-95.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- JARES, X.R. (1983): «Educación para la paz», *Cuadernos de Pedagogía*, 107, 69-72.
- (1999a): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular, 2ª ed.
- (1999b): *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*, Madrid, Popular (ed. gallego: Vigo, Xerais, 1998).
- (2001a): *Aprender a convivir*, Vigo, Xerais.
- (2001b): *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid, Popular.
- (2002): *Educación para la paz después del 11/09/01*, Bilbao, Bakeaz (Cuadernos Bakeaz, 49).
- JOHNSON, D.W., y R.T. JOHNSON (1999): *Cómo reducir la violencia en las escuelas*, Barcelona, Paidós.
- KELLY, P. (1983): *Luchar por la esperanza*, Madrid, Debate-Círculo.
- LLEDÓ, E. (2002): «Entrevista», *El País Semanal*, 1364 (17/11/02), 10-16.
- LYOTARD, J.F. (1994): *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 5ª ed.
- MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza Editorial.
- MAGRIS, C. (2001): *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*, Barcelona, Anagrama.
- MARINA, J.A. (1996): *El laberinto sentimental*, Barcelona, Anagrama.
- MONTAGU, A. (1978): *La naturaleza de la agresividad humana*, Madrid, Alianza Editorial.
- (1983): «El mito de la violencia humana», *El País*, 14/08/83.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- MULLER, J.M. (1983): *Significado de la no-violencia*, Madrid, CAN.
- RESTREPO, L.C. (1999): *El derecho a la ternura*, Bogotá, Arango Editores.
- ROSS, M.H. (1995): *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*, Barcelona, Paidós.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1996): «Anverso y reverso de la tolerancia», *Claves de Razón Práctica*, 65, septiembre, 14-19.
- SARAMAGO, J. (2002): «Este mundo de la injusticia globalizada», *El País*, 06/02/02. (Publicado también en *Le Monde Diplomatique*, 77).
- SMITH, D. (1979): «Estudio de los conflictos y educación para la paz», *Perspectivas*, X (2).
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata.

La educación para la paz ante la violencia de ETA

El tema central de los estudios presentados en este volumen es la tarea que corresponde hacer a la educación para la paz cuando se enfrenta específicamente con la violencia terrorista protagonizada por ETA y sus ramificaciones. En vistas a ello, se comienza ofreciendo dos estudios que pretenden plasmar los referentes morales que deben actuar como motivadores e inspiradores de esa educación para la paz: la tolerancia y la no violencia. Y se continúa con otros dos que asumen específicamente el tema apuntado —la educación ante la violencia de ETA—, teniendo presentes esos referentes y añadiendo algún otro, como el de las virtudes. Se cierra el libro con un anexo que presenta el proyecto de Escuela de paz de Bakeaz, en el que se enmarcan los cuatro trabajos, recibiendo así de él su sentido pleno.



Xabier Etxeberria (xetxeberrria@bakeaz.org) es catedrático de Ética en la Universidad de Deusto y responsable del Área de Educación para la paz de Bakeaz. Es profesor visitante de varias universidades en América Latina, donde colabora también con organizaciones indígenas y de derechos humanos. Sus numerosas publicaciones se centran en las cuestiones de ética fundamental, ética profesional y ética política (especialmente en torno a la cuestión de las identidades colectivas), así como en la vertiente ética de los derechos humanos.

Boletín de pedido

Deseo recibir _____ ejemplares del libro *Educación para la paz ante la violencia de ETA* al precio de 10,00 euros/ejemplar (IVA incluido).

Datos del solicitante

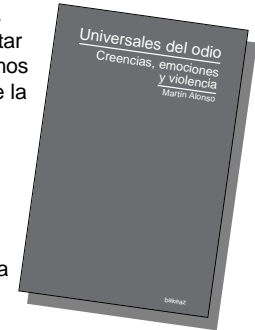
Apellidos _____
Nombre _____ NIF/CIF _____
Domicilio _____
Población _____ CP _____ Provincia _____
Teléfono _____ Fax _____
Correo electrónico _____

Forma de pago: contra reembolso (al importe total deben añadirse 4,00 euros de gastos de envío).

Universales del odio

Creencias, emociones y violencia

El final del siglo ha sido testigo del retorno de las ideas fuertes, aquellas que invocan quienes se prestan a matar y a morir. Fundamentalismos, nacionalismos, radicalismos de contenido étnico o religioso, así como fanatismos de la identidad y la pertenencia, han dado al traste con la euforia generada por el final de la Guerra Fría.



La retórica incorpora las creencias que definen la realidad. Por esta razón, la elaboración conceptual comienza con la postulación de una causa como fundamento ontológico. El segundo paso consiste en la definición del problema desde los parámetros de la causa: es la manufactura del enemigo. La solución —la neutralización del enemigo— cierra el proceso. En cuanto a la secuencia de la acción colectiva, las creencias activan estados emocionales que, a una determinada intensidad y en un contexto apropiado (las ideas remiten a la realidad social), desembocan en conductas agresivas organizadas. Dado que la violencia suscita resistencias sociales y psicológicas, tanto las racionalizaciones como las emociones deben suministrar a ejecutores y simpatizantes, junto con estímulos para la acción, mecanismos para cauterizar la conciencia ética. La primera parte del libro aborda la tarea desde un plano general, mientras que la segunda se circunscribe al etnorradicalismo vasco.

Martín Alonso (malonso@bakeaz.org) es licenciado en Sociología y Ciencias Políticas, en Filosofía y en Psicología; imparte clases en un instituto. Sus intereses y sus publicaciones versan sobre el pensamiento político de Rousseau, los nacionalismos, los usos de la Historia, la violencia política y los conflictos de los Balcanes.

Boletín de pedido

Deseo recibir _____ ejemplares del libro *Universales del odio. Creencias, emociones y violencia* al precio de 12,00 euros/ejemplar (IVA incluido).

Datos del solicitante

Apellidos _____
Nombre _____ NIF/CIF _____
Domicilio _____
Población _____ CP _____ Provincia _____
Teléfono _____ Fax _____
Correo electrónico _____

Forma de pago: contra reembolso (al importe total deben añadirse 4,00 euros de gastos de envío).

Cuadernos Bakeaz • Educación para la paz

- Xabier Etxeberria, *Antirracismo*. Ref.: CB02.
Xabier Etxeberria, *Sobre la tolerancia y lo intolerable*. Ref.: CB04.
Xesús R. Jares, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. Ref.: CB08.
Juan José Celorio, *La educación para el desarrollo*. Ref.: CB09.
Angela Mª Da Silva Gomes, *Educación antirracista e interculturalidad*. Ref.: CB10.
Pedro Sáez Ortega, *La educación para la paz en el currículo de la reforma*. Ref.: CB11.
Xabier Etxeberria, *Objeción de conciencia e insumisión*. Ref.: CB13.
Xabier Etxeberria, *Ética de la desobediencia civil*. Ref.: CB20.
Luis Alfonso Aranguren Gonzalo, *Educación en la reinención de la solidaridad*. Ref.: CB22.
Xabier Etxeberria, *"Lo humano irreductible" de los derechos humanos*. Ref.: CB28.
Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos*. Ref.: CB29.
Xabier Etxeberria, *La educación ante la violencia en el País Vasco*. Ref.: CB31.
Xabier Etxeberria, *La no violencia en el ámbito educativo*. Ref.: CB37.
Martín Alonso, *Universales del odio: resortes intelectuales del fanatismo y la barbarie*. Ref.: CB40.
Xabier Etxeberria, *Ignacio Ellacuría: testimonio y mensaje/Ignacio Ellacuría: testigantza eta mezua*. Ref.: CB47.
Xesús R. Jares, *Educación para la paz después del 11/09/01*. Ref.: CB49.
Johan Galtung, *Conflicto, guerra y paz, a vista de pájaro. Y cómo los aborda el grueso de los políticos y periodistas*. Ref.: CB54.
Carmen Magallón, *Las mujeres como sujeto colectivo de construcción de paz*. Ref.: CB61.



Boletín de pedido

Deseo recibir _____ ejemplares de los siguientes Cuadernos Bakeaz (2,40 euros/ejemplar):
_____ (indicar referencias)

Datos del solicitante

Apellidos _____	Nombre _____	NIF/CIF _____
Domicilio _____		
Población _____	CP _____	Provincia _____
Teléfono _____	Fax _____	
Correo electrónico _____		

Forma de pago: contra reembolso (al importe total deben añadirse 4,00 euros de gastos de envío).

También es posible formalizar una suscripción anual a toda la colección de Cuadernos Bakeaz, que, además de la educación para la paz, aborda temas relativos a la geopolítica, las políticas de cooperación, los movimientos sociales, la economía y ecología, y la economía de la defensa. El precio de la suscripción (6 números/año) es de 14,42 euros (normal) ó 21,64 euros (instituciones y apoyo). Para más información, póngase en contacto con nosotros.



Educar para la paz en tiempos difíciles

Xesús R. Jares

Este libro recoge los trabajos del autor publicados por Bakeaz. Los cuatro estudios aquí reunidos presentan de forma clara y sintetizada los núcleos teóricos y los ámbitos de actuación fundamentales de la educación para la paz. Así, en el primero de ellos se exponen sus bases teóricas, contextualización histórica, componentes e implicaciones educativas. El segundo analiza la relación entre educación y derechos humanos, y expone los principios de un proyecto educativo desde y para los derechos humanos. El tercero constituye el primer trabajo educativo que se ha hecho en España en relación con las consecuencias de los atentados del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos. El tiempo transcurrido desde entonces y los atentados del 11 de marzo de 2004 en Madrid no han hecho más que corroborar lo que allí se decía, al mismo tiempo que se hace más necesaria la puesta en práctica de las propuestas educativas que contiene. Finalmente, en el último estudio se aborda el tema central de la educación para la paz, como es la relación entre conflicto y convivencia, ligado, además, al tema clave de la formación del profesorado.

Xesús R. Jares (xjares@bakeaz.org) es catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de A Coruña y miembro de Bakeaz. Es coordinador desde 1983 de Educadores/as pola Paz-Nova Escola Galega y actual presidente de la Asociación Española de Investigación para la Paz (AIPAZ). Entre sus libros escritos individualmente cabe destacar los siguientes: *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* (Madrid, Popular, 1991), *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas* (Madrid, Popular, 1999), *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia* (Madrid, Popular, 2001), *Aprender a convivir* (Vigo, Xerais, 2001) y *Educar para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo* (en prensa).