



Universidad
de Alcalá

Nuevos enfoques en la educación para la paz: la prevención del extremismo violento en el contexto europeo

Trabajo Fin de Máster - Curso Académico 2019/2020

25/10/2019

Autora: Nuria Encarnación Maldonado Carrillo

Tutor: Dr. Juan García Gutiérrez

Máster Universitario en Memoria y Crítica de la Educación

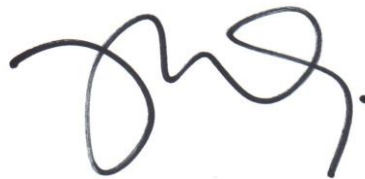
Universidad de Alcalá de Henares / UNED

D./D^a Juan García Gutiérrez

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: Nuevos enfoques en la educación para la paz: la prevención del extremismo violento en el contexto europeo ha sido realizado bajo mi dirección dentro del Máster Universitario en Memoria y Crítica de la Educación por el alumno/a D./D^a. Nuria Encarnación Maldonado Carrillo y cuenta con mi aprobación para ser defendido ante la comisión evaluadora de los Trabajos de Fin de Master nombrada al efecto.

Fecha, Madrid, 25 octubre 2019

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a final vertical stroke ending in a dot.

Firmado: Juan García Gutiérrez

1. INTRODUCCIÓN	3
1.1. Propósito, motivación, justificación, importancia e implicaciones del tema escogido	3
1.2. Pregunta de investigación, estructura del trabajo y objetivos.....	4
2. GENEALOGÍA DE LA VIOLENCIA	7
2.1. Una aproximación histórica del concepto.....	7
2.2. La educación como transformación social.....	13
2.3. Las aportaciones de Federico Mayor Zaragoza	16
3. MARCO TEÓRICO: VULNERABILIDAD Y SEGURIDAD EN LA ESCALA INTERNACIONAL	22
3.1. Clarificación de conceptos clave: qué entendemos por radicalización, extremismo violento y terrorismo. El estado de vulnerabilidad de la seguridad internacional.	22
3.1.1. El concepto de radicalización y su evolución	22
3.1.2. El concepto de extremismo violento y su evolución.....	29
3.1.3. El concepto de terrorismo	33
3.2. Qué entendemos por educación para la paz y su potencial transformador en la prevención.....	40
3.2.1. La paz: un concepto controvertido	40
3.2.2. La educación para la paz como modelo preventivo	42
3.3. El encuentro entre Derechos Humanos y educación para la paz: construyendo una ciudadanía global	53
3.4. La paz a través de los organismos regionales e internacionales	57
3.4.1. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.....	58
3.4.2. La Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa	60
3.4.3. La Unión Europea	62
3.4.4. El Consejo de Europa.....	66
4. EL CONTEXTO EUROPEO EN LA ACTUALIDAD	67

5. METODOLOGÍA.....	71
5.1. Enfoque metodológico.....	71
6. EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA PREVENCIÓN DEL EXTREMISMO VIOLENTO EN DOCUMENTOS INTERNACIONALES.....	74
6.1. Fuentes documentales seleccionadas con fines de análisis.....	74
6.2. Categorías, codificación y análisis.....	76
7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	86
8. CONCLUSIONES	90
BIBLIOGRAFÍA	94

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Propósito, motivación, justificación, importancia e implicaciones del tema escogido

Tras el estudio de las asignaturas que componen el Máster en Memoria y Crítica de la Educación y después de revisar las directrices investigadoras propuestas para la realización del Trabajo Fin de Máster, se ha decidido que el diseño del presente TFM girará en torno a la temática de la educación para la paz, los Derechos Humanos y el fenómeno conflictivo ampliamente expandido a nivel internacional del extremismo violento, precedido por el proceso de radicalización, y pudiendo culminar trágicamente en los indeseados actos terroristas.

Su propósito es, de esta forma, aproximarnos al estudio de nuevos enfoques de la educación para la paz que nos permitan actuar de manera preventiva desde el marco escolar y no escolar, adelantando que, hasta ahora, la mayoría de las medidas adoptadas han surgido a posteriori de los actos violentos, una vez que sus consecuencias son más que palpables.

De esta forma, entendemos que prevenir significa evitar tempranamente que algo negativo tenga cabida, combatiendo sus causas. Así, prevenir desde el entorno educativo la aparición del extremismo violento supone algo absolutamente innovador por dos motivos: en primer lugar, porque se está entregando el relevo y la responsabilidad a los actores educativos, lo que supone de por sí un reconocimiento muy significativo del rol que desempeñan los centros docentes en sociedad, y en segundo lugar, porque implica que se ha superado una visión tradicional de la paz por la cual sólo podíamos teorizar utópicamente sobre ella, despojándola de toda capacidad de influencia y acción.

Personalmente, manifiesto interés por esta temática debido a una formación académica previa en torno a la Irenología, la educación para la paz, la cultura de paz y la gestión de los conflictos. Esto, unido a una preocupación acuciante por el actual estado de las relaciones internacionales, las amenazas a la seguridad ciudadana y el papel que la educación puede jugar en todo esto, han provocado el deseo de elaborar un trabajo de investigación en el que se analice de qué modo algunos de los Organismos

internacionales más reconocidos y con una fuerte influencia a nivel europeo gestionan esta problemática y en qué medida la educación y la educación para la paz ganan protagonismo en sus planteamientos a corto y largo plazo.

Así, el tema investigado es importante porque pretende ofrecer un punto de vista pedagógico útil y práctico en la lucha por la erradicación del extremismo violento y de su impacto a todos los niveles, del local al internacional; en una sociedad global convulsionada y gravemente afectada por los crecientes nacionalismos, los radicalismos ideológicos y las polarizaciones extremistas, los educadores e investigadores de la educación tenemos la obligación de ofrecer aportaciones reales y concretas desde nuestro campo de estudio que arrojen luz no sólo al origen y la casuística del fenómeno, sino también a las alternativas que se desprenden de nuestro contexto y que pueden tratar el problema desde su raíz, ayudando a prevenirlo.

Las implicaciones que podrían derivarse de este trabajo encontrarían sintonía con aquellos estudios centrados en la apertura de nuevas vías de conciliación a través de una educación más humanística, basada en los derechos, los valores, y que trabajen directamente sobre las creencias de los individuos, cuestionando aquello que justifique la existencia de diferencias insalvables entre culturas y el empleo de medios violentos como única vía para resolver conflictos. Además, se podría continuar con esta línea de estudio indagando no sólo en cómo la educación para la paz puede ayudar a prevenir el extremismo violento en el contexto europeo, sino extendiendo su función a países subdesarrollados o en vías de desarrollo donde la intervención temprana, especialmente en niños y jóvenes, alcanza un nivel de urgencia.

1.2. Pregunta de investigación, estructura del trabajo y objetivos

La pregunta que dio pie a mi investigación fue, *¿cómo puede la educación para la paz ayudar en la prevención del extremismo violento y cómo abordan esta cuestión a nivel europeo algunos organismos internacionales?*

Formular esta pregunta nos ha permitido encontrar paulatinamente una orientación clara del trabajo, el cual consiste básicamente en la revisión teórico-histórica de conceptos como la paz y la violencia, así como en la revisión de subconceptos

derivados y sumamente importantes en este estudio como la educación para la paz, la radicalización, el extremismo violento y el terrorismo. A través de la interrelación de estos conceptos e indagando en el modo en que la educación puede favorecer la prevención y la erradicación de la violencia, se presenta una plasmación de la gestión europea actual en materia de prevención del extremismo violento recurriendo al análisis de documentos internacionales y apoyando la tesis de que los cuatro grandes Organismos seleccionados (UNESCO, OSCE, Consejo de Europa, Unión Europea) incluyen de una forma u otra la educación y/o la educación para la paz como vía para prevenir el extremismo violento dentro de nuestras fronteras.

Además, plantear un conjunto de objetivos en un trabajo de investigación resulta imprescindible ya que su formulación requiere de un ejercicio interno que nos permita dilucidar cómo vamos a gestionar todo el material documental, qué aspectos concretos deseamos trabajar, cuál es el problema que se analizará, y qué preguntas nos conducirán hacia todos estos propósitos investigadores. Así, en palabras de Rodríguez Gómez y Valdeoriola (2012), los objetivos se encuentran vinculados con el problema inicialmente planteado, siendo su misión “indicar la dirección, finalidades y las expectativas del proceso” (p. 24), ayudando así a despejar nuestra interrogante.

Diferenciando entre objetivos generales y específicos para aportar una mayor concreción al estudio, se han seleccionado los siguientes:

- *Objetivo general:* Estudiar la respuesta educativa destinada a la prevención del extremismo violento y al terrorismo que ofrecen los organismos internacionales
- *Objetivos específicos:*
 - Estudiar cómo evoluciona el concepto de educación para la paz, comprendiendo la noción de prevención del extremismo violento.
 - Examinar cuál es el papel que se concede a la educación para la paz como elemento transversal favorecedor de mejores sociedades desde su dimensión preventiva en las iniciativas de los Organismos internacionales.
 - Analizar los discursos que desarrollan los organismos internacionales en materia de prevención del extremismo violento.

Adicionalmente, de este último objetivo específico se desprenden dos más íntimamente conectados:

- Identificar categorías de análisis que ayuden a comprender pedagógicamente los discursos.
- Analizar qué contenidos otorgan los organismos internacionales a estas categorías.

Por otro lado, la estructura o guion seguido para dar forma a la investigación se ha compuesto por ocho grandes epígrafes, comenzando por la presente introducción donde se plantea la finalidad, el sentido, la forma y los objetivos del trabajo.

En segundo lugar, se ha conformado un apartado que estudia el estado de la cuestión, donde nos remontamos a las raíces teóricas de los conceptos principales y al modo en que diversos autores han interpretado los temas centrales de esta tesis.

En tercer lugar, se ha organizado un marco teórico conformado por cuatro grandes bloques: el primero, que clarifica conceptos como radicalización, extremismo violento y terrorismo; el segundo, centrado en la idea de la paz y en la educación para la paz como modelo preventivo del extremismo violento; el tercero, que conecta los Derechos Humanos y la educación para la paz, y el cuarto, donde nos aproximamos a los Organismos internacionales escogidos para el estudio.

En cuarto lugar, se explicará de manera general el contexto actual europeo, de tal forma que todo lo expuesto cobre sentido en relación a un marco espacio-temporal concreto y bien delimitado ya que las circunstancias sociales, económicas, políticas y culturales que rodean nuestro estudio son determinantes a la hora de interpretar y analizar los resultados.

A continuación localizamos el apartado de metodología, exponiendo que la investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo y se basa principalmente en el análisis de contenido, partiendo de unos objetivos y explicando el paradigma de investigación. Tras esto, encontraremos un sexto apartado independiente destinado a la revisión del papel de la educación para la paz en la prevención del extremismo violento dentro de los documentos internacionales.

Posteriormente, se hallará la reflexión y discusión de todo ello conectando con las lecturas realizadas, incluyendo los hallazgos encontrados e indicando nuevas vías de investigación posibles en el apartado de la discusión, finalizando con las conclusiones más importantes.

Cabe destacar que el sistema de citación que se ha seguido se corresponde con la última edición de las normas APA (procedentes de la American Psychology Association), por las cuales los trabajos científicos enmarcados dentro de las Ciencias Sociales cuentan con unas directrices en la redacción relacionadas con la ordenación de las referencias bibliográficas y con la citación de autores para así evitar el plagio.

2. GENEALOGÍA DE LA VIOLENCIA

2.1. Una aproximación histórica del concepto

Si hablamos de radicalización, extremismo violento y terrorismo, lo primero que debemos delimitar es qué entendemos por violencia y qué trabajos han abordado este tema previamente, pues guarda una estrecha relación con los tres conceptos principales de este trabajo, y como veremos posteriormente, con el contexto educativo. Existe cierto consenso al afirmar que la violencia puede concebirse como “el uso o amenaza de uso de la fuerza física o psicológica con intención de hacer daño, de manera recurrente y como una forma de resolver conflictos” (Guerrero, 1997; McAlister 1998, Tironi y Weinstein, 1999, en Arriaga y Godoy, 2000). De esta definición podemos extraer que la violencia se trata de una acción que requiere de, al menos, dos sujetos distintos; una víctima pasiva, perjudicada por el acto violento, y un victimario, que emplearía un medio para conseguir un fin, de modo que bajo esta percepción la violencia necesariamente tendría un carácter instrumental.

Sin embargo, estudios más recientes como el de Martínez Pacheco (2016), resaltan que esta definición, centrada en los agentes implicados, puede resultar limitante en tanto que se comprende como una acción directa exenta de vínculo con otros entornos y contextos tanto espaciales como temporales¹ (p. 10). Además, este autor

¹ Conviene aquí rescatar la cita de Wertham: “antes de que alguien pueda comenzar la violencia, muchos otros ya han preparado el terreno” (Wertham, 1971, en Martínez Pacheco, A. 2016, p. 12).

señala que el individuo que recurre a la violencia tiene un doble objetivo diferenciado: por una parte, busca provocar un daño, y por otra, la negación del *otro*, lo que quiere decir que la víctima es considerada como un objeto merecedor de los perjuicios que la acción emprendida por el victimario(s) le pueda ocasionar (p. 14).

Podemos añadir también que la violencia tiene lugar en distintas escalas (micro, meso, macro, mega), ámbitos (a nivel individual, familiar, escolar, institucional, grupal, etc.) y edades, destacando especialmente el periodo de la adolescencia. Respecto a las escalas de violencia, Jiménez-Bautista (2012) expuso cómo ésta puede ubicarse en diferentes niveles en función de lo acotado que quede su contexto de reproducción: así, podemos hablar de micro-violencia, la más sutil y simbólica, presente en nuestro día a día, meso-violencia, a nivel regional, macro-violencia, a nivel nacional, y mega-violencia, que alcanza la globalidad.

Cuando hablamos de los ámbitos donde se perpetúa la violencia, inequívocamente debemos aludir a la existencia de distintos tipos de violencia, que vendrían a organizarse de la siguiente forma, siguiendo la clasificación de Galtung (2016):

- *Violencia cultural*: englobaría cualquier elemento cultural, y por tanto simbólico, que pueda ser empleado para legitimar la violencia. El autor recurre a algunos ejemplos como las banderas, los himnos, los retratos, los discursos, etc.

- *Violencia estructural*: aquella que se produce en situaciones que impiden la satisfacción plena de las necesidades humanas más básicas, pudiéndose ejemplificar con los procesos de exclusión social debido a una estratificación desigual.

- *Violencia directa*: esta sería la manifestación más visible de la violencia. Se referiría entonces a la violencia física más clara, a la agresión.

Igualmente, el grupo de edad parece contar con cierta influencia en la prevalencia de las acciones violentas. Así, ya en el año 1971, Klein habló de “la edad de la banda” para referirse al tramo de edad en el que las personas, y más concretamente los adolescentes, son más propensos a adoptar conductas violentas (Klein, 1971, cit. en Scandroglio, et al. 2002). Este último grupo de autores apoyan que la violencia sería una respuesta desadaptada a cualquier tipo de conflicto con el entorno y se originaría

principalmente debido a factores interpersonales y a los entornos de socialización primaria y secundaria, destacando entre ellos la estructura familiar, la transmisión intergeneracional, la institución educativa, el grupo de amigos y la transmisión subcultural², la influencia de los medios de comunicación, de las condiciones económicas y del empleo, etc. De este modo, se introduce también el concepto de “conducta antisocial” ligado a los movimientos violentos y a aquellos contextos deficitarios en los que éstos se ven reforzados y normalizados (Scandroglio, Martínez, Martín, y otros, 2002).

Paralelamente a esta perspectiva, Jiménez-Bautista (2012) comentó que la normalización de la violencia supone la ruptura de un estado de armonía, lo que la convierte en un aspecto preocupante que se interpreta como un “fracaso” en nuestra sociedad, refiriéndose incluso a la violencia como una “tendencia depredadora” que podría poner en riesgo la especie humana a través de graves daños como los que ocasiona el terrorismo.

Además, tal y como expresan Arriaga y Godoy (2000), la violencia cuenta con una capacidad reactiva que puede destruir el capital social y los recursos de los Gobiernos, ya que éstos se ven obligados a destinar gran parte de sus herramientas a luchar contra este problema en lugar de invertirlos a otros aspectos o necesidades imperantes. Desde este punto de partida, podríamos decir que la violencia tiene la capacidad de atentar contra la seguridad pública, entendida ésta como “el conjunto de políticas y acciones coherentes y articuladas que tienden a garantizar la paz pública por medio de la prevención y represión de los delitos y las faltas contra el orden...” (González Ruíz, López y Núñez, 1994, citado por Arriaga y Godoy, 2000, p. 109).

Para estas autoras, además, existen una serie de factores de riesgo a tener en cuenta, destacando especialmente la desigualdad social como el mayor desencadenante de brotes de violencia, por encima de la pobreza, la situación familiar, el sexo o la socialización. Resulta muy llamativa esta importancia concedida a la falta de equidad social como el mayor detonante, superando a otros factores tradicionalmente comprendidos como la causa primaria y raíz de la violencia, ya que, en cierta manera, esto se puede vincular con el sentimiento de injusticia, la opresión y el desamparo social

² Estos autores entienden la transmisión subcultural como la continuidad de valores, actitudes y conductas desviadas a través del vínculo amistoso del grupo de iguales.

e institucional, aspectos mucho más intrincados en la psique humana, y por ende, más difíciles de analizar.

Por otro lado, para Johan Galtung (2009), sociólogo y matemático noruego que ha volcado su carrera profesional en la investigación sobre la paz, la violencia debe entenderse como el resultado de un conflicto (meta-conflicto) que conduce a la absoluta deshumanización. Esto surgiría cuando no se satisfacen expectativas o no se cubren necesidades básicas, impidiendo que nuestras potencialidades se desarrollen, lo cual estaría perfectamente conectado con la tesis de las autoras anteriores sobre la relación entre violencia y desigualdad social.

Resulta importante destacar que, para este autor, la violencia no debe confundirse con algo intrínseco a la naturaleza humana, sino que se aprende y se mantiene a través de comportamientos, creencias y acciones instauradas en la sociedad que nada tienen que ver con cuestiones innatas. En consonancia con esto, se afirma que el ser humano posee una naturaleza conflictiva, pero que es el entorno el que conduce hacia comportamientos pacíficos o violentos³.

Algo similar opinan Fernández Ríos y Rodríguez Díaz (2002), aunque con diferencias importantes a señalar. Desde un punto de vista crítico, sostienen que los seres humanos no contamos con posibilidades realistas de evitar la violencia y que su erradicación es una falacia, reconociendo a su vez su origen cultural y afirmando que ésta se aprende sobre todo por observación y que se manifiesta bajo diversas formas como las prácticas, la memoria, las representaciones e incluso el lenguaje.

Así, en su referencia tratan de analizar las condiciones reales con las que contamos para prevenirla y concluyen exponiendo que siempre ha formado parte de la historia como una constante que se propaga sin control, no favoreciendo en absoluto la actual dinámica internacional por la cual gran parte de la población se siente oprimida por quienes poseen el poder, lo que los autores denominan el “síndrome del mundo mezquino” o inevitabilidad de la violencia. George Gerbner fue quien impulsó inicialmente este concepto al preguntarse si los medios de comunicación son aliados o enemigos de lo público, pues es básicamente a través de ellos como se propaga el miedo

³ Jiménez Bautista, F. (2010). Conocer para comprender la violencia. (p. 16-17).

al exponerse de forma reiterada noticias violentas que dejan al espectador con la sensación de que el peligro permanece acechante en todo momento.

La influencia del discurso mediático en la sociedad y en su percepción de la realidad ha sido ampliamente estudiada debido justamente a la incógnita acerca del papel de los medios de comunicación; su función inicial, que debería consistir en ofrecer una información rigurosa y objetiva, desprovista de segundas intenciones, parece hoy haberse transformado a favor de la difusión incontrolada del miedo. Si buscamos una explicación a este fenómeno, Rodríguez Borges (2007) expresó que:

Impelidos por el objetivo de maximizar audiencias y beneficios, los medios descubrieron bien pronto que los relatos sobre sucesos, crímenes, catástrofes y otras desgracias resultaban especialmente eficaces para captar y retener la atención de la opinión pública, aunque fuera al precio de infeccionarla con el *síndrome de mundo malo* [...] (p. 3).



Ilustración: El Roto

Fuente: El País, 26 de enero de 2010

Si, por otro lado, dirigimos nuestra mirada al asunto de la prevención, Fernández Ríos y Rodríguez Díaz defienden que el momento en el que ésta se inicia es un aspecto a tener muy en cuenta, ya que la “incubación” del terror desde edades tempranas, o lo que es lo mismo, la observación constante en el entorno más próximo de modelos violentos, favorecerá que éstos se reproduzcan en el futuro. Para ello, expresan que a

pesar de que los resultados de las acciones preventivas han resultado bastante moderados, las estrategias enfocadas en la educación para la paz pueden ser prometedoras si éstas se ponen en marcha junto a otras centradas en la familia o en la comunidad.

Por su parte, Viguer y Avià (2014), basándose en declaraciones de la OMS, resaltan que la violencia puede atentar contra la salud pública y que, actualmente, es un complejo fenómeno social cuyo origen es múltiple y requiere tanto de la implicación de la sociedad como de la comunidad internacional para su prevención y resolución. De este modo, debido precisamente a la multiplicidad de sus fuentes de influencia, el establecimiento de redes de cooperación que aúnen el esfuerzo de todos los contextos sociales resulta fundamental, ya que, tal y como venimos exponiendo, ésta emana de interacciones problemáticas que tienen lugar en los diversos entornos de relación, dentro de los cuales surge un conflicto entre la persona y el medio que le rodea.

Desde este punto de vista, la prevención estaría centrada en el análisis de los espacios, apoyándose en el planteamiento ecológico de Bronfenbrenner⁴ (1979). No obstante, no se trata únicamente de analizar, sino también de facilitar el desarrollo de habilidades que permitan gestionar toda la conflictividad de manera no destructiva, teniendo en cuenta que la inmersión en un entorno donde las conductas violentas están muy presentes en el día a día puede provocar su normalización. Este enfoque encuentra consonancia con lo dispuesto por la UNESCO en el *Manifiesto de Sevilla* de 1986, donde ya se instauraron unas bases completamente innovadoras por las que la violencia dejó de entenderse como una cuestión relacionada con la biología humana, asociándose por el contrario a causas sociales, económicas, políticas y culturales, concluyendo entonces que la violencia se aprende y que, igualmente, se puede desaprender.

En esta misma línea destaca la visión de Viguer y Avià (2014) sobre las capacidades humanas, defendiendo que contamos con una serie de fortalezas o potencialidades internas y externas que, de ser promovidas, podrán “...extinguir tendencias desadaptativas haciendo un especial énfasis en la empatía como capacidad básica que permite el desarrollo de relaciones humanas positivas” (p. 349). Justamente a raíz de esta comprensión de la violencia como una conducta *desadaptada*, fuera de la

⁴ Según este modelo teórico, la violencia se va generando de manera acumulativa, no pudiendo atribuir su causa a un solo factor. Por este motivo, la mirada debe ser holística e integral.

normalidad o desviada, el papel de la educación comienza a aparecer como algo ineludible.

2.2. La educación como transformación social

La educación ha venido entendiéndose de distintas formas a lo largo de su historia, pero una comprensión que resume muy acertadamente su finalidad sería la ofrecida por el reconocido pedagogo Paulo Freire (1969), por la cual ésta se constituye como la praxis que busca la reflexión del ser humano acerca del mundo que le rodea para así poder transformarlo. Desde este punto de vista, la educación es una poderosa arma para el cambio social y para el desarrollo de una comunidad global en la que los individuos toman conciencia de sus necesidades principales desde la acción y la libertad.

La prevención y erradicación de la violencia, indudablemente, se han convertido en una de esas necesidades primarias de la educación, instalándose con crudeza en los entornos educativos y provocando dramáticos sucesos como enfrentamientos mortales, tiroteos, acoso escolar, acoso al profesorado, y un largo etcétera que nos da que pensar que es justamente donde se imparte la educación formal desde donde tenemos que partir para paliar esta situación.

Un ejemplo de violencia que atañe especialmente a la educación en cualquier parte del mundo es el caso de las bandas juveniles, donde quedaría patente este rasgo de desadaptación. Resulta importante analizar por qué un joven se siente atraído por la idea de pertenecer a una banda, ya que lo que prima en esta decisión es el anhelo del sentido de pertenencia, de construir una identidad compartida, aunque esto suponga actuar de manera desadaptada de cara a la sociedad (conductas antisociales).

Debido precisamente a la naturaleza compleja de la violencia y a las múltiples fuentes que ejercen una fuerte influencia sobre los más jóvenes, se reclama una implicación al unísono de todos los actores sociales en todos los contextos de actuación, para así lograr la cohesión necesaria para abordar la problemática e implementar las medidas pertinentes. Así fue como se introdujo el concepto de *Whole Policy*, que podría traducirse como “política holística” o “política global”, presentándose así la línea de trabajo que se ha seguido en Europa en materia de prevención y atenuación de la

violencia. De este modo, por *Whole Policy* entendemos aquel modelo basado en programas que promueven alternativas que rechacen la violencia dentro y fuera del contexto escolar, implicando a todos los miembros de la sociedad.

Históricamente, el modelo teórico-práctico que sostiene la *Whole Policy* encuentra sus raíces en el informe Vettemburg (1999), apoyado por el Consejo de Europa y basado en la gestión de la convivencia a través de la participación de toda la sociedad en su conjunto. Entre sus premisas fundamentales, este informe incluye la escuela democrática como medio de respuesta a la violencia, encontrando así una primera conexión con la educación para la paz en tanto que la misma reconoce la democracia como un valor imprescindible.

Así, democracia y paz tienen un claro punto de encuentro en el ámbito de la convivencia, ya que ésta “...hace referencia a vivir juntos de forma pacífica, dialogante y constructiva bajo el entramado de normas y convenciones de respeto mutuo, comprensión y reciprocidad ética” (Ortega y del Rey, 2004, citado en Viguer y Avià, 2014, p. 349). Para ello, sería necesaria la actuación dentro del ámbito educativo buscando la participación, el intercambio, el establecimiento de relaciones positivas con uno mismo y con los demás, así como otro tipo de acciones que podrían encuadrarse perfectamente en un programa de educación para la paz y la convivencia.

En este sentido, la importancia de la educación para la convivencia en los programas educativos aparece como algo ineludible pues, como señalaron Arón, Milicic, Sánchez y Subercaseaux (2017), “la escuela, en todos sus niveles, es uno de los espacios donde se toma conciencia de pertenecer a una comunidad, a un país. Y esa conciencia se manifiesta en la interrelación armoniosa y diversa entre los diferentes integrantes de un territorio” (p. 14). Asimismo, continúan exponiendo que ésta consistiría principalmente en aprender a gestionar la convivencia en el marco de la cotidianidad, haciendo a cada actor de la institución escolar partícipe, teniendo como clave el compromiso conjunto.

La importancia de la educación para la convivencia resulta tan profunda y trascendente porque influye de manera determinante sobre el clima social y emocional del entorno educativo, lo que redundará en el bienestar de toda la comunidad educativa y en los propios resultados académicos. Pero, ¿a qué nos referimos exactamente cuando

hablamos de clima escolar? Según Cornejo y Redondo, por clima escolar entendemos “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar, a nivel de centro o a nivel de aula, y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (Cornejo y Redondo, 2001, citado en Arón, Milicic, Sánchez y Subercaseaux, 2017, p. 22).

Si las interacciones son problemáticas, o si se encuentran determinadas características⁵ cuya base sea, de una forma u otra, la violencia, entonces hablaremos de climas de convivencia negativos, que se transformarían en los espacios más necesitados de programas y medidas basadas en la educación para la convivencia. En conexión con la tesis de Galtung citada al inicio de este apartado, podemos decir que la educación para la convivencia centraría sus esfuerzos en detectar los tipos de violencia más sutiles, como puede ser la violencia institucionalizada, a través de la cual existe una normalización de la misma que hace que ésta se acepte y se asuma acríticamente.

Siguiendo la propuesta de Ortega-Ruiz (2014) por la que la convivencia se comprende como un punto clave para la prevención de la violencia, encontramos que el foco de atención se traslada necesariamente al marco de la escuela. Esta autora especifica que ya en 1982, el Consejo de Europa planteó la necesidad de incluir en los programas educativos la educación para la paz y la no violencia, ensalzando el papel de la escuela de tal forma que la mayoría de las políticas educativas puestas en marcha desembocarían en programas preventivos de mejora de la convivencia, en consonancia con la *Whole Policy* que se sigue a nivel europeo, expresándose que:

...la escuela [es] un ámbito institucional en el cual el aprendizaje y la enseñanza se dirigen, muy especialmente, hacia la adquisición de valores sociales y hacia la visión de la conflictividad como algo que hay que abordar desde instrumentos de innovación educativa y mejora de la calidad de la vida en la escuela (Ortega-Ruiz, 2014, p. 4).

Indagando en los trabajos sobre la importancia de la educación para la convivencia en la escuela, encontramos el conocido informe Delors, a través del cual su autor principal, el político francés Jacques Delors, realiza una vasta reflexión acerca de cómo la escuela debe fomentar mentalidades críticas, tolerantes y abiertas a los

⁵ Entre estas características Arón y Milicic (2001) destacaron la percepción de injusticia, la rigidez en las normas, la marginalidad, la ausencia de respeto, la falta de transparencia, entre otras.

constantes cambios de una sociedad que se transforma a sí misma a gran velocidad, conectando con la idea de sociedad mundial, la interdependencia que nos une, las tensiones que surgen dentro de una sociedad mundial globalizada y la necesidad de sembrar desde la institución escolar la semilla de la democracia, la inclusión, el civismo, y de un crecimiento económico que vaya de la mano del desarrollo humano.

En busca de una comprensión más amplia de lo que significa convivir, la reflexión de Ortega Ruiz (2014), añadiría un matiz socio-jurídico al expresar que, desde la esfera pública, se deben garantizar una serie de derechos extensibles a todos los ciudadanos que les permitan conservar su identidad y sentirse integrados sin ningún tipo de discriminación. Por ello, cuando se trabaja la convivencia dentro del ámbito escolar, resulta muy importante inducir al alumnado en el valor del respeto y en el sentido de la democracia, objetivo que precisa no de la actuación aislada de la institución educativa o de la comunidad, sino que debe contar con la atención de los gobiernos y de las instituciones internacionales, que serán las que estimulen y faciliten apoyos gestionando políticas a medio y largo plazo que sean apropiadas a esta situación de vulnerabilidad.

2.3. Las aportaciones de Federico Mayor Zaragoza

Cuando nos adentramos como hasta ahora en el vínculo existente entre la educación y la mejora de la sociedad, y más específicamente afrontando el reto del conflicto y la violencia, debemos aludir obligatoriamente a la figura de Federico Mayor Zaragoza, ex Director General de la UNESCO. Frente a la dominante cultura de la violencia, Mayor Zaragoza ha trabajado extensamente la necesidad de su sustitución por una cultura de paz, del diálogo y de la conciliación, promoviendo el desarme y la potenciación de la capacidad creadora y constructiva del ser humano.

Así, si hablamos de creación y construcción de realidades nuevas y diferentes, se debe reclamar necesariamente que la educación sea la clave para la emancipación personal y colectiva, permitiéndonos actuar con mayor libertad y autonomía, siendo además una de sus funciones primordiales “adoptar permanentemente la actitud de vigías [...] para prevenir en toda la medida de lo posible los acontecimientos luctuosos, los que más negativamente afectan a la dignidad humana” (Mayor Zaragoza, 2003, p. 18).

Esta meta posee una gran relevancia puesto que, según el autor, vivimos en un contexto carente de objetivos éticos que precisa reinventar la paz⁶, buscando favorecer esta transición que mencionábamos anteriormente de una cultura de la guerra a una cultura de paz. Además, en sintonía con planteamientos anteriores por los cuales la violencia se aprende, se observa y se normaliza, Mayor Zaragoza hace hincapié en la posibilidad que ofrece la educación para la paz para “desaprender” este tipo de conductas indeseadas.

Por ello, podemos observar como en las últimas décadas se ha dado progresivamente una mayor relevancia a la educación para la paz como elemento transversal que puede generar un gran impacto no sólo dentro de los márgenes del aula sino también en la sociedad en su conjunto, resultando la voluntad política de los Estados, la cooperación a nivel nacional e internacional y la participación y actuación en congruencia de la sociedad civil absolutamente imprescindibles. Por este motivo, el autor señala que “es preciso un plan de acción para “globalizar” la educación para la paz y frenar la violencia en todas sus formas, yendo a las raíces de los problemas y estudiando las circunstancias que originan estos comportamientos [...]” (Mayor Zaragoza, 2003, p. 20).

Como venimos señalando, el entorno juega un papel fundamental en el mantenimiento de la violencia, sobre todo cuando los individuos se socializan en una serie de valores y creencias apoyados en la cultura de la violencia, de tal forma que, teniendo en cuenta esto, podemos hablar de reeducación, de modificación de conductas no deseadas y de políticas holísticas que apoyen programas educativos como los basados en la educación para la paz. Entre ellos, siguiendo a Arriaga y Godoy (2000), encontraríamos el aprendizaje de resolución pacífica de conflictos, el fomento de la empatía, la asunción de la propia responsabilidad en convivencia con los demás, el aprendizaje de conductas sociales constructivas, entre otros ejemplos.

A pesar de que venimos haciendo una referencia constante al modelo preventivo que especialmente puede favorecerse a través de la educación para la paz, tradicionalmente el problema de la violencia se ha abordado desde un punto de vista puramente represivo que ha ignorado el potencial de la prevención como alternativa

⁶ Con “reinventar la paz”, Mayor Zaragoza busca dejar atrás la antigua concepción de paz como “ausencia de violencia” para, así, progresar hacia una comprensión que le otorgue entidad propia.

para alcanzar soluciones a largo plazo que resulten relevantes y satisfactorias. Por ello, realizando un análisis más internacional del estado de la violencia, Mayor Zaragoza (2003) afirmó que el extremismo violento ha ocasionado un choque devastador entre Oriente y Occidente, cayendo en un doble error a la hora de abordar esta situación.

En primer lugar, porque se atribuye la autoría de los actos violentos exclusivamente a una de las partes, cuando ésta puede favorecerse indistintamente por cualquier nación o en nombre de cualquier creencia. En segundo lugar, porque bajo la influencia del clásico *“si quieres la paz, prepara la guerra”*, el contraataque se considera una y otra vez como la única solución al conflicto, expresando que este posicionamiento frente al complejo problema del extremismo violento sólo nos aleja de su erradicación ya que, por esta vía, no podemos remontarnos a su origen ni tomar las medidas pertinentes para tratarlo.

Ante un panorama en el que el radicalismo y las oleadas de violencia han crecido desmesuradamente con la consecuente quiebra de la estabilidad social, los Estados se han visto obligados a ampliar sus responsabilidades en materia de seguridad y defensa, percatándose entonces de que la simple actitud reactiva frente a los acontecimientos violentos que atentan contra la integridad de los ciudadanos no es suficiente. Así, para Huster (2010) el riesgo debe paliarse con prevención, más aún cuando los actos violentos perpetrados en los últimos tiempos son tan complejos, difusos e impredecibles como hasta ahora pues, cada vez, resulta más complicado prever ataques o incluso identificar a sus ejecutores.

Por este motivo, el autor señala que en este contexto de potenciación de la prevención han surgido importantes cuestiones, preguntándose dónde se encuentra el límite entre la prevención como protección y el sacrificio del derecho a la privacidad de la población, ya que uno de los modos de prevención más empleados consiste en la obtención de información confidencial y personal que permitiría adelantarse a los actos terroristas. De esta forma, y dado el carácter imprevisible de los peligros, los Estados pueden llegar a excederse en el control de los ciudadanos, solicitando progresivamente más autorizaciones para inmiscuirse en la intimidad del individuo de a pie, pudiéndose recordar algunos casos polémicos relacionados con el manejo de datos personales e información confidencial o la invasión de la privacidad a través de medios tecnológicos,

como por ejemplo a través de Facebook u otras plataformas que recopilan gran cantidad de datos relativos a la vida privada de las personas.

En consonancia con esta cuestión, Waeber expresó tempranamente en 1995 que no siempre se incluyen ciertas problemáticas como asuntos de seguridad internacional porque así se requiera, sino para obtener una oportunidad para desplegar todo tipo de medidas antidemocráticas por parte de los gobiernos. Además, aparece otra dificultad añadida y es el grado de hostilidad que se está observando; cuando los Estados aprecian intrusiones de magnitudes desmesuradas que atentan contra su propia seguridad, la racionalidad de la prevención cae en picado a favor de una respuesta que denote presencia y decisión al oponente.

Conectando con la idea de intrusión del enemigo y las medidas tomadas por los Estados para velar por su seguridad, encontramos el caso particular de la crisis de los refugiados, que demostró de la forma más cruda y real el modo en que los gobiernos europeos gestionan la protección de sus fronteras ante lo que consideran una amenaza para su equilibrio. Según datos de ACNUR, cientos de miles de personas cruzaron el mar mediterráneo en el año 2015 huyendo de los turbulentos conflictos de Siria, Irak o Afganistán, lo que generó un gran desasosiego en Europa al superar las circunstancias de manera clara la capacidad de los gobiernos y al extenderse por todo el territorio la desconfianza y el cierre de fronteras en algunos países como Hungría.

Además, este ambiente de miedo e inestabilidad fue el perfecto campo de cultivo para infiltrados terroristas en busca de nuevos integrantes para sus filas o bien simplemente para acceder sigilosamente por esta ruta a Europa, lo que no hizo más que empeorar una situación de crisis internacional ya de por sí dramática. En esta misma línea, Jordán (2009) estudió el modo en que la Unión Europea despliega sus políticas de prevención del terrorismo, resaltando que, a pesar de que la radicalización no siempre desemboca en actos terroristas, su prevención ha sido adoptada como el punto de partida más adecuado para evitar una futura militancia. Así, y marcando como hito el Consejo de 25 de marzo de 2004 de la Unión Europea, este autor señala la introducción de medidas antiterroristas mucho más centradas en las estrategias a largo plazo, así como en la investigación del origen y los factores implicados.

Posteriormente a esto, podemos encontrar numerosas iniciativas cuyo foco de atención ya se centra en la protección a través de la prevención y en el conocimiento profundo de los actos violentos, pudiendo mencionar El Programa de la Haya, la Estrategia Europea Contraterrorista de 30 de noviembre de 2005, la Estrategia de la Unión Europea para Combatir la Radicalización y el Reclutamiento Terrorista, el Plan de Acción holandés “Polarización y Radicalización 2007-2011”, la Estrategia “Preventing Violent Extremism” de Reino Unido, el Plan de Acción para Prevenir el Extremismo Violento de enero de 2016, etc.

Según este autor, la Unión Europea sostendría que la prevención constituye una responsabilidad de los Estados miembro, debiendo promover la misma a todos los niveles, desde lo local o más concreto hasta un nivel más global. Tras su revisión de las diferentes medidas adoptadas a nivel europeo para prevenir oleadas de violencia, se destacan como factores primordiales desencadenantes:

La globalización de las comunicaciones [...] que permiten la diseminación de ideas radicales [...], la polarización de las percepciones que puede llevar a que determinados individuos creen que existe un conflicto insalvable entre Occidente y el Islam [...] las regiones donde el mal gobierno, los abusos contra los derechos humanos, la falta de democracia, de una educación de calidad [...] generan un terreno favorable para los procesos de radicalización (Jordán, 2009, p. 6).

Además, se señalan como prioridades centrales para luchar contra el terrorismo controlar el uso indebido de Internet, vigilar los actos de reclutamiento en entornos específicos (por ejemplo en las cárceles), acercar las políticas desarrolladas a la población, favorecer que los Estados lleven a cabo un buen gobierno y que promuevan una educación de calidad, emplear un *léxico no emotivo*⁷ al tratar estos asuntos y continuar investigando acerca del origen y las causas de la radicalización, así como la mejor manera de abordarla desde el margen de actuación de la Unión Europea.

Por otro lado, tomando como referencia su revisión de las diferentes estrategias de prevención llevadas a cabo a nivel europeo podemos sacar en claro que, actualmente, las medidas adoptadas se caracterizan por los siguientes aspectos:

⁷ Con *léxico emotivo* nos referimos al uso de las palabras que incluye una actitud personal del emisor en relación a las mismas.

- Se centran en lo local debido a su capacidad para llegar de manera más eficaz a aquellos individuos susceptibles de radicalizarse. De esta forma, son las personas que trabajan en contacto directo con la población, como por ejemplo los docentes, los que asumen la responsabilidad primaria de atender y detectar de manera temprana estas situaciones de riesgo.
- Se enfocan multidisciplinariamente, implicando tanto al sector público como privado para garantizar una atención y abordaje adecuados.
- En consonancia con la teoría por la que la percepción de las desigualdades sociales puede ser el mayor desencadenante de violencia, se procura en estas estrategias favorecer la integración y la cohesión social, logrando así la protección del discurso radical mediante el sentimiento de pertenencia a la comunidad.
- La búsqueda de la solución al radicalismo recurriendo al Islam, haciendo ver al resto de la población que no se deben generalizar hechos aislados a toda una comunidad cuya inmensa mayoría rechaza los actos violentos y el extremismo, promoviendo al mismo tiempo que personas influyentes como los líderes religiosos fomenten el rechazo del radicalismo y la intolerancia.
- El debate acerca de la relación que debe haber entre los Estados europeos y los islámicos en materia de prevención y las posibles problemáticas que ésta podría acarrear.
- La actuación frente a las fuentes principales de movimientos radicales, como podrían ser cualquier tipo de incitación, el reclutamiento y el entrenamiento de terroristas.

Como culminación de este apartado, podemos decir que la importancia de la educación para la paz en la prevención de la violencia en general, y de la radicalización, el terrorismo y el extremismo violento en particular, queda perfectamente respaldado por numerosas investigaciones y estudios, que ensalzan el valor innegable de las acciones preventivas como un paso ineludible hacia la erradicación del problema.

Un ejemplo claro de este reconocimiento muy vinculado con el análisis documental que realizaremos en este trabajo sería lo expuesto por el Consejo de

Seguridad de las Naciones Unidas, donde se acentúa que “el Consejo de Seguridad pone de relieve a este respecto la importancia de que los Estados Miembros promuevan alternativas pacíficas a la retórica violenta a la que se adhieren los combatientes terroristas extranjeros y, recalca la función que puede desempeñar la educación para contrarrestar las retóricas terroristas. (Resolución 2178 de 2014, punto 19).

Además, llama la atención el acuerdo unánime que existe en el mundo académico al comprender la escuela como un medio privilegiado para el despliegue de las mismas, siempre y cuando se cuente con los apoyos suficientes.

3. MARCO TEÓRICO: VULNERABILIDAD Y SEGURIDAD EN LA ESCALA INTERNACIONAL

3.1. Clarificación de conceptos clave: qué entendemos por radicalización, extremismo violento y terrorismo. El estado de vulnerabilidad de la seguridad internacional.

3.1.1. El concepto de radicalización y su evolución

Los conceptos clave que venimos manejando en este trabajo de investigación han sido ampliamente debatidos y estudiados por su innegable presencia en el escenario social actual, lo que ha hecho que autores como Alex P. Schmid, director de la Iniciativa de Investigación del Terrorismo e investigador activo en el Centro Internacional de Lucha contra el Terrorismo (ICCT) de la Haya, articulen trabajos en los que se explora simultáneamente su significado independiente y la relación entre radicalización, extremismo violento y terrorismo.

Bajo el punto de vista de Schmid (2013), es importante esclarecer estos términos ya que pueden resultar ambiguos aun cuando sus repercusiones son tan devastadoras. Así, en primer lugar se destaca que *radicalización* no es necesariamente sinónimo de terrorismo o de extremismo violento, pues la primera puede actuar bajo una mente abierta mientras que el segundo y el tercer término emplean la violencia en contra de la sociedad civil. En segundo lugar, ésta se comprende como un fenómeno multifacético que suele darse en entornos donde la política se ha polarizado, favoreciéndose un

descontento generalizado de la población que puede, o no, derivar en el empleo de medios violentos para alcanzar unos fines.

En esta misma línea, Jordán (2009) deja entrever que la prevención resulta determinante ya que la radicalización, cuando se torna violenta, puede inducir a la militancia terrorista aunque no siempre ni necesariamente va ligada a ella, expresando que:

“En cualquier caso, lo que nos interesa destacar [...] es el hecho de que la radicalización violenta predispone a la militancia terrorista aunque no siempre desemboca en ella. De ahí la conveniencia de concentrar esfuerzos en prevenir la radicalización como medio insoslayable en el diseño de una estrategia antiterrorista eficaz y orientada al largo plazo” (Jordán, p. 3).

Coincidiendo con Rik Coolsaet, miembro del grupo de Expertos en Radicalización Violenta de la Comisión Europea, Schmid (2013) entiende que se trata de un concepto complejo y controvertido que, ante todo, se caracteriza por seguir un proceso, es decir, por desarrollarse gradualmente. Según Jensen (2006), este proceso haría que las personas adoptaran puntos de vista e ideas que, con el tiempo, podrían llegar a justificar la violencia. (Jensen, 2006, cit. en Schmid, 2013, p. 23). Otra comprensión muy interesante de lo que supondría este proceso la aportaron Demat, Sloodman, Buijs y Tillie (2006), quienes plantearon que, durante el mismo, los individuos van perdiendo confianza en el sistema, a la vez que ganan una mayor adhesión al pensamiento del grupo con el que se identifican, perdiendo el sentido de pertenencia con el resto de la sociedad.

Gómez Jiménez, López-Rodríguez, Vázquez, Paredes y Martínez (2016) hablaron del proceso de radicalización comparándolo con un “compromiso visceral”; partiendo de dos teorías principales, la teoría de la fusión de la identidad y la teoría de los valores sagrados, estos autores apoyan que, durante este proceso, pueden tener lugar diferentes aspectos a tener en cuenta. Por un lado, la identidad personal se sacrificaría a favor de la unión intensa con el grupo (identidad grupal) con el que se comparten creencias y valores. La fidelidad de este compromiso se califica como “visceral” debido a que el individuo fusionado puede llegar a justificar cualquier comportamiento, incluidos actos violentos o autodestructivos, siempre y cuando favorezcan al conjunto.

No obstante, cabe señalar que esta fusión de la identidad no garantiza por sí misma la realización de actos violentos o la conversión al extremismo violento; bajo el punto de vista de estos autores, existen una serie de factores que aumentan esta posibilidad:

“El principal factor que hace que los individuos fusionados estén todavía más dispuestos a comportamientos extremos como luchar o morir por su grupo [...] es tanto la percepción de una amenaza como la amenaza real. [...] Cuando se les plantea cualquier tipo de amenaza que afecte a su identidad personal o grupal, o a la relación entre ellas, un individuo fuertemente fusionado tenderá a exhibir como respuesta compensatoria un incremento en su comportamiento a favor del grupo”. (p.8)

Un segundo factor haría alusión a la repercusión a nivel fisiológico que ciertas situaciones, como la toma rápida de decisiones determinantes, despiertan en los individuos fusionados, ya que “se fortalece la respuesta que para ellos es dominante en situaciones de peligro de su grupo, es decir, su disposición a luchar o a sacrificarse para ayudar o salvar de una muerte segura a los miembros de su grupo” (p. 9)

Un tercer factor explicaría que los comportamientos a favor de lo grupal se ven favorecidos cuando se conoce que, entre los miembros, se comparten similitudes como algún tipo de lazo genético o el compromiso con las creencias y valores, lo que fortalecería una especie de conexión “familiar” y un lazo emocional muy fuerte.

Por otro lado, para introducir la teoría de los valores sagrados, estos autores exponen que resulta imprescindible entender en profundidad lo que mueve a una persona radicalizada; todos los seres humanos necesitamos encontrar una coherencia interna entre lo que creemos, lo que pensamos y lo que hacemos, siendo esto el objetivo fundamental de estos individuos, cegados por el sistema de creencias que vertebra a su grupo. La consideración de estas creencias como sagradas y absolutas constituye precisamente el factor que conduce al extremismo y a la violencia, expresándose que:

“[...] cuando una preferencia por algo se transforma en valor sagrado, se convierte en un imperativo moral que tiene su propio valor intrínseco y que lo hace incomparable con otro tipo de valores o simplemente imposible de intercambiar por cualquier bien material o inmaterial” (Tetlock, Kristel, Elson, et al., 2000, citado en Gómez Jiménez, López-Rodríguez, Vázquez, Paredes y Martínez, 2016).

En estudios relacionados, algunos autores señalaron que el radicalismo (y en concreto el radicalismo islámico), se caracteriza por unos puntos clave, que serían su *conservadurismo*, por el cual se presupone una visión estática y fija del mundo, que no contempla cambios o reformulaciones en su doctrina, su *pragmatismo*, como forma de reacción ante el colonialismo occidental, y su *fundamentalismo*, que defiende que el Islam ha sido una religión maltratada, buscando una recuperación de tiempos pasados, de su dignidad. (Tillie, Slooman y Fennema, 2006, p. 4-5).

Si revisamos sus antecedentes histórico-sociales, podemos decir que el concepto de “radicalización” apareció con fuerza en Europa tras los atentados de Madrid (2004) y de Londres (2005), y desde entonces ha venido abordándose desde prismas muy distintos en función del autor, pudiendo destacar la definición de Donatella della Porta y Gary LaFree (2011) quienes entienden por radicalización “el cambio en las creencias, sentimientos y comportamientos en direcciones que incrementan y justifican la violencia, demandando sacrificios en defensa del grupo” (Donatella della Porta y Gary LaFree, 2011, en Schmid, 2013, p. 6).⁸

Años más tarde de estos atentados, han tenido lugar otros muchos actos terroristas que han puesto en tela de juicio la actuación política a nivel internacional para vencer esta emergencia. Así, para Jordi Moreras (2017), al enfocarse el concepto únicamente en sus consecuencias y en la generalización de la sospecha, las actuaciones han terminado siendo las menos acertadas, tanto en España como en el resto de Europa. Así, este autor apoya que, aunque pueda resultar más complicado, el análisis de las causas nos conduciría hacia resoluciones mucho más eficaces en tanto que se atendería a la importancia de las emociones y de las experiencias personales, así como a la necesidad de aceptación e integración de la persona radicalizada:

“El salafismo en Europa formula una propuesta de recuperación del orgullo de ser musulmán, basada en la superación de una identidad de ciudadano marginal otorgada por las sociedades europeas [...]. Y este mensaje se dirige específicamente hacia una receptores deseosos de resolver sus contradicciones identitarias, como es el caso de los jóvenes musulmanes”. (Moreras, 2017, p. 36).

⁸ La traducción es mía.

En su artículo, expone que la discreción y el carácter inadvertido de la preparación de los últimos actos terroristas son los que más nos hacen cuestionar la eficacia de los enfoques actuales, necesiéndose de una implicación individual y personal de la ciudadanía en lugar de la espera pasiva de protección integral por parte de los cuerpos de seguridad:

“Los ciudadanos esperamos la protección de estos cuerpos ante las diferentes amenazas que podamos padecer, reclamando de ellos que actúen de forma preventiva siempre que sea posible. Nuestra sociedad no tiene interiorizada la idea de que la seguridad es también una responsabilidad de cada ciudadano, dentro de un marco mucho más global y participativo”. (Moreras, 2017, p. 37).

Igualmente, se incide en que los denominados mapas de radicalización y la actuación preventiva en base a unos indicadores estandarizados son del todo insuficientes, puesto que no hacen más que reforzar la sospecha infundada y la incompreensión de un fenómeno complejo que requiere de nuevas perspectivas en su abordaje y comprensión.

En consonancia con este planteamiento, Muelas Lobato (2018) expone en su reciente tesis doctoral que, en esta importante tarea preventiva, resulta crucial entender los factores psicosociales que intervienen en el proceso de radicalización, pues, antes de prevenir, resulta imprescindible comprender. De este modo, partiendo de la pregunta *¿por qué algunos individuos se radicalizan?*, el autor declara que la imprecisión de la propia definición supone un punto de partida dificultoso, destacando la importancia de incidir en aquellas definiciones que entiendan la radicalización como un proceso que tiene lugar dentro de un conflicto intergrupalo.

Aludiendo nuevamente a la teoría de la identidad social y a la teoría de fusión de la identidad a las que nos hemos referido, y en relación al mencionado conflicto intergrupalo, se expresa que:

“Dado que, en un conflicto, los prejuicios se dan en ambas direcciones, se va a producir una polarización [...] Así, al polarizarse, los individuos se identifican con un grupo y asumen su forma de enfocar la realidad, lo que los lleva a rechazar la postura opuesta, así como a las personas que la sostienen. De este modo, los individuos con actitudes polarizadas reducen su

percepción acerca del exogrupo a categorías y estereotipos simplistas y rígidos, cargados de una fuerte y maniquea evaluación negativa” (Muelas Lobato, 2018, p. 28).

Este párrafo describiría fielmente el conjunto circunstancial por el que se detonaran actos de violencia, partiendo de unos antecedentes de radicalización, alimentados en base a prejuicios y a una adhesión emocionalmente intensa a una identidad social compartida. Además, otras teorías desarrolladas dentro del marco de la Psicología Social han sostenido que son tres las fuerzas psicológicas que hacen que una persona se radicalice, siendo éstas las siguientes:

- Necesidad o motivación individual, entendiéndose esta motivación como la búsqueda de un significado personal, la necesidad de destacarse y sentirse valiosos e importantes como consecuencia de una percepción de amenaza o pérdida.
- Narrativas ideológicas y culturales. Con cultura e ideología conectamos irremediablemente con lo grupal y lo compartido, señalándose así que los individuos seguimos aquellas pautas que éstas nos dictan, pudiendo tratarse de pautas de actuación pro-social, alejadas de la violencia, o por el contrario, pautas que justifiquen su uso con el fin de alcanzar un objetivo de alto significado.
- Interacción e influencia dentro de la red social de pertenencia. Continuando la línea trazada hasta ahora, que va desde lo individual a lo grupal, alcanzamos la red social que conforma toda la narrativa que da sentido y dirección a los grupos. Sería precisamente ésta la que promueva la radicalización racionalizando, por un lado, el uso de la violencia, y por otro, reafirmando el mismo a través de una validación consensuada. (Webber y Kruglanski, 2017, citado en Muelas Lobato, 2018, p. 9-14).

Por otro lado, cabe destacar que las definiciones de radicalización que se han presentado podrían encuadrarse en una comprensión más actual y reciente del concepto, el cual ha ido modelándose paulatinamente mediante un discurso político que lo ha empleado para referirse a los responsables de los atentados terroristas, llamados también “radicales”; sin embargo, si acudimos a la raíz histórica del mismo, comprobaremos que

el término ya se empleaba en el siglo XVIII para hacer alusión a una posición política liberal, progresista y democrática, que nada tiene que ver con su distorsión actual.

Por otro lado, Schmid advierte de las numerosas diferencias en la definición de radicalización en función de cuál es el país, gobierno o nación que la emite y comprende, lo cual agrava todavía más la confusión respecto a su alcance y significado. Así, por ejemplo, en el año 2006 la Comisión Europea definió radicalización como “el fenómeno por el cual las personas apoyan opiniones, puntos de vista e ideas que podrían conducir al terrorismo”⁹, mientras que en el año 2017¹⁰ este mismo organismo acuñó al término el calificativo “violenta”, dejando atrás entonces la comprensión de la radicalización en líneas demasiado generales y empleando una terminología más precisa, pues no todas las formas de radicalización son violentas ni degeneran en actos de elevada violencia.

Las formulaciones que conducen en dirección segura hacia el terrorismo resultan, en opinión de Schmid, ambiguas y limitadas porque no atienden a la verdadera complejidad del asunto, dejando de lado connotaciones tan determinantes como la doble óptica de sus protagonistas, quienes no se identifican como asesinos sino como combatientes, el carácter simbólico que, en ocasiones, éstos otorgan a sus actos, y un sinfín de entramados psicológicos que, sin lugar a dudas, son dignos de atender al estudiar el fenómeno.

Así, si hacemos un breve repaso de la comprensión que se le da en los medios a este concepto, podemos comprobar que, precisamente, éstos favorecen su reducción en el imaginario colectivo como sinónimo de terrorismo, acuñando al mismo una comprensión muy limitada por la cual la radicalización es un proceso que desemboca irremediablemente en la violencia.

Otra comprensión del concepto muy presente en nuestros días es la que se desarrolla en torno al escenario educativo cuando hablamos de radicalización política en las aulas. La educación tiene como finalidad construir sociedades más libres, justas y críticas, pero orientada deliberadamente en otra dirección puede potenciar el riesgo de

⁹ La traducción es mía.

¹⁰ Dictamen del Comité Europeo de las Regiones – La lucha contra la radicalización y el extremismo violento: los mecanismos de prevención de ámbito local y regional, *Diario Oficial de la Unión Europea* (2017)

radicalización en aquellos grupos lo suficientemente vulnerables a través del adoctrinamiento, lo que constituiría la antítesis de un principio rector de la educación como es la libertad de pensamiento.

3.1.2. El concepto de extremismo violento y su evolución

Tal y como expresó Moyano (2018), conceptos como extremismo violento, terrorismo político o violencia política se han utilizado de forma igualitaria para referirse a una misma realidad, no existiendo actualmente una distinción clara entre los mismos. Estos conceptos, que continúan construyéndose y evolucionando, se han visto solapados entre sí en numerosas ocasiones, de manera que procuraremos identificar qué entendemos por extremismo violento de manera separada a los términos considerados hasta el momento como sinónimos.

En primer lugar, podemos decir que el *extremismo violento* es un concepto que se caracteriza abiertamente por desafiar el orden impuesto a la vez que rechaza la diversidad cultural, pudiendo definirse en palabras de Midlarsky (2011) como:

La voluntad de poder de un movimiento social que está al servicio de un programa político [...] para el que las libertades individuales deben limitarse a favor de las metas colectivas, incluyendo los asesinatos en masa de aquellos que pudieran estar en desacuerdo con este programa (Midlarsky, 2011, en Schmid, 2013, p. 8).

Bajo el punto de vista de Moyano (2018), cuando un sujeto se convierte al extremismo, estaría negando la norma dominante y desviándose de ésta, a pesar de que esté ampliamente aceptada y extendida en su sociedad o civilización. El autor explica que esta desviación es deliberada y que se da ante situaciones determinadas, lo que da que pensar que la motivación de fondo sea un descontento o una insatisfacción que puede justificar actos normalmente condenados como el asesinato de inocentes.

En base a estos rasgos iniciales, se puede deducir que el objetivo primordial de cualquier movimiento extremista violento es el de homogeneizar la sociedad bajo unos principios rígidos y antidemocráticos que no toleran la pluralidad y que aceptan recurrir a los medios que sean necesarios para lograr sus fines, aunque esto suponga el empleo indiscriminado de la fuerza. Además, el dogmatismo y el seguimiento ciego de la

ideología son otros de los aspectos más sobresalientes del mismo, siendo estos últimos los que envuelven sus acciones de una gran peligrosidad.

Cuando se reconoce que los movimientos radicales pueden o no emplear la violencia mientras que el extremismo violento se define esencialmente por el uso de la misma, se abre una nueva comprensión, más exhaustiva y detallada, que comienza a diferenciar términos que hasta ahora podrían haberse empleado de forma indiscriminada. No obstante, quizá lo que todavía se distingue con mayor claridad del resto de ideas sea el concepto de *terrorismo*, aunque éste tampoco debe confundirse con otras formas de resistencia violenta.

Según diversos autores, el extremismo violento encontraría sus raíces en una polarización¹¹ social fruto de circunstancias adversas como crisis económicas y migratorias o la adhesión progresiva de ciertos grupos a ideologías político-religiosas que promuevan la radicalización de sus seguidores y más tarde el extremismo, enaltecendo en ellos un profundo sentimiento de injusticia debido a un trato desigual por parte de un grupo considerado como opresivo y dominante ante al que hay que revelarse. Así, son los individuos en situación de mayor vulnerabilidad o que reúnan unas condiciones detonantes (antecedentes histórico-políticos, cuestiones culturales, etc.) los que comenzarían a radicalizarse, pudiendo derivar este proceso en un posicionamiento extremista que justifique el uso de medios violentos.

Cuando hablamos de radicalización violenta, nos vemos obligados a tratar el papel clave de la radicalización ideológico-política desde la perspectiva psicosocial. Torres-Marín, Navarro, Dono y Trujillo (2017), estudiaron justamente cómo esta situación de polarización extrema en lo político tiene como resultado la destrucción del funcionamiento social, así como el grado en que los factores psicosociales pueden intervenir y ser empleados como instrumentos predictivos y preventivos.

Estos autores defienden que si verdaderamente se desea prevenir la radicalización y el extremismo violento, que podrían previsiblemente desembocar en terrorismo, se debería conceder mayor relevancia a las aportaciones de la Psicología

¹¹ Entenderemos por *polarización* “un proceso dinámico a través del cual un grupo asume una forma de interpretar la realidad, excluyendo la postura opuesta representada por otro colectivo” (Moyano y Trujillo, 2013, en Torres-Marín, Navarro, Dono y Trujillo, 2017, p. 142).

Social, pues ésta puede adoptar un enfoque psico-grupal que atienda a elementos que permanecen desapercibidos para otras disciplinas, tales como las interacciones entre los factores contextuales y personales y sus efectos sobre las personas susceptibles de radicalizarse.

Ahondando en la casuística del extremismo violento, exponen que existen una serie de variables que podrían favorecer esta conversión, pasando inicialmente por un proceso de pre-radicalización y por la unión a grupos con ideologías extremistas (Torres-Marín, Navarro, Dono y Trujillo, 2017, pp. 137-138), entre las que destacan crisis personales que provocan pérdida del equilibrio psicológico¹², unido esto a una baja tolerancia a la frustración, estrés, impulsividad, quiebras en el entorno familiar y social, insatisfacción de necesidades básicas, marginación social real o percibida, socialización en ambientes hostiles a través de la cual la identidad personal queda definida por creencias, valores y actitudes que normalizan la violencia y el radicalismo, entre otros.

En relación a la adhesión a grupos de ideología extremista y como se adelantaba en el epígrafe anterior, el escenario educativo se encuentra en el punto de mira debido a la aparición del adoctrinamiento que, si bien es algo históricamente utilizado de forma reiterativa con unos fines políticos bien claros, ha ido ganando progresivamente más fuerza y presencia en el panorama actual, presentándose simultáneamente como causa y como consecuencia de la expansión de movimientos radicales y extremistas.

Ya en 1981, Ibáñez-Martín teorizó acerca del adoctrinamiento como concepto aplicado a la educación, explicando que esto ocurre cuando el docente, conocedor de su influencia sobre el desarrollo moral del alumnado, actúa intencionalmente bajo unas premisas de manipulación del pensamiento, imposibilitando el desarrollo pleno de los educandos y pudiendo desplegarse tanto a través del fondo (el contenido de enseñanza) como a través de la forma de enseñar (el método). No obstante, este autor subraya la precaución con la que debería asumirse su uso e interpretación pues, en palabras del mismo:

¹² La conocida como “generación posthistórica” (los grupos más jóvenes que no albergan esperanzas de futuro y no encuentran un sentido claro de identidad) estaría especialmente expuesta a este quiebre psicológico, debiéndose atender al aspecto generacional en el estudio de la expansión del extremismo violento (Alain, B., 2016).

...el problema estriba, entonces, en saber discernir entre la correcta y la incorrecta influencia educacional, tema tan importante como difícil de determinar de modo objetivo, ya que – de hecho- la experiencia muestra que cuando disentimos de la corrección de algunas acciones pretendidamente educativas, tendemos a criticarlas clasificándolas con ciertos términos de ambiguo significado, pero de claros ecos negativos (Ibáñez-Martín, 1981, p. 91).

La relación entre adoctrinamiento y extremismo violento podría encontrar su punto de encuentro en las denominadas “narrativas extremistas de carácter violento” o NEV, ampliamente estudiadas por Miravitllas¹³ (2015), quien defiende que “la mayor parte de investigadores y practicantes del campo del contraterrorismo coinciden en afirmar que los relatos extremistas con fines retórico-ideológicos aceleran la implicación en actos violentos de los individuos que les son vulnerables”.

Si bien el adoctrinamiento ideológico-político a través de la educación tiene lugar de manera mucho más sutil mediante lo que se conoce como currículum oculto, podríamos decir que toda forma de manipulación intencionada del pensamiento con miras a radicalizar a los individuos y a favorecer su posicionamiento extremo a favor de una u otra corriente estaría potenciando la transmisión de discursos que enaltecen el odio y la violencia.

De esta forma, la introducción de contranarrativas basadas en alternativas como la cultura de paz y la no violencia podría presentarse como un útil instrumento, tanto preventivo como de intervención directa, para así frenar el avance casi imparable de aquellos discursos manipulados y altamente emotivos que consiguen calar profundamente en la psique de grupos vulnerables, en este caso niños y jóvenes escolarizados. El posicionamiento discursivo se presenta, entonces, como un elemento a tener en cuenta en cualquier política de prevención del extremismo violento, procurando así dar un giro relevante a estas narrativas, promoviendo la justicia global y la paz.

Como cabe esperar y ante un fenómeno tan invasivo como el extremismo violento, debemos destacar que la esfera política no ha permanecido inadvertida a la importancia de la prevención, extendiéndose a nivel internacional y sobre todo a través

¹³ Enric Miravitllas Pous (Universitat de Barcelona): “Hacia una tipología de contranarrativas frente al extremismo violento”, ensayo presentado en el XII Congreso de la Asociación Española de Ciencia Política y de la Administración, 15 de julio de 2015.

de las Naciones Unidas¹⁴ un conjunto de estrategias que inciden en la combinación de la seguridad, la detección, la intervención y la prevención para luchar contra el mismo. Es importante subrayar esta distinción en el plano de la acción pues en función del enfoque que escojamos, manejaremos unas medidas u otras. Así, tal y como indican i Puigsech, Bourekba y Garcés Mascareñas (2018, p.2):

Si se define el extremismo violento exclusivamente como un problema de seguridad, la respuesta se hará eminentemente desde la vigilancia y el control. Si ponemos el énfasis en los procesos de radicalización y en los individuos susceptibles de iniciarlos, el objetivo de una política de PEV será la detección e intervención sobre estos individuos en una fase previa o inicial del proceso. Por el contrario, si nos centramos sobre todo en las causas y entendemos los procesos de radicalización desde su dimensión social más que individual, una política de PEV pasa necesariamente por reforzar la eficacia de las políticas sociales, contra la discriminación y la exclusión y para la convivencia.

3.1.3. El concepto de terrorismo

A día de hoy, la noción de terrorismo no cuenta con una definición científica unánimemente aceptada, dependiendo ésta en gran medida de la comprensión particular de cada experto. No obstante, la preocupación por parte de los organismos internacionales ha sido constante, posicionándose la ONU el 8 de septiembre de 2006 por primera vez frente al mismo aprobando la Estrategia Mundial contra el Terrorismo, aunque se ha de señalar que no se logró alcanzar el acuerdo necesario que permitiera introducir normas, pautas y respuestas preventivas claras.

Previamente a esta medida, se localizan diversos instrumentos reconocidos a nivel jurídico y universal desarrollados por la ONU en colaboración con el organismo Internacional de Energía Atómica (OIEA) con la finalidad de prevenir actos terroristas. El primero de estos instrumentos data en el año 1963, encabezando así la siguiente cronología:

¹⁴ Destacamos el Plan de Acción de las Naciones Unidas para Prevenir el Extremismo Violento (2015) como uno de los hitos principales.

Instrumentos jurídicos internacionales en la lucha contra el terrorismo	
AÑO	INSTRUMENTO
1963 (puesta en marcha del primer instrumento)	Convenio sobre las infracciones y ciertos otros actos cometidos a bordo de las aeronaves
Década de los 70	Convenio para la represión ilícito de aeronaves (1970) – Convenio para la represión de actos ilícitos contra la seguridad de la aviación civil (1971) – Convenio sobre la protección y el castigo de delitos contra personas internacionalmente protegidas (1973) – Convención internacional contra la toma de rehenes (1979)
Década de los 80	Convención sobre la protección física de los materiales nucleares (1980) – Convenio para la represión de actos ilícitos contra la seguridad de la navegación marítima (1988)
Década de los 90	Convenio sobre la marcación de explosivos plásticos para los fines de detección (1991) – Convenio internacional para la represión de los atentados terroristas cometidos con bombas (1997) – Convenio internacional para la represión de la financiación del terrorismo (1999)
Del año 2000 en adelante	Convenio internacional para la represión de los actos de terrorismo nuclear (2005) – Convenio para la represión de actos ilícitos relacionados con la aviación civil internacional (2010) -

Tabla 1: *Instrumentos jurídicos internacionales en la lucha contra el terrorismo*

Fuente: Elaboración propia, extraído en <https://www.un.org/es/counterterrorism/legal-instruments.shtml>

En líneas generales, revisando la literatura disponible podemos afirmar que la violencia se trata de un fenómeno que instrumentaliza la violencia directa como una táctica para conseguir unos fines concretos a través del miedo y del terror. En su obra de 1998, Schmid y Jongman definen el terrorismo de la siguiente manera:

“Un método de reiterada acción violenta inspirado en la angustia, utilizado por personas, grupos, o Estados, de forma (semi) clandestina, por razones idiosincrásicas, criminales o políticas, por medio de los cuales – a diferencia del asesinato – el objetivo inmediato de la violencia no es el objetivo final. Las víctimas humanas de la violencia son elegidas entre la población al azar (blancos de oportunidad) o de forma selectiva (blancos simbólicos o representativos) y se utilizan como generadores del mensaje terrorista. El proceso comunicativo entre el terrorista (u organización terrorista), víctimas (o amenazados), y objetivos principales, basados en la violencia o en la amenaza de violencia, es utilizado para manipular a esos objetivos principales (audiencia) y convertirlos en blancos de terror, de las exigencias terroristas o de atención, dependiendo de si se busca la intimidación, la coacción o la propaganda”. (pp. 21-22)

Años más tarde, Schmid elaboró una definición propia fundamentada en alrededor de doscientas cincuenta definiciones reconocidas a nivel gubernamental y académico:

El terrorismo se refiere, por una parte, a una doctrina acerca de la efectividad esperada de una forma o táctica especial de violencia política coercitiva que tiene como fin generar miedo; y, por otra parte, a la práctica conspirativa de violencia calculada, demostrativa y directa, ejercida sin ninguna restricción legal o moral, que tiene como objetivo principalmente civiles y no combatientes, y ejecutada por sus efectos propagandísticos y psicológicos en diversas audiencias y en grupos involucrados en el conflicto (Schmid, 2011, p.86).

Por su parte, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (1999) expuso una conceptualización del terrorismo diferente:

“Cualquier otro acto destinado a causar la muerte o lesiones corporales graves a un civil o a cualquier otra persona que no participe directamente en las hostilidades en una situación de conflicto armado cuando, el propósito de dicho acto, por su naturaleza o contexto, sea intimidar a una población u obligar a un gobierno o a una organización internacional a realizar un acto o a abstenerse a hacerlo”.

Evolucionando hacia un periodo más actual, Jin Lim y Palomo (2017) investigaron cómo la agenda internacional se ha centrado prioritariamente en la lucha antiterrorista al considerar este fenómeno como el principal factor desequilibrante de la seguridad global. Estos autores entienden, a su vez, que el concepto de seguridad internacional ha ido cambiando y que actualmente puede entenderse de diversas formas en función del paradigma que se escoja. Así, desde el paradigma realista, contextualizado en el periodo de la Guerra Fría, se entendía que la seguridad dependía de cada Estado-Nación en un sentido de puro abastecimiento militar, por lo que el resto de Estados se convertían en enemigos potenciales, limitando así las relaciones internacionales.

Bajo el punto de vista del enfoque de la interdependencia global, se reconoce la implicación de un mayor número de actores aparte del Estado aislado, compartiéndose así con el exterior políticas y temas interestatales. En este paradigma se incluyen también las conocidas como “amenazas no tradicionales a la seguridad”, entre las que encontraríamos el terrorismo; este tipo de amenazas se diferencian de otras por su carácter difuso, su multidimensionalidad y la escasa o nula eficacia que muestran ante el uso de la fuerza para su penalización, por lo que presentan un grado de complejidad que requiere de una cooperación internacional a través de la cual se aúnen esfuerzos en una misma dirección.

En este punto, los citados autores señalan que la prevención, junto a otro tipo de mecanismos, resulta imprescindible para que esta cooperación llegue a buen puerto. En esta búsqueda de la paz en la esfera internacional, la ONU cuenta con un papel destacado a pesar de que sus posibilidades de acción sean bastante limitadas. No obstante, cabe destacar su trabajo sobre la prevención del conflicto, el cual incidiría en los siguientes aspectos:

“la identificación de las verdaderas causas; la restitución de valores de referencia y convivencia donde el recurso a la violencia quede descartada; reconstruir los vínculos sociales y las comunidades; responsabilizar y juzgar a los inductores e instigadores intelectuales o materiales; reconstruir las instituciones públicas y el contrato social”. (Jin Lim y Palomo, 2017, p. 8).

Dada la repercusión del terrorismo en materia de seguridad, la ONU creó el Comité Contra el Terrorismo (CCT), dirigido a ayudar a los diferentes Estados Miembro facilitándoles ayuda técnica en la lucha contra el terrorismo y favoreciendo la creación conjunta de normas, medidas y estrategias que ayuden a este fin, enmarcándose todo este plan de acción bajo la “Estrategia Global de las Naciones Unidas contra el Terrorismo”, aprobada el 8 de septiembre de 2006. En este marco, se entiende que:

“Los actos, métodos y prácticas de terrorismo, en todas sus formas y manifestaciones constituyen actividades cuyo objeto es la destrucción de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la democracia, amenazando la integridad territorial y la seguridad de los Estados y desestabilizando los gobiernos legítimamente constituidos [...] (por ello) la comunidad internacional debe adoptar las medidas necesarias a fin de aumentar la cooperación para prevenir y combatir el terrorismo” (extraído de <https://www.un.org/counterterrorism/ctitf/es/un-global-counter-terrorism-strategy>).

Como podemos comprobar, en esta Estrategia ya se introduce una conceptualización de terrorismo mucho más ligada al intercambio cultural, así como a la paz y a la seguridad internacional. Además, ésta cuenta con un Plan de Acción, mucho más concreto, que se sustenta en cuatro pilares básicos:

1. Abordar las condiciones que ayudan a propagar el terrorismo.
2. Prevenir y combatir el terrorismo.
3. Reforzar la capacidad de los Estados y fortalecer el papel de la ONU.
4. Garantizar los derechos humanos y el estado de derecho.

El segundo pilar de los cuatro presentados resulta especialmente destacable en este trabajo de investigación ya que buscamos entender cómo, dentro del contexto europeo, se previenen el extremismo violento y el terrorismo, y más específicamente, qué papel tiene la educación para la paz en todo esto. No obstante, no se ha localizado una sola alusión a la educación en los dieciocho puntos que componen el mismo; a grandes rasgos, éstos se centran en la coherencia y la transparencia que debe caracterizar la actuación de los gobiernos en la lucha antiterrorista, la prioridad máxima de los derechos humanos en este contexto, la importancia de la cooperación nacional e internacional, la atención que reclama el uso de Internet, el control de las fronteras y la coordinación como vía de mejora de la prevención del terrorismo. No obstante, y a

pesar de esta importante ausencia, no se extraerán conclusiones precipitadas hasta analizar más extensamente el abordaje del papel de la educación en apartados posteriores del trabajo.

Centrándonos a nivel nacional, Fernández de Mosteyrín y Limón (2017) analizaron la política preventiva del terrorismo en España, encontrando el Plan Nacional de Radicalización Violenta de 2015 como su hito principal, basado en la Estrategia Europea de Seguridad de 2003. En su estudio, llegaron a la conclusión de que este Plan maneja una idea muy limitada del concepto, que a su vez parece conectarse inseparablemente con la idea de radicalización; la primera, de este modo, sería una consecuencia de la segunda, que se correspondería con el proceso o el camino previo que desembocaría en terrorismo.

Por otra parte, el asunto de los terroristas *homegrown*, es decir, la radicalización encubierta e invisible de jóvenes en los mismos países donde tiempo después se perpetraron los actos de terror, ha motivado gran cantidad de estudios en busca de las causas y, finalmente, Fernández de Mosteyrín y Limón coinciden en la necesidad de actuar en el origen del problema a través de políticas preventivas como ésta desarrollada en nuestro país. Así, encontramos que:

“En el ámbito interno, se actuará sobre sus inicios, para evitar la captación de nuevos terroristas a través de procesos de radicalización [...] En el ámbito externo, se participará en el desarrollo de una política concertada y coordinada con los países democráticos – preferentemente mediante la acción común en el seno de la UE – y se cooperará en el combate de la radicalización en su origen. En el ámbito del ciberespacio, se procurará que internet no constituya un medio para la radicalización, la propagación y la consecución de sus fines” (Estrategia Española de Seguridad Nacional, 2013, p. 44, en Fernández de Mosteyrín y Limón, 2017, p. 815).

Cuando se teoriza acerca de cómo prevenir el terrorismo, numerosos autores han coincidido en la importancia ya mencionada de conocer el origen y las causas que facilitan el proceso gradual de radicalización y la posterior captación de terroristas. En este sentido, las implicaciones psicosociales no han dejado de constituirse como uno de los puntos clave de influencia más estudiados y reconocidos por su incuestionable relevancia. Igualmente, la comprensión de cómo sienten y piensan las personas que llevan a cabo estos actos también ha suscitado un gran interés dentro de la comunidad

académica, tratando así de interpretar cómo estos individuos han podido llegar a ciertos extremos.

Así, desde un punto de vista más psicológico, para Bandura (1987) los grupos terroristas encuentran una justificación moral de sus acciones a través de lo que denomina como “desenganche moral”, lo cual ocurre cuando los individuos se desvinculan de las pautas sociales establecidas y aceptadas, siendo muy relevante la influencia de la socialización dentro del grupo de iguales ya que los comportamientos violentos y desviados se verán reforzados mediante una identificación recíproca y el encuentro de una similitud conductual que difiere del resto.

De esta forma, dado que la escuela es un importante núcleo de socialización a lo largo de la vida, tenemos a nuestro alcance la oportunidad de compensar esta “ruptura” a través de la puesta en práctica de diferentes pautas y medidas, como podrían ser aquellas basadas en la educación para la paz, la democracia, la convivencia y los derechos humanos. En este sentido, para Peligero Molina (2010), cuando hablamos de prevención desde el sistema educativo, nos referimos fundamentalmente a la gestión de la convivencia y a la transmisión de valores que ayuden a gestionar la escuela como espacio pacífico, incluyendo además la resolución de conflictos y la justicia restaurativa basada en los siguientes aspectos:

- La integración y el vínculo social.
- La reparación efectiva del daño.
- La responsabilidad de quien ofende.
- La resolución pacífica de conflictos con el apoyo de la comunidad.
- El compromiso emocional de las partes.

Para sintetizar y concluir este apartado, podemos recurrir al pensamiento de Viçens Fisas (1998), para quien la educación es un instrumento primordial de cambio socio-político, siendo ésta el mejor medio para eliminar el miedo a la otredad, el miedo a la diferencia (que en última instancia son el alimento principal de la violencia) y a apreciar la riqueza de la diversidad individual, cultural y colectiva.

3.2. Qué entendemos por educación para la paz y su potencial transformador en la prevención

3.2.1. La paz: un concepto controvertido

Continuando con la clarificación conceptual iniciada en el apartado anterior, consideramos imprescindible aclarar qué queremos decir cuando hablamos de paz, ya que éste es un término profundamente controvertido del que podemos hacer un uso muy diferente debido a la multitud de miras que conllevan diferentes formas de enfocar la misma y aproximarse a su conceptualización. De esta manera, resulta de vital importancia determinar qué se va a entender por paz en este contexto para así reducir el exceso de amplitud y la ambigüedad terminológica, más aún cuando ha sido entendida de manera casi opuesta según el tiempo, el lugar y la postura filosófica y social del autor/a.

Para comenzar, podemos señalar que si nos remontamos a los orígenes del concepto, tenemos que referirnos irremediabilmente al concepto de la guerra, pues las primeras definiciones concebían la paz como el estado de “no guerra”, o la espera armada de la misma, lo que se conoce en Irenología como paz negativa. Fue más tarde cuando la paz alcanzó una entidad propia separada de la guerra y la violencia y se empezó a teorizar sobre la misma sin que ésta implicara necesariamente un paréntesis entre una lucha y otra.

Retomando los estudios de Johan Galtung, y como ya se introdujo en apartados anteriores, podemos decir que éste marcó un antes y un después cuando en 1972 puso en tela de juicio la paz negativa al señalar directamente la violencia estructural como aquella que, actuando de manera silenciosa, forma parte del sistema de organización social y provoca que una fracción de la humanidad pueda experimentar la “auto-realización” y otra, por el contrario, sufra la pobreza. Esta reconsideración de la teoría de la violencia condujo a Galtung a plantear la conocida como “paz positiva”, diciendo que:

los aspectos positivos de la paz nos conducirían a considerar no sólo la ausencia de violencia directa y estructural sino la presencia de un tipo de cooperación no violenta, igualitaria, no explotadora, no represiva entre unidades, naciones o personas, que no

tienen que ser necesariamente similares (Galtung, 1974, p. 179, citado por Lederach, 2000, p.32).

Estratégicamente, la paz en Galtung no se entiende como un fin, sino como un proceso en el cual, ocasionalmente, el conflicto jugará una parte dominante pero que, lejos de ser una realidad a eliminar, proporciona riqueza y oportunidad de aprendizaje si se procura una transformación del mismo de manera pacífica y justa. En este sentido, el aspecto más característico de los estudios de este autor es, sin lugar a dudas, el espacio concedido a la conflictividad; si bien otros muchos autores ya se refirieron al conflicto como algo propio y natural al ser humano e hicieron hincapié en las vías constructivas para su transformación, podríamos decir que Galtung ha sido el teórico que más ha influido en su encauzamiento pacífico.

En sintonía con esto, Hueso expresó que:

...el pensamiento nuclear de este científico es cómo abordar el conflicto con ideas, medios y acciones, para que siempre que surja se pueda canalizar hacia una solución que no origine violencia y eso es sólo posible por medios pacíficos. Para llegar a ello es preciso adentrarse en el origen y la naturaleza del conflicto. (Hueso, 2000, p. 128).

Así, como reflexión sintetizadora de las aportaciones de este reconocido autor, podemos afirmar que la paz positiva ha cobrado un sentido independiente y autónomo con respecto a la guerra, pensándose la paz desde la paz. Además, al no asociarse como una consecuencia de la violencia sino como una realidad existente por ella misma, y sobre todo dotada de carácter activo frente a los inevitables conflictos, el concepto parece aproximarse a nuestro marco vivencial, viéndose dotado así de una naturaleza mucho más activa y dinámica, lo que permitiría encuadrar aquí la educación para la paz.

Cuando nos introducimos en los estudios teóricos de la paz, la cultura de paz y el papel de la educación para la paz, resulta ineludible recurrir una vez más a las reconocidas aportaciones de Federico Mayor Zaragoza por la repercusión de sus estudios a nivel nacional e internacional. Mayor Zaragoza defendió el valor determinante de la educación en la construcción de un futuro más pacífico sustentado en una serie de valores compartidos y en una cultura de paz opuesta a la cultura de la violencia. En palabras de Fisas (1998), esta última se refiere a la violencia institucionalizada y diseminada en todos los contextos humanos hasta el punto de calar

en lo más profundo de nuestra comprensión y convertirse en una idea cultural interiorizada.

La cultura de la violencia sería entonces una construcción humana cuyo origen se remonta a tiempos muy lejanos, en los que un tipo de violencia más “primitiva” tenía un fin social de supervivencia. Interesa detenernos en esto, expresando este autor que “la guerra y cualquier otra forma de violencia organizada son fenómenos culturales, y como tales, se aprenden y desaprenden. Dicho en otros términos, tanto la guerra como la paz son [...] resultados de decisiones humanas y de empeños sociales” (Fisas, 1998, p. 4).

Si revisamos su evolución cronológica, el sentido de “hacer la guerra contra el otro” ha ido variando según el momento histórico, pasando desde su vinculación con el prestigio o el poder de los Estados hasta su sentido más actual, por el que la violencia empleada en los actos terroristas busca causar miedo y dolor a los individuos que conforman la población civil para lograr unos fines o intereses. Según el estudio de Fisas, debido a que está instaurada en todos los estratos, la UNESCO se ha esforzado con urgencia en la revisión de su presencia sobre todo en el contexto escolar mediante la revisión de libros de texto, programas y contenidos que pudieran enardecer estereotipos violentos y discriminatorios de cualquier tipo.

Igualmente, la UNESCO ha incidido en cómo esta cultura de la violencia se ha ido transmitiendo generación tras generación, subrayándose la importancia de los medios de comunicación, que a través de una “violencia mediática”, enganchan al consumidor y promueven una interiorización sutil y lenta de valores y actitudes. La normalización cultural de la violencia que se ve alentada a través de diversas vías (los medios de comunicación es una de las más potentes pero no la única), ha sido ampliamente estudiada y contrarrestada con procesos de deconstrucción de la violencia y restauración de la paz.

3.2.2. La educación para la paz como modelo preventivo

Si deseamos analizar la funcionalidad de la educación para la paz en la prevención del extremismo violento necesitamos, en primer lugar, acercarnos al significado del concepto de educación desde el punto de vista de algunos autores como

por ejemplo Luengo Navas (2004)¹⁵ quien se refiere a la misma como un fenómeno complejo que a lo largo de la historia ha venido entendiéndose fundamentalmente como un proceso de desarrollo individual y/o como un proceso de socialización, en función del sentido etimológico escogido (*educere* o *educare*). Además, indica que a pesar de las numerosas discrepancias a la hora de definir el concepto, existe cierta unanimidad al reconocer que la educación necesitaría de los siguientes elementos o bien favorecería ciertos procesos (Luengo Navas, 2004, pp. 37-42):

- La educación estaría conducida al perfeccionamiento permanente del ser humano, contando con un modelo ideal, una idea del bien y una finalidad educativa construida en base a las normas y valores sociales más deseados.

- Siempre traerá consigo una influencia de unos sobre otros, en este caso del educador sobre los educandos, considerándose únicamente como influencia educativa aquella que respeta el derecho, la libertad y la dignidad inherentes a la persona.

- La educación tiene una intención, favorece el establecimiento de relaciones sociales y necesita de una vía siempre abierta de comunicación, aspectos que se darán de forma fija y continua.

- El proceso educativo se produce en dos direcciones: en dirección a la enseñanza y en dirección al aprendizaje.

Si reconocemos que la educación es un fenómeno que busca mejorar a los individuos y a las sociedades, los docentes, junto con la imprescindible colaboración de las familias y la comunidad, asumen una responsabilidad y un compromiso de coherencia interna que pueda conducir gradualmente hacia el logro de la paz.

Por su parte, si analizamos de forma separada el concepto de “educación para la paz”, comprobamos que encuentra sus orígenes en el legado histórico de la Escuela Nueva, movimiento pedagógico que dedicó grandes esfuerzos al estudio de la paz y sobre cómo ésta puede aportar positivamente en una sociedad por aquellos entonces gravemente afectada por la Guerra Mundial. Tiempo más tarde, alrededor de los años

¹⁵ Luengo Navas (2004), en POZO ANDRÉS, María del Mar DEL; ÁLVAREZ CASTILLO, José Luís; LUENGO NAVAS, Julián y OTERO URTZA, Eugenio; *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.

sesenta, este concepto se enmarcaría dentro del ámbito de la cultura de paz, quedando sustentada la educación para la paz principalmente por tres pilares (García y Ugarte, 2002, citados en Esquivel Marín y García Barrera, 2018, p. 260):



En palabras de Esquivel Marín y García Barrera (2018), ésta “implica cultivar valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones; conlleva cuestionar los valores contrarios a la cultura de paz, como la discriminación, la intolerancia, y la indiferencia” (Esquivel Marín y García Barrera, 2018, p. 257).

Ahora bien, educar para la paz no puede quedarse en una simple declaración de intenciones; trae consigo todo un entramado organizativo y reflexivo a valorar. Así pues, una vez que las personas han reconocido que existen intereses compartidos y se han unido para alcanzarlos, deben ser educados conscientemente para que esto se logre, pues si continúa la concepción de las divisiones nacionales, continuará la destrucción. De este modo, siguiendo a Yaglis:

Cuando la educación alcanza su meta de preparación social, la conducta pacífica y la justicia invalidan a la violencia y a la guerra; se trata, así, de educar personalidades conscientes, que elaboren un juicio sano y sepan retroceder frente a su medio, logrando una humanidad razonable que deseará construir sin destruir (Yaglis, 1989, p. 42).

Conectando con la teoría de Galtung, Herrero (2003) en su reseña de la obra “Educación para la paz. Su teoría y su práctica” de Jares (1999) expone que la educación se ve alterada por la violencia estructural y que sería necesario desaprender lo malo para aprender de nuevo en un sistema educativo completamente renovado cuyo pilar principal sea la paz. Si bien Herrero encuentra cierto utopismo pedagógico en los antecedentes de la educación para la paz (movimiento no violento, Escuela Nueva, Montessori, Gandhi, UNESCO...) reconoce que fue precisamente su influencia la que consiguió la introducción de este ideal en la educación, algo impensable hasta el momento.

Analizando la obra de Jares, se subraya que el paradigma desde el que principalmente se trabaja la educación para la paz es el crítico-conflictual-noviolento, basado en la teoría crítica de la educación, apoyado a su vez en los grandes aportes de Johan Galtung, logrando superar las limitaciones de la concepción negativa de la paz y visibilizando la violencia en sus tres formas: directa, estructural y cultural. Para fundamentar la educación para la paz, Jares emplea el enfoque socio-afectivo e interpreta de manera creativa los conflictos, punto de vista a través del cual la educación para la paz pueda ser realista, rompiendo con el utopismo propio del legado histórico que le precede y dejando constancia de que la paz es una realidad posible y alcanzable.

Por otro lado, Fell (1993), en base a los estudios de Miller (1987), afirma que la violencia se perpetúa en la enseñanza a través de pedagogías autoritarias en las que la obediencia al adulto se lleva al extremo de no poder expresar los propios sentimientos, alumbrando el apoyo físico y emocional de los alumnos y alumnas como clave en el camino de acercamiento a la paz. Además, vincula inexorablemente la paz y la justicia social, pues la primera no podría darse en una sociedad donde predomine la injusticia de cualquier tipo.

Por su parte, Hicks (1993) reúne una serie de destrezas, conocimientos y actitudes que, bajo su parecer, son indispensables en la educación para la paz, entre los que encontraríamos como destrezas la reflexión crítica, la cooperación, la comprensión, la asertividad, la solución de conflictos y la alfabetización política; como actitudes, el autoestima, el respeto por los demás, la preocupación ecológica, la mentalidad abierta y el compromiso con la justicia; como conocimientos, considera fundamentales los pertinentes al conflicto, la paz, la guerra, la justicia, el poder, el género, la raza, el medio ambiente y los futuros alternativos.

Este mismo autor se interesa por los aspectos clave en la educación para la paz, entre los que rescata:

- La afirmación de los alumnos y alumnas, reconociendo sus potencialidades y apreciando los esfuerzos demostrados. No se trata de una mera forma de fomento del progreso sino de una herramienta de motivación y seguridad personal que hace el aprendizaje mucho más eficaz, siendo además muy importante para que las personas crezcan con una sana autoestima que hará que

se impliquen con más responsabilidad en los actos de injusticia desde una posición de mayor confianza a la hora de actuar.

- La comunicación, en dos sentidos: siendo escuchados con atención, lo que deriva en asumir que la otra persona es profundamente respetable, y mostrarse receptivo en la escucha, todo ello imprescindible para transformar un conflicto.
- La cooperación, antagónica con el sistema competitivo donde existe un ganador e infinidad de perdedores, trasladando la comprensión del poder desde “poder de” a “poder con”.
- La solución de conflictos escolares y no escolares, mediante vías pacíficas en las que predomine el diálogo y la mediación.

Una vez sumergidos en el marco escolar y en su línea de acción por la paz, se ha de señalar que existen varias temáticas emergentes vinculadas con la educación para la paz que han ido cobrando mayor protagonismo en el panorama educativo actual, siendo éstas las relacionadas con los conflictos escolares, la educación para la ciudadanía y la convivencia escolar. Si bien es cierto que son ramificaciones que se desvían ligeramente del objeto de estudio central de esta investigación, no podemos obviar su importante relación con la educación para la paz, por lo que se van a reseñar algunos estudios que contienen interesantes reflexiones. Así, Caballero (2014) señala que el concepto de convivencia se ha incluido en un ámbito de estudios educativos que ha ido conglomerando poco a poco contenidos afines:

...la educación para la comprensión internacional, para la paz, para los derechos humanos, la no violencia, las conclusiones de la investigación para la paz y la resolución creativa de los conflictos, y, más recientemente, y ligado a los nuevos retos que plantean los flujos migratorios actuales, la educación intercultural (Caballero, 2014, p. 404).

Desde un punto de vista crítico, esta autora explica que mientras que los modelos de convivencia basados en políticas discriminatorias sigan a la orden del día, se seguirá encontrando una importante incoherencia entre el alegato de la educación para la paz y la no violencia y el ejemplo dado por las instituciones, que legitiman discursos muy disonantes al pronunciado por aquellos que persiguen la paz. Por este motivo, educar para la convivencia debe trascender las aulas y avanzar en consonancia con el mundo social exterior, teniendo en cuenta sus repercusiones para la vida, pues

como expresó Galtung (1985), se parodia el concepto de paz cuando se emplea en situaciones donde reina la pobreza, la alienación y la represión.

No obstante, se abre una posibilidad de cambio al revestir a la institución escolar de una esencia diferente, ya que Caballero propone que la adopción de una postura por la cual la escuela pase de ser un lugar donde se castiga a un lugar donde se previenen y resuelven conflictos a través de la cooperación y del diálogo, ya construiría un espacio escolar completamente diferente y avanzado. Asimismo, ensalza la cooperación como una importante herramienta preventiva de hostilidades y conflictos, exponiendo que:

...establecer un entorno de aprendizaje en el que aprender de forma cooperativa tome un papel protagonista resultará útil, no sólo para favorecer el rendimiento y mejorar las relaciones interpersonales, sino como una rica experiencia con valor en sí misma; la cooperación no es solo un instrumento más o menos innovador o políticamente correcto, sino que se convierte en un objetivo educativo con valor propio (Caballero, 2014, p. 410).

Paralelamente al asunto de la interculturalidad que trata Caballero, Hacker (2015), en su artículo “Promoting world of citizenship”, sugiere un camino para lograr la paz mundial, basado tanto en su experiencia de trabajo en Educación como en su segunda área de estudio, la Sociología, y su trabajo desmantelando el pensamiento racista en la educación. Antes de nada, considera por qué la humanidad perpetúa la violencia e invierte en guerras, a lo que encuentra varias razones: para obtener tierras y otros recursos, por creencias religiosas diferentes, para ganar poder y control, por largas disputas entre grupos culturales, para asegurar el trabajo, para ganar en derechos y oportunidades, por el miedo a lo desconocido, etc.

Todas estas causas de la violencia y la guerra alimentan la otredad, cuyo motivo principal es el racismo o la creencia de que la familia humana puede dividirse en grupos separados en base a las características inherentes a cada raza. La autora defiende que el concepto de “raza” es una construcción humana que tiene un propósito social, y este hecho acarrea una serie de profundas implicaciones que de ser estudiadas científicamente, pueden ayudar en gran medida a la construcción de la paz. Hacker participó en un proyecto desarrollado por la Asociación Americana de Antropología

(American Anthropological Association) que llevó a cabo diversos talleres en los que se demostró a las personas participantes que la raza no tiene ningún fundamento genético o biológico, y que por lo tanto no existen razones para crear brechas insuperables entre nosotros.

De acuerdo con esto, Fernández (2006) considera que la cultura de paz necesita de una movilización de la conciencia colectiva que puede promocionarse dentro del Sistema Educativo, el cual, como institución social que conforma personalidades, valores y comportamientos, puede “contribuir a la formación de ciudadanos capaces de modificar las relaciones sociales existentes” (Fernández, 2006, p. 252), asumiendo que la paz puede convertirse en algo factible cuando las escuelas apuestan por una educación defensora de los derechos humanos y que confíe plenamente en las personas. En base al Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia (UNESCO), la autora propone una serie de máximas indispensables para que los centros educativos se conviertan en espacios de paz.

Respetar la vida es una de ellas, haciendo especial hincapié en la extensión de este respeto a cualquier forma de vida. Por otro lado, educar para la paz debe significar coexistir unos con otros y ofrecer modelos de relación que favorezcan la tolerancia, la responsabilidad y la cooperación. El rechazo de la violencia y el trabajo cooperativo como inhibidor de la violencia derivada de la competitividad es otra máxima, junto con otras tan importantes como compartir con los demás, el diálogo como clave de la educación para la paz, la conservación del planeta y el redescubrimiento de la solidaridad.

Todo este conjunto de valores, actitudes, destrezas y recursos que venimos describiendo y que se desprenden de la educación para la paz y de otros modelos vinculados a ésta han ido articulando un paradigma del sistema educativo por el cual se reconoce la valiosa oportunidad de la prevención. Pero, ¿qué entendemos por prevención? Para Selmini (2009), la prevención es un concepto que ha ido evolucionando en su praxis, desde la penalización, que únicamente contemplaba medidas disuasorias y/o rehabilitadoras, hasta una concepción más actual que ha transformado su estrategia y ha implicado a muchos más actores, buscando

primordialmente fortalecer la seguridad social a través de una intervención más activa y directa.

Si bien hasta ahora todas las teorías revisadas se focalizaron en el modo en que las disciplinas científicas pueden ofrecer medios para *describir* (modelos teóricos), *explicar* (modelos de corte psicosocial, que buscan preferentemente las causas y el origen) y *predecir* los actos violentos y terroristas (modelos analíticos), el enfoque desde una educación para la paz resultaría radicalmente innovador; no se trataría entonces, únicamente, de teorizar sobre la violencia o la paz, e igualmente tampoco buscaría facilitar una predicción, sino que consistiría directamente en *prevenir* desde las etapas más tempranas que estas acciones indeseadas vinculadas con la violencia extremista tengan lugar.

En esta línea de pensamiento encontramos el trabajo de Izquierdo Alberca (2017), analista del Instituto Español de Estudios Estratégicos, quien estudia cómo la educación y los docentes se convierten en elementos fundamentales para prevenir la propagación de pensamientos extremistas. Así, explica que:

La escuela de nuestros días y las aulas globalizadas se enfrentan a retos nuevos, desde conflictos de identidad personal hasta cuestiones sociales, culturales y religiosas como no había ocurrido nunca y los profesores, educadores y miembros de la comunidad educativa tienen que estar en primera línea para ayudar a salvaguardar a los estudiantes de los riesgos de rendirse ante los supuestos atractivos de los mensajes radicales (Izquierdo Alberca, 2017, p. 152).

Según la citada autora, la sociedad está atravesando una profunda crisis invisible que, lejos de centrarse en cuestiones económicas o en el terrorismo, se vincula con la educación de nuestros jóvenes, lo que afectaría directamente al buen estado de los gobiernos democráticos. Sin embargo, señala que son precisamente las dos primeras problemáticas, junto con otras como la migración o la imparable globalización, las que están desafiando la democracia a nivel mundial, para lo que sería necesario introducir habilidades humanísticas que ayuden a paliar esta carencia.

Estas habilidades se consideran esenciales y se refieren a aquellas que favorezcan el pensamiento crítico, la conciencia global, la creatividad, la empatía, etc., coincidiendo con la propuesta de la UNESCO al defenderse que “...los sistemas educativos nacionales (necesitan) de herramientas de medición de los aspectos no cognitivos del aprendizaje: educación en derechos humanos, educación para la paz y la ciudadanía responsable, educación en desarrollo sostenible, educación informacional, etc.” (Izquierdo Alberca, 2017, p. 153).

En relación a la función preventiva del radicalismo y el extremismo violento desde la educación, encontramos el *Manifiesto for Education-Empowering Educators and Schools*¹⁶ (2015), configurado en el marco de la Unión Europea. Su finalidad fue la de reunir a multitud de profesionales y entidades educativas para subrayar y argumentar la enorme responsabilidad que éstos asumen en la prevención. En relación a esto, Izquierdo Alberca expone que:

[...] maestros y educadores se enfrentan diariamente a los comportamientos e ideas de los estudiantes en el aula, un verdadero microcosmos social. Cuando se trata de manifestaciones extremadas, cualquiera que sea el origen y el motivo de estas expresiones (agravio, injusticias, presión de grupos), el educador se enfrenta solo al desafío de identificar y abordar estos temas de una manera segura y abierta y para esta tarea se requiere una inversión específica y el apoyo necesario para incrementar su capacidad de involucrarse y de actuar. (Izquierdo Alberca, 2017, p. 154).

Este manifiesto es, en sí mismo, un documento de referencia muy útil para abordar el asunto de la prevención, aglomerando diversas opiniones al respecto y encontrándose en él claras referencias a la relevancia de la educación para la paz en particular. Así, se señala la urgencia de pasar a la acción y de empoderar a los actores educativos, especialmente maestros, educadores y profesores, debido a la enorme influencia que tienen sobre su alumnado, proponiendo medidas a corto y largo plazo que involucrarían acciones a diferentes niveles, destacando el apoyo de los gobiernos.

¹⁶ Manifiesto for Education. Radicalisation awareness network. [Fecha de consulta 12/07/2019]
[Disponible en https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/docs/manifiesto-for-education-empowering-educators-and-schools_en.pdf]

Según lo propuesto en el manifiesto, éstos deberían facilitar, a nivel político, un conjunto de condiciones y pre-requisitos sostenibles a largo plazo que faciliten una intervención efectiva en materia de prevención del extremismo violento por parte de educadores, escuelas y familias, para los que se sugieren las siguientes medidas:

- ***Educadores***

- Programas de entrenamiento para afrontar y reconducir situaciones difíciles a través de un diálogo abierto y no evasivo con los estudiantes (aparición de conductas violentas en clase, discursos extremistas, etc.)
- Capacidad para mantener conversaciones complicadas sobre creencias, pensamientos y sentimientos. No hablar sobre los temas más controvertidos solo empeoraría la situación.
- Ofrecer alternativas a aquellos estudiantes que quieran tomar un papel activo en esta causa, como por ejemplo colaboración con asociaciones y ONG’s.
- Promover que víctimas y sobrevivientes de ataques terroristas, así como personas que hayan vivido en primera persona la conversión al extremismo, acudan al aula y compartan su experiencia y su punto de vista.

- ***Escuela***

- Conformar un ambiente seguro para los estudiantes donde sientan que son respetados y que existe un cauce de diálogo siempre abierto y disponible.
- Reconocer el peligro que supone la radicalización y el extremismo violento para los estudiantes, equiparándolo a otras grandes preocupaciones como la violencia sexual y la criminalidad.
- Introducir en los currículos escolares aquellas materias que puedan restar fuerza a los discursos que enaltecen el extremismo, como podría ser la educación para la paz. A través de ésta se

buscaría principalmente incrementar la reflexión crítica, los valores democráticos y la capacidad de resolver conflictos.

- Contar con el apoyo de aquellos estudiantes que gozan de cierta popularidad y aceptación para convertirlos en aliados de iniciativas preventivas.
 - No desatender el impacto de los instrumentos tecnológicos y de la esfera cibernética en la divulgación de discursos extremistas. De este modo, los centros educativos se apoyarán en recursos online que les permitan detectar y contrarrestar la propaganda extremista disponible en la red.
 - Utilizar diversas actividades extracurriculares para fortalecer el pensamiento no-violento y la adquisición de habilidades de negociación y gestión de los conflictos.
- **Familias**
 - Potenciar su participación en la vida de la escuela. A pesar de ser un asunto delicado, no se puede descuidar la interdependencia entre ambos contextos y la importancia de que las familias se encuentren realmente involucradas para que las políticas y las medidas implementadas sean realmente efectivas.
 - Considerar a los padres y madres como implicados muy valiosos en la prevención, quienes muy probablemente se muestren abiertos a colaborar en la creación de un ambiente seguro para sus hijos/as.

La educación para la paz se interpreta de este modo como una vía incuestionable para el desarrollo de diversos conocimientos y habilidades útiles para la vida en sociedad y para afrontar un desafío educativo como nunca antes; ahora, más que en cualquier otro momento, precisamos de un incremento en contenidos que no sean puramente cognitivos, sino más centrados en lo emocional y en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo con el fin de hacer frente a los grandes desafíos que actualmente provocan inestabilidad e inseguridad en nuestra sociedad.

3.3. El encuentro entre Derechos Humanos y educación para la paz: construyendo una ciudadanía global

La paz encuentra una conexión muy clara con los Derechos Humanos; afirmando que “la paz se encarna en el vivir de los derechos humanos; los derechos humanos solo se viven en escenarios de paz” (Reardon, 2010, citado por Pascual, 2014, p. 1), corroboramos que existe una conexión crucial entre la educación para la paz y los derechos humanos, y que existen alternativas pedagógicas centradas en la misma. Así, Pascual (2014), propuso un conjunto de principios, valores y prácticas que podrían funcionar como base de una educación para la paz que trabaje en y para los derechos humanos, entre los que podemos señalar los siguientes:

- Los derechos humanos revisten a la paz de pertinencia y realidad, proporcionándole un marco normativo y formativo. Este autor advierte que cuando los pactos de los derechos humanos se acatan se está reflejando respeto, avance y desarrollo del sentido del civismo. Por el contrario, cuando no se llevan a cabo, lo que predomina es la violencia y la vulnerabilidad.
- Para defender la dignidad humana son necesarias la cultura de paz y la cultura de los derechos humanos. Esta autora habla de la “ética de la reciprocidad” promovida por la cultura de paz, por la cual se supera la visión negativa de la misma y se sustituye por una positiva, nutrida por la ausencia de violencia directa, cultural y estructural. Así, se educaría para acabar con el hambre, la pobreza, las injusticias, las desigualdades, y en síntesis, se construiría una convivencia noviolenta basada en “las 4 D’s”: Derechos Humanos, Desarme, Democracia y Desarrollo Sostenible.
- Una cultura de derechos humanos y paz sólo es sostenible mediante la noviolencia activa y la transformación de conflictos por medios pacíficos. Implica entender la paz como “paz conflictual”, que nunca puede desprenderse de su unión con el conflicto, el cual, bajo palabras de Galtung, más que alejarnos unos de otros, funciona como un lazo que nos une desde nuestra propia verdad e incompatibilidad común.

- Toda pedagogía crítica y liberadora emancipa a las personas y les permite educarse en y para los derechos humanos y la paz.
- Es importante democratizar la educación y hacer que ésta despierte todo el potencial del alumnado.
- La paz debe entenderse como un valor “de síntesis” que engloba a todos los demás, y que posibilita una nueva cultura de la justicia, la no violencia y la democracia.

Por otra parte, en su investigación acerca de cómo se aborda en los documentos internacionales el asunto de la educación para la paz, Labrador (2000) llegó a la conclusión de que los diferentes organismos han promovido importantes medidas a favor de la paz y los derechos humanos, encontrando múltiples alusiones, referencias y atribuciones explícitas al potencial de la educación para la meta de los derechos humanos, el desarrollo, el diálogo entre civilizaciones y la armonía social, llegando incluso a considerar la misma como un aspecto imprescindible en el logro de la paz.

En la revisión documental que realizó esta autora, se acentúa la reiteración de determinadas afirmaciones, como por ejemplo la necesidad de que los gobiernos y las instituciones competentes cooperen en políticas educativas, así como el reclamo de acciones eficaces y concretas encaminadas hacia la mejora de la democracia, la no discriminación, la prevención de la violencia y los derechos humanos. En su tesis, el Consejo de Europa se aprecia como una institución política que, bajo el planteamiento de crear una “nueva Europa”, busca consolidar la paz a través de diferentes vías como pueden ser la lucha contra la intolerancia, las ideologías totalitarias, los nacionalismos, y cualquier otro fenómeno que pueda derivar en extremismo violento.

En esta labor se señala nuevamente la relevancia de la cooperación y de la asunción de unos valores comunes entre los que se integra la educación para la paz; para ello, se precisa de un enfoque integral por parte de los Estados que pondrán en marcha políticas en las que se condense este entramado que aúna la cooperación, la cohesión social, la paz, los derechos humanos... todo ello en consonancia con otros principios esenciales como puede ser el respeto a las libertades fundamentales, la protección de minorías, la lucha contra todo tipo de discriminación, la igualdad ante la ley, etc. (Labrador, 2000, p. 52)

Entre los documentos específicos centrados en materia de derechos humanos podemos rescatar el *Plan de Acción Mundial de Educación para Derechos Humanos y Democracia (Montreal, 1993)*, la *Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (Viena, 1993)*, la *Conferencia Internacional de Educación de Ginebra (1994)*, el *Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2005)*, el Foro Internacional *Por una cultura de paz y diálogo entre civilizaciones (Moscú, 1999)*, etc.

En esta cronología, resulta muy significativo referirnos de forma independiente al *Proyecto de declaración* de la UNESCO (1997, Oslo y Las Palmas), en el cual se expresó que toda persona tiene derecho a la paz, entendiéndose ésta, entonces, como derecho y como deber. Lo que aquí se expuso fue que “la paz es premisa y requisito para el ejercicio de todos los derechos y deberes humanos” (Informe del Director General sobre el Derecho Humano a la Paz, 1997, p. 1), comprendiéndose de este modo que vivir en paz constituye, en sí mismo, un derecho fundamental, por lo que los Estados deberían velar por su respeto y consecución mediante medidas internacionales, nacionales, e incluso ayuda humanitaria cuando sea preciso.

No obstante, cabe destacar que no es este el primer documento en el que se menciona el derecho a la paz, ya que cuenta con un *background* que se remonta a años anteriores, pudiéndose localizar su mención en la *Carta de las Naciones Unidas* de 1945, en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), en la *Declaración de Estambul* de 1969, entre otros. Pensar en la paz como derecho humano vincula inexorablemente ambos campos, abriendo una nueva vía de estudio centrada en su retroalimentación bidireccional y su interdependencia, que emana del convencimiento de que si se respeta la dignidad inherente al ser humano, se debe respetar el derecho a la paz. Además, la relación entre los mismos podría dar lugar a una poderosa herramienta que sirviera para erradicar la violencia, la intolerancia y la exclusión.

En concordancia con esta idea, Mayor Zaragoza (2003) declaró que el asunto de la tolerancia juega un papel muy importante en la tarea de la paz, afirmando que ésta puede ayudar a sustituir la predominante cultura de la violencia por una cultura de paz y que “ante todo, la tolerancia es una actitud activa de reconocimiento de los derechos

humanos universales y las libertades fundamentales de los demás”, ya que ésta “[...] es la responsabilidad que sustenta los derechos humanos, el pluralismo (comprendido como pluralismo cultural), la democracia y el Estado de derecho. Supone el rechazo del dogmatismo y del absolutismo y afirma las normas establecidas por los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos” (Mayor Zaragoza, 2003, p. 21).

Para Escámez (2004), el derecho a la paz puede enmarcarse en los denominados “derechos humanos de tercera generación”, relativos a la calidad de vida. Entre ellos, se encuentra el mencionado derecho a la paz, el derecho a crecer en un medio ambiente sano, el derecho a la asistencia humanitaria, al patrimonio común de la humanidad y al desarrollo de los pueblos. El autor señala que estos derechos no han logrado un reconocimiento efectivo en la esfera política, para lo que sería primordial atender a su dimensión ética con el fin de rebasar cualquier limitación cultural que pudiera impedir su cumplimiento.

Otro factor que se considera extremadamente importante es la participación civil en la gestión de los asuntos públicos, para lo que resultaría fundamental articular una base sólida sustentada en la educación en derechos humanos, ya que en palabras del autor “las personas que están mejor educadas tienen más posibilidades de exigir políticas públicas que se ajusten a sus necesidades y respondan a las demandas éticas de la dignidad humana” (Escámez, 2004, p. 86). Respecto al derecho a la paz, indica que durante un largo tiempo, la paz se ha confundido con el concepto de *seguridad*, y que a su vez, éste se ha relacionado con la protección y el abastecimiento militar, cuando en realidad tiene más que ver con la construcción de una cultura de paz que desmonte todo el entramado bélico anterior.

En paralelo, para Sánchez Ochoa (2016), el derecho a la paz significaría el rechazo al uso de la fuerza y de la guerra, apoyando una política que promueva el desarme, la cultura de paz y el desarrollo holístico de las personas. A pesar de ello, se admite que “hasta la fecha, no hay un reconocimiento normativo lo suficientemente expreso del derecho humano a la paz” (Sánchez Ochoa, 2016, p. 18). Bajo la perspectiva de Gros Espiell (2005), urge constituir el reconocimiento de este derecho y velar por su cumplimiento fáctico, logrando que no permanezca meramente en el plano

descriptivo y logrando así su materialización en un mundo donde la violencia y el desconcierto tiñen el día a día.

Este último autor reconoce la paz como valor, principio y objetivo en tanto que “...es una aspiración universal de entrañable raíz humana [...] fundada en una idea común a todos los miembros de la especie [...]” (Gros Espiell, 2005, p. 103), que, ante todo, se basa en el derecho a vivir dignamente. Por ello, defiende la paz como valor civilizador, como principio ético y como objetivo primordial a nivel mundial, independientemente de la cultura. Además, añade que la educación para la paz se presenta como un verdadero deber internacional, interpretando que en la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos se indica que la educación de niños y jóvenes incluirá la paz y el derecho humano a la paz, remontándose para ello al artículo 26, párrafo 2, donde se expresa que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las Naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

De igual forma, se señala que, ya sea de forma más implícita o explícita, son abundantes las normativas nacionales e internacionales que acentúan la innegable relevancia de educar en el derecho a la paz, apreciándose como una obligación que debe ir más allá de la educación formal y reglada, comprendiendo la educación familiar y las primeras etapas educativas (Educación Infantil y Primaria) como esenciales.

3.4. La paz a través de los organismos regionales e internacionales

Los organismos internacionales que se han escogido para este estudio han sido la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la OSCE (Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa), la UE (Unión Europea), y el Consejo de Europa. A pesar de que podamos tener ciertas nociones generales acerca de los mismos, conviene adelantar una descripción sobre su origen y su razón de ser, su representatividad a nivel europeo e internacional, sus responsabilidades y tareas fundamentales, su nivel de implicación en diversos asuntos, y

sobre todo, sobre su vínculo con la prevención del extremismo violento, y en el caso de que sea posible, con la educación para la paz como medio preventivo.

3.4.1. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

En primer lugar, podemos decir que la *UNESCO* es una agencia de la ONU especializada de en el desarrollo de los pueblos, así como en el logro de la paz y la seguridad a través de la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ésta se constituyó oficialmente en 1945 con el objetivo de restaurar los graves daños causados en la Segunda Guerra Mundial, expresando Monclús y Sabán que:

El ideal de la Organización nació de los escombros de la más terrible guerra que había azotado a la humanidad y de la gran esperanza que suponía el Sistema de Naciones Unidas. En efecto, se pensaba que el mundo se situaba en el comienzo de una nueva era, en donde de una vez por todas las guerras debían ceder el paso a la paz fundada en la acción y la cooperación entre Estados, para impedir la solución de las diferencias por la fuerza. (Monclús y Sabán, 1996, p. 139).

Actualmente, este organismo se compone por 195 Estados miembro y 8 miembros asociados, tras diversas idas y venidas por parte de algunos países a causa de diferencias de intereses, siendo su último gran hito la inminente salida de Estados Unidos e Israel tras la incorporación de Palestina. Como se ha comentado en apartados anteriores, este organismo se ha caracterizado siempre por ser objeto de crítica, poniéndose en tela de juicio su efectividad y capacidad de gestión real, aludiendo a sus altas dosis de idealismo y a su escasa precisión en el plano de la acción.

Previsiblemente, la UNESCO asume como su principal y más importante responsabilidad la extensión de una educación de calidad para todos, sirviéndose de la misma para llevar a cabo la misión de consolidar la paz, erradicar la pobreza, favorecer un desarrollo sostenible y respetuoso con el medio ambiente, alentar el diálogo pacífico entre civilizaciones, y establecer vías de democratización que garanticen el respeto de

los derechos humanos. Así, se proponen metas y objetivos en el plano internacional centrados en las siguientes prioridades¹⁷:

- África.
- La igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
- El derecho a la educación y su permanencia a lo largo de la vida.
- El logro del desarrollo sostenible a través de los avances científicos, contando con el sustento de las políticas públicas.
- La atención a las nuevas demandas éticas y sociales.
- Favorecer la cultura de paz y el respeto a la diversidad cultural.
- Construir sociedades con conocimiento acerca de lo que sucede en el mundo a través de los medios de comunicación e información.

En consonancia con esto, esta Organización lucharía abiertamente en la prevención de la violencia y el extremismo violento mediante medidas y estrategias aprobadas bajo consenso y enfocadas en las principales preocupaciones de los Estados miembro, encontrándose sin duda entre las mismas el creciente oleaje de movimientos extremistas violentos no solo en Europa, sino en todo el mundo. Un ejemplo de esto podría ser la Estrategia 37 C/4 a plazo medio de la UNESCO (2014-2021), en la que se expone que la educación tiene una importancia crucial en todos sus propósitos, considerando como “urgente” que los Estados cooperen en materia educativa.

Uno de los objetivos globales de esta Estrategia busca *contribuir a una paz duradera*, enlazándose éste con el objetivo estratégico de “facultar a los educandos para que sean ciudadanos mundiales creativos y responsables”. Si desgranamos este último, encontramos como meta fundamental conseguir un cambio sostenible en todos los aspectos, englobando la consecución de la equidad, la inclusión, la paz, la resolución de conflictos, la estabilidad y el cuidado ambiental. En este sentido, la extensión de la educación promovería la integración de una serie de valores, comportamientos y actitudes que ayuden a encarar todos los desafíos sociales y a construir sociedades donde reine la paz.

¹⁷ Título recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>

Entre los objetivos educativos que deberían promover los Estados miembro se destaca la reflexión crítica, la creatividad, la comprensión de las dimensiones éticas del desarrollo humano, y una ciudadanía activa y responsable¹⁸, encauzándose los mismos a través del trabajo sobre importantes ámbitos como la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la salud. Desde un enfoque más preciso, la educación para la paz se centraría en la cooperación y la paz internacionales, así como en los derechos humanos, la democracia y la cultura de paz, contenidos entre los que, sin lugar a dudas, tiene cabida la prevención de cualquier forma de violencia y la diseminación de ideales extremistas que puedan derivar en actos de terror.

3.4.2. La Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa

En segundo lugar, la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa, conocida como la *OSCE*, se compone de 57 Estados participantes distribuidos por todo el mundo. Su origen se remonta a la década de los setenta, aludiendo nuevamente a los estragos de la guerra y a las medidas tomadas a posteriori, en concreto al pacto de Helsinki (1975) y a la aparición de la Conferencia sobre la Seguridad y la Cooperación en Europa (CSCE), que daría lugar, pasado el tiempo, a la OSCE. Así, dotada de un carácter más flexible e integrador que su versión anterior, esta organización busca trabajar bajo la premisa fundamental del consenso en todos aquellos cometidos que destaquen por su urgencia y relevancia, siendo la prevención de los movimientos extremistas y radicales uno de ellos.

Respecto a su labor, siguiendo la descripción proporcionada por la misma organización en uno de sus documentos de referencia, ésta consiste en facilitar un diálogo político sustentando en una serie de valores comunes que permitan abordar distintos temas de interés, organizados bajo cuatro dimensiones diferenciadas:

- Dimensión política-militar: Control de armamentos, gestión de fronteras, prevención y resolución de conflictos, lucha contra el terrorismo, actividades policiales, reforma y cooperación en el sector de la seguridad.

¹⁸ Estrategia 37 C/4 a plazo medio de la UNESCO, página 19

- Dimensión económica y medioambiental: Actividades económicas, actividades medioambientales, buena gobernanza.
- Dimensión humana: Derechos humanos, elecciones, minorías nacionales, libertad y desarrollo de los medios informativos, estado de derecho, tolerancia y no discriminación.
- Dimensión transversal: Educación, Derechos Humanos, seguridad cibernética y de las TIC, democratización, lucha contra la trata de personas, igualdad de género, migración y jóvenes.

Además, tal y como se adelantaba, se ocupa de otros retos vinculados con el terrorismo, la radicalización y el extremismo violento, problemáticas centrales de nuestro estudio. Como podemos comprobar, su campo de acción es sumamente amplio, persiguiendo instaurar la estabilidad, la paz y la democracia a través de un mantenimiento óptimo de la seguridad a nivel mundial. El estado de la seguridad posee una importancia muy destacada para la OSCE, y en consonancia con Rubio Plo (2008), esta noción sería inseparable de la noción de paz si se desea perpetuar la justicia, el Estado de Derecho y el respeto a los derechos humanos.

Al contrario de la idea de seguridad tradicional por la cual ésta se comprendía como el enfrentamiento bélico y la lucha entre Estados, este autor expresó que “actualmente la seguridad tiene que verse afianzada por el principio dinámico de la cooperación, de ahí que la seguridad en el mundo de hoy esté directamente vinculada al desarrollo y a la paz” (Rubio Plo, 2008, pp. 114-115). Por otro lado, basándose fundamentalmente en la Declaración de Lisboa sobre un Modelo Común y Global de Seguridad para Europa en el siglo XXI (OSCE, 1996), la seguridad se remitiría a los principios de globalidad o integridad, indivisibilidad y cooperación, vinculándose esto con las dimensiones anteriormente mencionadas sobre las que se desarrolla el trabajo de la OSCE.

Efectivamente, el principio de globalidad o integridad nos dice que la seguridad va unida necesariamente a la paz, los derechos humanos y las libertades fundamentales, debiéndose asociar cualquier acción entre Estados con un quehacer pacífico. Por otro lado, el principio de indivisibilidad, muy vinculado a la dimensión político-militar, significaría que la seguridad de un Estado depende directamente de la seguridad de los

demás, superando de este modo la perspectiva tradicional por la cual la protección y seguridad de un Estado se concebía de manera individual y aislada. Por su parte, el principio de cooperación alude a la relación mutua entre Estados y a la necesidad de operar desde un enfoque grupal, que integre y respete los intereses de todos.

De este modo, el mencionado principio de globalidad o integridad podría encuadrarse dentro de las dimensiones humana y transversal, depositando sobre las personas y las sociedades la tarea de asumir su papel protagonista en los procesos de guerra y de paz y la importancia de hacer algo al respecto. Según el internacionalista griego Dimitris N. Politis, gran parte de los conflictos tienen su origen en raíces irracionales, más vinculadas a los sentimientos (siendo el caso más evidente el nacionalismo y las posturas más radicales), por lo que defendió la necesidad de aproximarnos a la educación para la paz como medio preventivo¹⁹, lo que vendría a referirse al componente más psicológico del conflicto, concordando con lo expuesto por la OSCE en el Consejo Ministerial de Roma:

Preocupados por las causas raíces de la tensión, que proceden de prejuicios históricos, los Ministros piden que se lleven a cabo esfuerzos, entre otras formas mediante la educación, para fomentar la tolerancia y la conciencia de pertenecer a un sistema de valores comunes. (Decisiones de Roma, IV, 1, en Rubio Plo, 2008, p. 125).

3.4.3. La Unión Europea

Continuando con la exposición de los organismos seleccionados, en tercer lugar encontramos la *Unión Europea*, entendida como una comunidad política y económica compuesta por 28 países del mismo continente. Al igual que en el caso de las dos organizaciones anteriores, la UE se creó en el contexto de la postguerra con el propósito de reducir las posibilidades de conflicto a través de la cooperación económica. De hecho, que su denominación desde 1958 hasta 1993 fuese Comunidad Económica Europea (CEE), en lugar de Unión Europea, dice mucho de su labor actual; el giro de lo económico a lo político significa en sí mismo un cambio profundo a tener en cuenta ya que se vivenció una transformación que trasladó su foco de atención a asuntos como la

¹⁹ Rubio Plo, 2008, p. 123

seguridad, las relaciones internacionales, las migraciones, la equidad social, la paz y la salud medioambiental.

Revisando uno de los documentos explicativos sobre sus funciones²⁰, comprobamos que la UE gira en torno a un conjunto de instituciones comunes cuyo fin será la toma democrática de decisiones, generalmente mediante tratados, destacando entre las mismas el Parlamento Europeo, el Consejo Europeo, el Consejo, y la Comisión Europea. Siguiendo esta línea, la UE opera en 35 ámbitos políticos distintos entre los que rescataremos “fronteras y seguridad”, “educación y formación”, “política exterior y de seguridad”, “política europea de vecindad”, “cooperación internacional y desarrollo”, y “justicia y derechos fundamentales” por su relación con el tema abordado en esta investigación.

Así, respecto al control de fronteras y la seguridad, la Unión Europea se encarga de reforzar las fronteras exteriores y de luchar contra el terrorismo, la radicalización violenta, la delincuencia organizada y la ciberdelincuencia a través de la cooperación entre Estados y de la acción de organismos como la Europol, el Centro de Excelencia de la Red para la Sensibilización frente a la Radicalización o la agencia de ciberseguridad de la UE. Se trata, entonces, de hacer de Europa un espacio seguro donde reine la libertad y la justicia, promoviendo el intercambio de información relevante, el intercambio de buenas prácticas, la innovación en materia de seguridad y la cooperación operativa.

Igualmente, la política exterior y de seguridad estaría muy relacionada con estos aspectos puesto que enfatiza la importancia de la cooperación en el abordaje de aquellos desafíos que pueden sobrepasar los recursos de un Estado aislado; manteniendo en su horizonte la defensa de la paz, las libertades fundamentales, los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho, esta política es aplicada por el jefe de Asuntos Exteriores, encontrándose el terrorismo una vez más entre los desestabilizadores principales y contando con la intervención de estrategias globales que atiendan no sólo a la seguridad interior sino a la ayuda en crisis internacionales.

De manera paralela, el ámbito político de la cooperación internacional y el desarrollo se intercala en este conjunto de metas afines, subrayándose que el

²⁰ “La Unión Europea: ¿Qué es y qué hace?” (2018)

extremismo violento es un reto que no entiende de fronteras y que sólo puede superarse a través de una colaboración conjunta, acentuando la implicación de la Unión Europea en los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 de la ONU, que focalizaría sus esfuerzos en las personas, el medio ambiente y la paz, entre otros. En este sentido, la política europea de vecindad encuentra un vínculo inexorable con lo anterior ya que se constituye como un elemento clave de la política exterior, llevándose a cabo a través de una cooperación bilateral y compromisos compartidos por los Estados en relación a aquellos ámbitos prioritarios para todos.

Por otro lado, en el ámbito de la educación y la formación esta organización se centra en mejorar su calidad, favoreciendo el intercambio, la innovación, la financiación y el ejercicio de una buena práctica educativa en todos los Estados, que cuentan con plena independencia para organizar sus sistemas educativos. De este modo, entre los objetivos y metas educativas que la UE puede proporcionar a modo de referencia sobresale la promoción de la equidad, la ciudadanía activa, la cohesión social y el diálogo intercultural. En este aspecto, el estudio de la política educativa europea va mucho más allá y es un punto interesante a tratar de manera independiente pues, aunque la finalidad de ésta sea apoyar a los sistemas nacionales de manera complementaria, tiene mucho que aportar a los mismos desde su posición.

Según M. Valle (2004), la política educativa de la Unión Europea busca aportar coherencia y uniformidad a aquellas decisiones en materia de educación que los Estados Miembro adopten desde su legítima potestad, quien además expresa que:

Los alumnos del siglo XXI de los países miembros de la Unión Europa tienen que estar preparados para vivir en la nueva realidad política supranacional a la que pertenecen. En primer lugar, tienen que conocer el proceso histórico mediante el cual se ha gestado y deben estar abiertos a participar en las instituciones de esa nueva realidad política, aprovecharse de las ventajas que les ofrece, reclamar los derechos que les confiere, hacerse responsables de los nuevos deberes, etc. Y ello no es posible si en las escuelas no introducimos en la enseñanza una dimensión europeísta que les prepare para ello. (M. Valle, 2004, p. 23).

Para este mismo autor, existe un fundamento socio-cultural que justificaría perfectamente la razón de ser de esta política europea de la educación, versando ésta sobre la multiculturalidad patente en el continente y la necesidad de implementar la

tolerancia como valor central para hacer posible una convivencia pacífica y democrática entre tanta heterogeneidad, surgiendo entonces la prioridad de establecer en los sistemas educativos y en contextos educativos no formales una educación intercultural y una educación para la paz que permitan abordar este desafío.

Por otro lado, si nos aproximamos al trabajo documental de la UE, observamos que ya en la Estrategia europea de seguridad de 2003, el terrorismo y la lucha contra la intolerancia se abordaban como uno de los principales retos, exponiéndose que:

El terrorismo pone en riesgo vidas humanas, supone grandes gastos, pretende socavar la apertura y la tolerancia de nuestras sociedades y representa una creciente amenaza estratégica para toda Europa. [...] La más reciente oleada de terrorismo tiene un carácter mundial y está relacionada con el extremismo religioso violento. [...] Europa es al mismo tiempo objetivo y base de este terrorismo [...]. (Estrategia Europa de Seguridad, 2003, p. 3).

Así, en la Estrategia de seguridad más reciente (2016), se vuelve a incidir en la imperante necesidad de crear una Europa sustentada en valores como la paz, la seguridad, la unión y la democracia, reconociendo que la Unión se encuentra fuertemente amenazada por movimientos terroristas que no sólo azotan África y Oriente Medio, sino también a Europa. Por ello, se proponen una serie de objetivos en materia de lucha antiterrorista entre los que sobresale la potenciación del trabajo sobre la educación, la cultura y la juventud con el fin de prevenir el extremismo violento, entendido como la raíz origen de toda la problemática.

Por su parte, el ámbito de la justicia y los derechos sociales sólo puede entenderse en el marco de una educación más humanista y centrada en un conjunto de valores compartidos que, una vez más, velen por la cohesión social y el desarrollo al unísono. De esta forma, la UE se encargaría de salvaguardar los valores y los derechos fundamentales, protegiendo a los ciudadanos de la discriminación motivada por cualquier razón (sexo, raza, religión, creencia, edad, ideología, etc.), siempre en base a la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE en la cual se exponen los derechos personales, sociales, civiles, políticos y económicos de los ciudadanos de la Unión.

3.4.4. El Consejo de Europa

En cuarto lugar, y en estrecha conexión con la organización anterior, el *Consejo de Europa* (CdE), se constituye como otra Organización internacional que, nuevamente, busca alentar la cooperación a nivel regional basándose en los valores europeos repetidamente mencionados. Encontrando su punto de inicio en 1949 con el Tratado de Londres, actualmente logra aunar a prácticamente todos los Estados europeos, alcanzando un total de 47 países miembros, destacando entre sus pilares primordiales la defensa de la democracia, la promoción de los Derechos Humanos (destacándose por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos), y la importancia del derecho, apareciendo la lucha contra el terrorismo entre sus objetivos primarios.

El CdE, que opera fundamentalmente a través de convenios, cuenta con un conjunto de organismos entre los que podemos destacar la *Comisión Europea contra el racismo y la intolerancia* como uno de los más pertinentes para este trabajo. Ésta se centra, a nivel general, en temas como el discurso del odio, la violencia, la discriminación o las políticas de integración, asuntos que, abordados de forma independiente, poseen una gran relevancia. El discurso del odio, por ejemplo, representa una importante preocupación debido a que éste se encuentra en la raíz de todos los actos de intolerancia que atentan contra la convivencia pacífica y democrática a nivel internacional. Así, tal y como sostiene Ibarra (2016):

Al igual que la propaganda precede a la acción, el discurso de odio se encamina y pretende suspender derechos y libertades como los derechos a vivir sin miedo o intimidación, el derecho a la dignidad de la persona, tanto individual como colectiva, a la igualdad de trato sin ningún tipo de discriminación o marginación, en definitiva, el derecho a ser diferentes pero iguales en tener derechos y libertades fundamentales. (Ibarra, 2016, p. 4).

Como el mismo autor señala, este discurso no es más que una concreción muy específica de un mal mayor como la intolerancia; más allá de corresponderse con una inocente opinión, éste cuenta con una peligrosidad clara en tanto que busca la estigmatización, el rechazo y el desprecio de personas y/o grupos de personas cuyas particularidades se aprecian diferentes, alimentando el sentimiento de otredad. Dentro del mismo, existen tres rasgos esenciales: la estigmatización y la negación de la

dignidad del otro, la deshumanización, y el victimismo por parte de quienes sostienen tal discurso. (Ibarra, 2016, p. 6).

Por todo esto, para el Consejo de Europa resulta imprescindible atenderlo y tomar las medidas necesarias para detener su extensión y propagación. Precisamente, la educación para la paz puede aportar positivamente en esta tarea debido a que para pasar de una cultura de guerra a una cultura de paz se requiere de un discurso de fondo que suponga la antítesis del odio y el miedo, fomentando, por el contrario, la conciliación, el encuentro y el diálogo, lo que supondría una transformación determinante para alcanzar el estado de paz y seguridad que, a fin de cuentas, todas las Organizaciones descritas persiguen.

4. EL CONTEXTO EUROPEO EN LA ACTUALIDAD

Para poder comprender adecuadamente todo lo que venimos abordando en este trabajo de investigación, resulta imprescindible facilitar una descripción del contexto para así poder articular coherentemente una comprensión holística del discurso en relación a las condiciones y circunstancias actuales que encontramos en el marco europeo. Resulta importante comenzar haciendo alusión a la gran crisis que se está atravesando no sólo en Europa, sino en todo el mundo, por la cual todas las esferas que conforman la sociedad se encuentran en permanente estado de tensión e incertidumbre, desde la política a la economía, pasando por la cohesión social, etc.

Precisamente sobre este elevado nivel de incertidumbre habló el sociólogo Zygmunt Bauman (2003) al presentar el término de *“modernidad líquida”*, concepto referente a una categoría sociológica que puede resumir perfectamente la situación global actual. Abarcando prácticamente todas las esferas de la vida humana, el estado “líquido” alude a la precariedad y fragilidad de nuestras relaciones sociales debido a un alto grado de individualismo que nos impide profundizar en las mismas y mantenerlas en el tiempo. En esta misma línea de transitoriedad y cambio constante, Bauman expuso que el estado “líquido” de la modernidad posee un alcance vertiginoso: seguridad “líquida”, mercados económicos liberalizados, falta de referencias y metas fijas, inestabilidad... lo volátil impregna todo.

El predominio del interés económico sobre el interés humano ha conllevado unas consecuencias que, si bien pueden ser lentamente reversibles, no suscitan la preocupación suficiente por parte de las instituciones que regentan el poder, sin llegarse a superar los meros tratados o acuerdos bienintencionados cuyas medidas, en la praxis, se diluyen con facilidad. Por el contrario, la situación actual exige medidas urgentes por las cuales se lleve a cabo una estrecha cooperación a favor de la democracia; en algunos casos, para reforzarla en aquellos lugares donde se ha debilitado, y en otros muchos, para crearla desde cero.

La cuestión económica ha venido marcando nuestro devenir y nuestro éxito como sociedad desde que se empezaron a instaurar sistemas económicos y sociales que ordenan sus prioridades exclusivamente a favor de intereses monetarios, productivos y generadores de una riqueza desigual sin límites. Así, como expresó Mayor Zaragoza (2016), el neoliberalismo trajo consigo una serie de repercusiones, presentes hasta el día de hoy:

Se sustituyó la cooperación por la explotación, las ayudas por los préstamos, y, lo peor, los valores éticos por los mercantiles. La Unión Europea dejó de ser vigía de los derechos humanos y la dignidad, como se proclama con tanta clarividencia en su carta de Derechos Fundamentales, para convertirse en una unión monetaria, incapaz de lograr una unión política y económica. (p. 42).

Es así como un sistema de mercado al que se le han concedido amplios permisos y capacidad de influencia ha generado mentalidades que operan a través de la especulación, la ambición y el individualismo, produciendo esto un desequilibrio a todos los niveles que parece imparable: la brecha social y las desigualdades son cada vez más grandes, los avances tecnológicos progresan aceleradamente pero agotan recursos y dañan el medio ambiente al no respetarse los límites y los ritmos de la naturaleza, el afán por consumir sin medida ha transformado nuestros valores y nuestra manera de relacionarnos con el mundo.

Una parte cargada de crudeza, muy relacionada con todo esto, es la pobreza y la vivencia de conflictos extremadamente violentos en algunas zonas menos desarrolladas, provocando movimientos migratorios masivos hacia zonas consideradas “seguras”, donde la esperanza de una vida mejor pudiera tener cabida. No obstante, estos viajeros

forzados o “refugiados” se han topado con una realidad muy distinta a lo que, mismamente, la Declaración de los Derechos Humanos puede sostener: los países de acogida no cuentan con los medios, y lo que a veces es peor, con la receptividad y empatía necesarias para su acogida.

Según González Enríquez (2015), las solicitudes de asilo en países de la Unión Europea no han hecho más que crecer desde el año 2010, crecimiento que ha ido al unísono de una incapacidad de gestión eficaz por parte de la UE cada vez más patente y con un incumplimiento sistemático de las medidas tomadas para su ordenación como la regulación de Dublín de 1997 (p. 2), expresando, además, que:

A diferencia de la crisis anterior, la producida por las guerras yugoslavas, que alcanzó a la UE en una etapa de estabilidad y crecimiento económico, esta ha llegado en un periodo de crisis, aumento de desempleo y restricciones presupuestarias, y entra en la UE por los países más débiles, los más golpeados por esa crisis, los de Europa del Sur y del Este, que se encuentran sin la capacidad financiera necesaria para gestionar el proceso de acuerdo con las normas comunitarias y para ofrecer a los refugiados el tipo de ayuda y servicios que los países nórdicos, Alemania, Países Bajos y Suiza ofrecen. (González Enríquez, 2015, p. 3).

Este declive del derecho al asilo en Europa es explicado nítidamente por Fassin (2015) en su ensayo titulado *“La economía moral del asilo”*. Para este autor, la ineficacia de la UE a la hora de gestionar esta situación va más allá de verse sobrepasados por las circunstancias o de una falta de acuerdo entre los propios Estados miembros al poner en marcha medidas generales como las dispuestas en el tratado de Dublín, sino que su actuación delata una falta a los compromisos dispuestos en la Convención de Ginebra (1951), considerada como la base de la comprensión del concepto de “refugiado”.

En concordancia con esto, la economía moral, término acuñado por E.P. Thompson (1968), que supondría lo opuesto a una economía de mercado en la que únicamente se ensalza el valor de la producción y el beneficio, es definida como “la producción, circulación y apropiación de normas y obligaciones, valores y afectos relativos a un problema específico en un tiempo y espacio específicos (Fassin, 2015, p. 279), y viene a explicar cómo determinados problemas producen respuestas

emocionales y normas morales en aquellos países que dispensan el asilo, siendo esto muy variable en función de múltiples factores, facilitando el siguiente ejemplo:

[...] un solicitante tiene una probabilidad significativamente mayor de obtener el estatus de refugiado si alega que tiene una hija en peligro de ser circuncidada ritualmente que si la petición se refiere al riesgo de ser asesinado como opositor político [...]. Esta valoración del privilegio del género y de aspectos sexuales sobre formas tradicionales de opresión apunta a un cambio en las jerarquías morales, en las que ciertas violaciones de los derechos humanos son más valoradas que otras. (Fassin, 2015, p. 286).

Esta situación pone de manifiesto un desequilibrio y una falta de solidez interna de la Unión Europea que ha sido ampliamente analizada por Alejandro del Valle Gálvez (2016), quien expone que:

La llamada crisis de los refugiados, abiertamente desencadenada en 2015, ha supuesto una sacudida monumental de la UE y en la generalidad de los Estados miembros y sus opiniones públicas [...] no sólo se trata de una crisis con un enorme impacto desestabilizador y desequilibrador del *statu quo*, sino que ha conllevado y plantea, ahora y en el futuro, una completa puesta en cuestión del edificio político de la integración europea (Del Valle Gálvez, 2016, p. 1).

Los medios de comunicación e información, que gracias a la evolución tecnológica son extremadamente accesibles a toque de clic, han jugado un papel determinante en la construcción de imaginarios colectivos acerca de aquellas realidades que nos resultan lejanas y diferentes. A través de filtraciones de la realidad a gusto del autor de la noticia, recibimos aquellas porciones de verdad que interesan por su previsible impacto en la población, siempre bajo premisas de consumo, sean estas noticias realmente veraces o no. En concordancia con esto, Castells (2008) expresó que “en nuestro tipo de sociedad, los medios de comunicación de masas son decisivos en la formación de la opinión pública que condiciona la decisión política” (Castells, p. 1), ilustrando este supuesto el impacto sobre el pensamiento colectivo de aquello que se vierte y se consume en la Red.

Por otro lado, los grupos radicales encuentran en las redes sociales un medio de fácil y rápida difusión de sus mensajes de intimidación, lo que resulta en una idea generalizada por parte de su audiencia, llegando a la conclusión de que determinados

grupos sociales se conforman, en su totalidad, por individuos extremistas, peligrosos e indeseables. De este modo, el miedo a la otredad, la desconfianza, la xenofobia y la intolerancia han ido calando en nuestro pensamiento como forma de protección a lo desconocido, lo que nos sitúa en una época donde los nacionalismos extremos están cobrando fuerza, experimentándose un retroceso ideológico y un estado de alerta social preocupante para los Estados.

Esto sucede porque los sistemas éticos y de creencias se ven afectados por las circunstancias, de modo que aquellas personas que sufren la peor parte de la desigualdad se sienten engañados por un sistema que promete el bienestar general y la igualdad, pero que concluye en una distribución injusta de riquezas y privilegios y en la invisibilidad de los oprimidos por la pobreza. Este contexto, entonces, se convierte en un caldo de cultivo donde el rencor se transforma en adoctrinamiento violento de personas que deciden revertir esta situación de falta de poder a través de la fuerza.

Tras esta reflexión, podemos comprobar que todo cuanto ocurre, sentimos y hacemos se encuentra interconectado en un mundo donde la globalización trasciende los intercambios de materias y productos; estamos conectados por nuestros requerimientos básicos como seres humanos, por nuestros anhelos, y la educación para la paz junto con otras disciplinas de la rama humanística pueden colaborar en la consecución de una unión verdadera y en la satisfacción justa de las necesidades humanas, así como en la reeducación de la gestión emocional y en la prevención de acciones violentas como vía primaria de respuesta ante los conflictos.

5. METODOLOGÍA

5.1. Enfoque metodológico

Para comenzar este apartado, consideramos relevante señalar qué se entiende por metodología, así como qué enfoque metodológico se puede adaptar mejor a nuestros requerimientos, ya que siempre debe haber coherencia entre lo que se estudia y la forma en que se estudia. En primer lugar, podemos decir que cuando deseamos desentrañar con precisión y claridad un tema que nos suscita inquietud o interés, se requiere un plan

que organice los pasos a dar, esclareciendo el camino a seguir para alcanzar un conocimiento veraz y contrastable; en este punto, encontramos el método científico.

Según la Real Academia Española, *método* se entiende, entre otras acepciones, como el “procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla”. En base a esto, el método no sería más que el instrumento al que recurrimos en un contexto de investigación para concretar nuestras finalidades, caracterizándose por seguir un orden (sistematicidad), por aceptar únicamente aquello que sea verídico (verificabilidad), y por ser fácilmente comunicable y transmisible, dando lugar al intercambio de opiniones, la complementariedad de estudios y la oportunidad de contrastar y completar nuestros hallazgos.

En consonancia con esto, Albert Gómez (2000) explica que, dada la inmensa tipología de temas y preguntas que se pueden plantear desde los diferentes campos científicos y disciplinas académicas, existen diversos métodos más específicos que vienen determinados por el objeto de estudio, expresando que:

Hay que distinguir entre los métodos generales que son de aplicación universal, tales como el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción, etc., de los métodos especiales que se aplican a las diferentes ciencias, o distintos tipos de investigación, de tal forma que cuando el científico aborda problemas específicos, el método general, sin perder rigor, se hace flexible [...] (Albert Gómez, 2000, p. 177).

Desde un enfoque más concreto, el método que vamos a emplear será el *análisis del contenido*, entendiéndose como el “conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensajes, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos...” (Krippendorff, 1990, p. 12).

Pero, ¿cómo se va a aplicar el análisis del contenido exactamente en este trabajo? Los pasos a seguir serán los siguientes:

En primer lugar, se llevará a cabo una búsqueda documental, bibliográfica y de referencias electrónicas que nos han permitido desarrollar tanto el marco teórico como el estado del arte. Desde este horizonte, nos proponemos indagar específicamente en aquello que se refiere a las organizaciones internacionales mencionadas en materia de

educación para la paz, prevención del extremismo violento y terrorismo, acotando esta búsqueda al tramo temporal que abarca desde 2015 al 2018. Si bien estos documentos son de diversa tipología, el nexo de unión que existe entre ellos se encuentra en cómo abordan el objeto de estudio propuesto.

En segundo lugar, se seleccionarán aquellos documentos que pasarán a ser productos comunicativos (textos en este caso) cuyo contenido se analizará, escogiéndose un documento por cada organismo internacional, formando un total de cuatro documentos objeto de análisis.

En tercer lugar, tras su lectura se extraerán un conjunto de categorías que nos ayudarán a analizar el contenido de dichos documentos, contando además con distintas subcategorías vinculadas con aquellas que son clave en este trabajo. De este modo, las categorías “paz” y “violencia” son las más “previsibles” (puesto que la investigación versa fundamentalmente sobre ellas), pero de las mismas podrán desprenderse todo un conjunto de subcategorías interconectadas que permitirán una lectura más profunda y relacional de los discursos y sus ramificaciones en los organismos internacionales en relación al objeto de estudio, y por tanto, al tema de la prevención a través de la educación para la paz.

Cabe señalar que, una vez que se hayan identificado estas categorías y subcategorías, se llevará a cabo un proceso de codificación en el cual se extraerán y etiquetarán fragmentos literales de cada documento para relacionarlos con la categoría o categorías en cuestión.

En cuarto y último lugar, se precisará de un ejercicio de interpretación reflexiva desde el horizonte trazado por el marco teórico que posibilite reconocer semejanzas, diferencias, correspondencias y (contra)sentidos, desarrollándose éste en el apartado de resultados y discusión que precederá a las conclusiones finales del trabajo.

Para concluir este apartado, y una vez realizado el trabajo bibliográfico, encontramos que las obras seleccionadas destacan por su acento “negativo” más que “positivo” en relación a la paz. Esto es, constatamos que en la selección y análisis de la literatura manejada se ha prestado más atención a la noción de “violencia” que de “paz” contemplando sobre todo el impacto generado por la violencia a distintas escalas,

comparando dicho impacto con las medidas adoptadas a nivel educativo, político y social. Por ello, un punto igualmente interesante sería comprobar si en los productos comunicativos de estos organismos se ha escogido un enfoque igualmente negativo, o por el contrario, uno más positivo.

6. EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA PREVENCIÓN DEL EXTREMISMO VIOLENTO EN DOCUMENTOS INTERNACIONALES

6.1. Fuentes documentales seleccionadas con fines de análisis

A continuación, se exponen los documentos cuyo contenido será objeto de análisis. Se ha escogido un documento por cada organismo, lo que significa que disponemos de cuatro textos a analizar, datando su fecha de publicación entre 2015 y 2018:

TIPO DE DOCUMENTO	ORGANISMO, NOMBRE Y AÑO
Declaración ministerial	OSCE: Declaración ministerial sobre la prevención y la lucha contra el extremismo violento y la radicalización que conducen al terrorismo (2015)
Informe	Asamblea General de la ONU: Informe relativo a las mejores prácticas y lecciones extraídas sobre cómo la protección y la promoción de los derechos humanos contribuyen a la prevención y erradicación del extremismo violento (2016)
Proyecto	Consejo de Europa: Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies (2017)
Conclusiones del Consejo	Unión Europea: Conclusiones del Consejo

	sobre el papel de los jóvenes en la construcción de una sociedad segura, cohesionada y equilibrada en Europa (2018)
--	---

Tabla 2: Documentos internacionales seleccionados sobre prevención del extremismo violento a través de la educación

Fuente: Elaboración propia, extraído en <https://www.osce.org/es/>, <https://www.un.org/en/>, <https://www.coe.int/en/web/portal>, https://europa.eu/european-union/index_es

Los criterios con que se han seleccionado estos documentos han sido múltiples, aunque coinciden en su objeto de satisfacer las necesidades específicas de este estudio. Por un lado, se han querido escoger aquellas producciones cercanas temporalmente al momento actual, procurando que entre ellas hubiera escaso tiempo de diferencia para poder analizarlos escalonadamente, por años sucesivos. Por otro lado, y con la finalidad de enriquecer el proceso de análisis y sus resultados, se ha preferido que éstos fuesen de diversa índole tipológica para así poder estudiar productos comunicativos organizados bajo estructuras diferenciadas, pudiendo apreciar así el modo en que el discurso cambia en función de este factor.

Además, un criterio muy importante seguido a la hora de filtrar los documentos por temática ha sido que éstos tuvieran una conexión entre sí, un hilo conductor que los unificara a pesar de contar con las diferencias anteriormente señaladas. Así, entre todo un amplio conjunto de información disponible, se seleccionaron producciones que tuvieran su enfoque en la prevención de los actos violentos a través de acciones dentro del marco de sociedades democráticas, educadas en valores y en competencias para la vida, destacando asimismo el papel de los jóvenes.

Como cabe esperar, otro criterio de selección también ha sido el valor que poseen estos documentos, buscando que fuesen significativos para el tema de estudio que nos concierne. Por ello, se ha buscado que éstos posean un valor investigador pero también relacionado con lo legal y lo político, contando así con un valor documental intrínseco que los convierte en útiles objetos de análisis. Dicho de otra forma, no hemos privilegiado tanto el estatuto jurídico de los documentos (*soft law v. hard law*) como su alcance conceptual

6.2. Categorías, codificación y análisis

PAZ

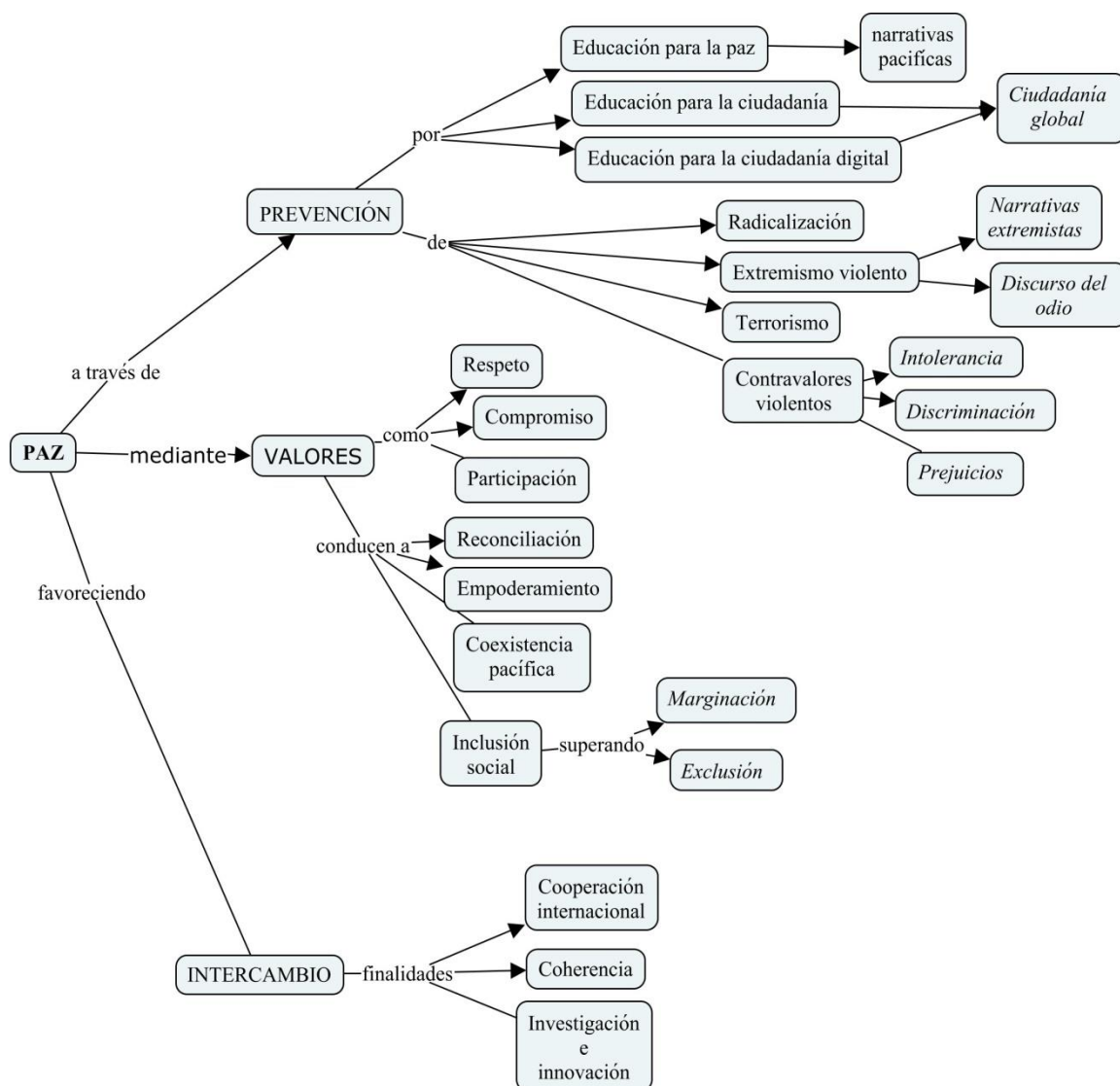
- Prevención
 - Educación para la paz
 - Educación para la ciudadanía democrática
 - Educación para la ciudadanía digital
- Respeto
- Intercambio
- Inclusión social
- Narrativas pacifistas
- Coexistencia pacífica
- Valores europeos
 - Libertades y derechos fundamentales
- Competencias y capacidades para la vida
 - Pensamiento crítico
 - Movilidad
- Investigación e innovación
- Diálogo intercultural
- Participación activa
- Empoderamiento
 - Igualdad de género
- Seguridad
- Coherencia
- Cooperación internacional
- Reconciliación
- Compromiso

VIOLENCIA

- Radicalización violenta
- Extremismo violento
- Terrorismo
- Exclusión social
- Narrativas extremistas
- Discurso del odio
- Marginación
- Discriminación
- Intolerancia
- Prejuicios
- Nacionalismos
- Corrupción
- Mala gobernanza
- Reclutamiento

Las listas organizativas expuestas con anterioridad recogen aquellas categorías, subcategorías y sub-subcategorías que han aparecido de forma repetida y coincidente en los cuatro documentos escogidos. A pesar de tratarse de cuatro organismos diferenciados en la naturaleza de su labor, en sus objetivos y en sus finalidades, parece que se sigue una línea consensuada por la cual la problemática se entiende de forma semejante, asumiéndose de manera sinérgica la misma orientación en materia de concienciación, prevención y actuación con miras a prevenir y erradicar el extremismo violento.

Desde estas categorías, y aun sin utilizar un programa estadístico cualitativo, podemos generar una serie de familias que nos ayuden a visibilizar el peso que tienen estos conceptos en el discurso de los diferentes organismos:



Fuente: elaboración propia

A continuación, se exponen y analizan una serie de fragmentos que verifican el paralelismo existente entre los diferentes discursos respecto al manejo de las diferentes categorías.

Por ejemplo, cuando nos preguntamos por los “valores” que constituyen el núcleo de una paz positiva y preventiva, podemos encontrarnos con que aparecen reiteradamente los valores de tolerancia, no discriminación, respeto, cooperación internacional e intercultural, diálogo, colaboración, entendimiento, etc. En sintonía con esto, se ha expresado repetidamente que el trabajo en materia de paz y seguridad pasa inexcusablemente a través del trabajo con los jóvenes, subrayando la importancia de los mismos valores, aunados a otros estrechamente relacionados con la construcción de una paz positiva y con su consecuente potencial preventivo, destacando la resiliencia social, la reconciliación, las narrativas pacifistas, los valores europeos, entre otros.

Además, podemos decir que los valores y las libertades fundamentales vinculadas con la paz se abordan de manera prioritaria en estos documentos, comprendiéndose que, sin éstos, la erradicación de la violencia nunca sería posible:

“Condenando enérgicamente las manifestaciones de intolerancia, incluidas las que se basan en la religión o la creencia; reafirmando la voluntad de los Estados participantes de fomentar la tolerancia y la no discriminación, el respeto, el entendimiento mutuos en sociedades; y reafirmando nuestro compromiso de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales [...]” (OSCE, 2015, pp 1-2, [fragmento 1])

“Recalcando también la función decisiva que pueden desempeñar los jóvenes [...] en particular fomentando el respeto y el entendimiento mutuos, la reconciliación y la coexistencia pacífica entre las culturas, así como promoviendo y protegiendo los derechos humanos, las libertades fundamentales, los principios democráticos y el Estado de derecho”. (OSCE, 2015, p. 2, [fragmento 2]).

“Fomentar un diálogo y una cooperación interculturales [...] para contribuir, entre otras cosas, a mejorar la tolerancia, el respeto mutuo y la comprensión en los ámbitos local, nacional, regional e internacional”. (OSCE, 2015, p. 5, [fragmento 3]).

“[...] los derechos humanos y las libertades fundamentales [...] son elementos esenciales de la democracia que ofrecen a las personas oportunidades únicas de expresar sus

opiniones políticas y posibilitan el diálogo en relación con la prevención y la erradicación de extremismo violento” (ONU, 2016, p. 4 [fragmento 4]).

“[...] teachers will be able to instill in their pupils the values of tolerance and respect, as they grow to understand their rights and responsibilities in relation to others” (Consejo de Europa, 2017, p. 8, [fragmento 5]).

“While democracy cannot exist without democratic institutions and laws, such institutions and laws cannot work in practice unless they are grounded in a culture of democracy, that is, in democratic values, attitudes and practices” (Consejo de Europa, 2017, p. 9, [fragmento 6]).

“Intercultural dialogue is therefore defined as dialogue that takes place between individuals or groups who perceive themselves as having different cultural affiliations from each other. [...] Intercultural dialogue is extremely important for fostering tolerance and enhancing social cohesion” (Consejo de Europa, 2017, p. 10, [fragmento 7]).

“Es necesario reconocer a los jóvenes como agentes clave en la construcción de la democracia, la creación de narrativas pacíficas, el desarrollo de la cohesión social y la promoción de valores europeos [...] para mantener la paz y prevenir la violencia, así como para trabajar en pro de una sociedad pacífica e integradora, [...] (desempeñando) un papel positivo en la construcción de una sociedad segura, cohesionada y pacífica” (UE, 2018, p. 1 [fragmento 8]).

“La Estrategia Global sobre Política Exterior y de Seguridad de la Unión Europea, que prevé fortalecer la resiliencia social profundizando el trabajo en materia de educación, cultura y juventud para impulsar el pluralismo, la coexistencia y el respeto”. (UE, 2018, p.1, [fragmento 9]).

“El diálogo intercultural tiene múltiples funciones y puede considerarse una contribución a la paz y a la seguridad en la UE y los países vecinos [...] para impulsar la reconciliación y reducir los prejuicios, los malentendidos y la discriminación entre distintos grupos, así como para que luchen contra la incitación al odio y el extremismo violento con un enfoque basado en los derechos humanos” (UE, 2018, p. 4, [fragmento 10]).

Dicho esto, y en conexión con los valores, se concede una especial atención a la perspectiva de género en relación a la cuestión de la prevención de la radicalización y el extremismo violento, señalando la necesidad de analizar el papel que las mujeres

adoptan en este proceso y el rol que podrían asumir para generar un impacto en las acciones preventivas tal y como se expresa a continuación:

“Introducir una perspectiva de género en sus iniciativas de lucha contra el terrorismo [...] centrada en el empoderamiento de la mujer y en la participación de mujeres y hombres por igual en dichas iniciativas” (OSCE, 2015, p.5, [fragmento 11]).

“[...] los programas destinados a prevenir y erradicar el extremismo violento deben basarse en evaluación de las necesidades que tomen en consideración la cuestión de género [...] la participación global de las mujeres a todos los niveles es crucial en este contexto” (ONU, 2016, p. 12, [fragmento 12]).

Igualmente, la importancia de la colaboración, el intercambio y el papel decisivo de la investigación y de la innovación en materia de prevención queda patente en diversos pasajes de los textos analizados, reforzando así la afirmación que viene sosteniéndose a lo largo de todo el trabajo por la cual la lucha contra la violencia demanda un enfoque holístico y global en el que se impliquen sujetos pertenecientes a diversos sectores, no pudiéndose abordar un proceso tan complejo de manera individual y aislada ya que, como se ha venido señalando, no basta la seguridad sino que se debe incluir la prevención. Cabe destacar, además, que en estos discursos se han encontrado que la comunicación, el diálogo, el intercambio de buenas prácticas y la innovación pueden incentivar la participación ciudadana y la cooperación con miras a prevenir y reparar aquellas fracturas sociales por las que la violencia pudiera expandirse. Otra temática conexas es la conciliación y recuperación de la paz en situaciones de postconflicto que, por no ser objeto de este trabajo, no abordaremos.

Igualmente, las vías de comunicación que posibiliten dicho intercambio dentro de este marco de acción y cooperación global se mantiene como un pilar fundamental en la lucha por la prevención de la violencia ya que sólo así se pueden compartir aquellas experiencias que han arrojado resultados positivos.

“Colaborar en la prevención y la lucha contra el terrorismo violento y la radicalización que conducen al terrorismo mediante, entre otras cosas, el fomento de capacidades, la coordinación de planes e iniciativas y el intercambio de lecciones aprendidas [...]” (OSCE, 2015, p.4, [fragmento 13]).

“Fomentar la investigación y el intercambio de información sobre las condiciones que propician la propagación del extremismo violento y la radicalización [...]” (OSCE, 2015. p. 4, [fragmento 14])

“Mejorar la cooperación internacional [...] (promoviendo) iniciativas de comunicación, por ejemplo a través de redes sociales [...]” (OSCE, 2015, p.5, [fragmento 15]).

“Debe llevarse a cabo una labor integral de divulgación comunitaria con el fin de combatir la exclusión y la marginación” (ONU, 2016, p. 13, [fragmento 16]).

“[...] necesidad de que los Estados y las comunidades actúen con miras a prevenir este fenómeno [...] es necesario adoptar un enfoque más amplio para luchar contra el terrorismo y el extremismo violento que vaya más allá de las medidas de aplicación de la ley, militares o de seguridad y que tenga como objeto resolver los problemas de desarrollo, buena gobernanza, derechos humanos y comunitarios” (ONU, 2016, p. 3, [fragmento 17]).

“Co-operation skills are those skills that are required to participate successfully with others on shared activities, tasks and ventures [...] sharing relevant and useful knowledge, experience or expertise with the group and persuading other group members to do so” (Consejo de Europa, 2017, p. 49, [fragmento 18]).

“[...] la evaluación de las políticas, programas y actividades contribuye a garantizar que se extraigan lecciones, los programas se ajusten debidamente y se determinen mejores prácticas. La publicación de los resultados de esas evaluaciones también favorece la confianza y asegura la transparencia” (UE, 2018, p. 11, [fragmento 19]).

“Promover la cooperación intersectorial basada en métodos de comunicación innovadores, intercambio de buenas prácticas y diálogo efectivo [...] de modo que se consideren los jóvenes [...] como socios valiosos a la hora de reforzar la resiliencia del Estado y de la sociedad y de construir una sociedad cohesionada” (UE, 2018, p. 3, [fragmento 20]).

“Promover la participación activa de los jóvenes en sociedad [...] así como la movilidad transfronteriza y los contactos interpersonales, facilitando el intercambio de ideas y la difusión de las innovaciones a través de programas existentes y futuros” (UE, 2018, p. 3, [fragmento 21]).

La educación, por su parte, asume un rol principal en la promoción de la democracia y de una cultura de paz que incentive la participación de la ciudadanía y el diálogo intercultural; con la finalidad principal de fomentar la participación y el

empoderamiento de la comunidad, ésta se presenta en los discursos de los cuatro documentos analizados como una vía imprescindible para favorecer el respeto de los derechos humanos dentro de un marco de diálogo, confianza y seguridad, persiguiendo con esto construir sociedades pacíficas y democráticas. Además, no pudiendo operar la educación de manera aislada sin los apoyos suficientes, las cuatro organizaciones comparten y defienden la ineludible y necesaria intervención que debe partir de los Estados, facilitando políticas educativas que posibiliten la democratización de la sociedad:

“Alentar iniciativas educativas y otras medidas que promuevan la tolerancia, la no discriminación y la no violencia, y que fomenten también la concienciación pública y luchen contra los estereotipos xenófobos, la intolerancia y la discriminación, como parte de los esfuerzos por prevenir el terrorismo [...]” (OSCE, 2015, p. 7, [fragmento 22]).

“El deber de proteger [...] los derechos humanos debe seguir siendo un objetivo en sí mismo y no convertirse en un instrumento subordinado al programa relacionado con la prevención [...]. Además, las políticas o programas sociales, educativos y de otra índole serán menos efectivos [...] si se abordan con una mentalidad de seguridad” (ONU, 2016, p.11, [fragmento 23]).

“Las instituciones educativas [...] deben crear espacios seguros en los que los jóvenes puedan expresar libremente sus opiniones en un marco de pleno respeto de los derechos humanos. [...] (Estas) instituciones pueden desempeñar un papel central en el desarrollo de actividades de educación y capacitación sobre derechos humanos adaptadas a los jóvenes” (ONU, 2016, p. 16, [fragmento 24]).

“[...] culture of democracy are not acquired automatically but instead need to be learned and practised. Education has a key role to play in this regard. [...] (education) has a vital role to play in preparing individuals for life as active democratic citizens, and education is in a unique position to guide and support learners in acquiring the competences which they require to participate effectively in democratic processes and intercultural dialogue” (Consejo de Europa, 2017, p. 16, [fragmento 25]).

“An education system which equips people with such competences empowers them, endowing them with the capacities which they need to become active participants in democratic processes” (Consejo de Europa, 2017, p. 16, [fragmento 26]).

“Through education we have also been able to assist many newer member states in their transitions to democracy. Democracy is, of course, built on institutions and laws, but it lives through the actions and behaviour of its citizens. Democratic culture must therefore be taught and fostered too” (Consejo de Europa, 2017, p. 7, [fragmento 27]).

En relación al asunto de la violencia en Europa, se entiende que ésta es una de las principales amenazas tanto a nivel europeo como global, comprendiéndose la radicalización violenta como un problema tejido en el seno de otros muchas condiciones problemáticas que se influyen entre sí. Apuntando por otro lado a las causas de las formas de violencia que nos conciernen (radicalización violenta, extremismo violento, terrorismo), en los cuatro discursos se expone que la exclusión y la injusticia social, el discurso del odio y su incitación, el populismo, la discriminación, la marginación y los prejuicios se conforman como los principales detonadores de las mismas. Además, estos organismos condenan inexcusablemente en sus textos el discurso del odio y las narrativas extremistas debido a la peligrosidad que entrañan, sobre todo para ciertos grupos más influenciados.

“Muchos países europeos han sufrido recientemente elevados índices de desempleo juvenil y problemas de exclusión social. Como consecuencia de ello, cada vez con mayor frecuencia grupos de jóvenes optan por salidas como las expresiones negativas de populismo, así como la propaganda, la incitación al odio o la xenofobia, que pueden conducir al extremismo violento y que dañan nuestra identidad multicultural de europeos” (OSCE, 2015, p. 2, [fragmento 28]).

[...] los jóvenes tienen un entendimiento global de lo que significa mantener la paz, y desempeñan por ello un papel crucial a la hora de afrontar los distintos tipos de violencia, discriminación o injusticia que les afectan” (OSCE, 2015, p.2, [fragmento 29]).

“[...] los miembros del Consejo Europeo instaron a adoptar un planteamiento global que incluyera iniciativas en relación con la integración social, entre otras medidas, que son fundamentales para prevenir la radicalización violenta” (entendiéndose entonces que lo opuesto a la integración, esto es, la exclusión y la marginación, reforzarían los procesos de radicalización) (OSCE, 2015, p. 5, [fragmento 30]).

“[...] la Asamblea General y el Consejo de Seguridad han establecido un vínculo entre el extremismo violento y el terrorismo y ha advertido de que el primero podría desembocar en el segundo” (ONU, 2016, p. 3, [fragmento 31]).

“En relación al discurso del odio, el artículo 20 del Pacto exige que toda apología de odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia estará prohibida por la ley” (ONU, 2016, p. 4, [fragmento 32]).

“[...] las narrativas extremistas son elementos atractivos en aquellos países en que se violan los derechos humanos, se hace caso omiso de la buena gestión de los asuntos públicos y las aspiraciones se ven frustradas” (ONU, 2016, p. 7, [fragmento 33]).

“[...] las condiciones que propician la propagación del terrorismo [...] incluyen [...] los conflictos prolongados sin resolver, la deshumanización de las víctimas del terrorismo, [...] la inexistencia del estado de derecho, la vulnerabilidad de los derechos humanos, la discriminación, [...] la exclusión política, la marginación socioeconómica y la falta de buena gobernanza” (ONU, 2016, p. 6, [fragmento 34]).

“[...] the democratic participation of all citizens within society requires measures to tackle social inequalities and structural disadvantages. In the absence of such measures, the members of disadvantaged groups will be marginalised in democratic processes” (Consejo de Europa, 2017, p. 9, [fragmento 35]).

“The presence of systematic patterns of disadvantage and discrimination, and differentials in the allocation of resources within societies, may effectively disempower many people from participating on an equal footing. [...] Systematic marginalisation and exclusion from democratic processes and intercultural exchanges can lead to citizens’ civic disengagement and alienation” (Consejo de Europa, 2017, p. 18, [fragmento 36]).

Precisamente en relación a este contexto de fragilidad en el que son muchas las amenazas que atentan contra la paz y la seguridad, las cuatro organizaciones coinciden al exponer que el desarrollo personal de los jóvenes puede marcar una gran diferencia, incidiendo para ello en la importancia de la movilidad, la educación para la ciudadanía, la educación para la paz, la educación en derechos humanos, la adquisición de aptitudes y competencias para la vida, el pensamiento crítico, etc.:

“Such extremism can only take root when young minds have not been taught to understand diversity, rather than to fear it, and when young people struggle to think critically, for themselves” (Consejo de Europa, 2017, p.7, [fragmento 37]).

“As our nations continue to grow more mixed, such knowledge and skills will become ever more important. The aim is not to teach students what to think, but rather how to think, in order to navigate a world where not everyone holds their views, but we each have a duty to

uphold the democratic principles which allow all cultures to co-exist” (Consejo de Europa, 2017, p. 7, [fragmento 38]).

“[...] knowledge and understanding of how political messages, propaganda and hate speech in the mass media and digital media are produced, how these forms of communication can be identified, and how individuals can guard and protect themselves against the effects of these communications” (Consejo de Europa, 2017, p. 55, [fragmento 39]).

“Los jóvenes son inestimables innovadores y vectores de cambio. [...] Por otra parte, en su desarrollo desempeñan un papel clave la educación para la ciudadanía democrática, incluida la ciudadanía digital junto con la educación en materia de derechos humanos, también la educación para la paz y el pensamiento crítico” (UE, 2018, p. 2, [fragmento 40])

“La movilidad de los jóvenes es fundamental para el intercambio de ideas y la difusión de la innovación, [...] para establecer relaciones sólidas entre las personas, ayudar a su desarrollo personal y alentar la adquisición de aptitudes interpersonales y competencias transversales, así como para promover competencias interculturales y combatir los prejuicios y la discriminación” (UE, 2018, p. 2, [fragmento 41]).

El uso de los medios de comunicación desde la responsabilidad, lo cual podría encuadrarse dentro de la sub-subcategoría de “educación para la ciudadanía digital”, actúa como una potente herramienta preventiva, muy necesaria especialmente en una sociedad global digitalizada como la actual. En la revisión y análisis de estos documentos se ha podido comprobar la importancia concedida a la educación para la ciudadanía digital para la construcción de la democracia y el fortalecimiento de los derechos humanos, ya que no se puede obviar la dominante posición de los contextos digitales en nuestra sociedad globalizada y digitalizada, así como el uso masivo de las redes sociales con fines propagandísticos por parte de los grupos extremistas:

“[...] se describe Internet como una plataforma utilizada por los grupos violentos extremistas para el reclutamiento y como un instrumento para cuestionar la narrativa propagada por esos grupos” (ONU, 2016, p. 16, [fragmento 42]).

“The competence model which is described in the present document applies not only to democratic and intercultural situations in the physical world but also to such situations in the digital world. For this reason, the model has relevance not only to education for democratic citizenship, human rights education and intercultural education but also to digital citizenship education” (Consejo de Europa, 2017, p. 23, [fragmento 43]).

“Es preciso sensibilizar y hacer comprender a los jóvenes los valores comunes europeos de la UE, [...] así como fomentar su conocimiento de los medios de comunicación e información. De este modo, se genera sentido crítico, y una concienciación y un conocimiento sobre el modo en que la información es susceptible de sesgo y de ser explotada por grupos extremistas violentos para difundir propaganda” (UE, 2018, p. 4, [fragmento 44]).

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como resultado de este análisis se ha encontrado que las cuatro organizaciones seleccionadas comparten un mismo punto de vista acerca de la prevención, así como sobre la generación de la violencia, la importancia de los valores y el valor insustituible de los derechos humanos. Para comenzar, de todas sus aportaciones se puede obtener una idea de la violencia como el proceso mediante el cual se precisa de la suma de diversos factores bien definidos y localizados como por ejemplo la exclusión social, la discriminación, la marginación, la intolerancia, los prejuicios, la mala gobernanza, la pobreza, etc., siendo múltiples, entonces, las condiciones que llevan a una persona a radicalizarse.

De este modo, cuando los organismos se refieren a la prevención, coinciden al entender que ésta debe actuar necesariamente sobre las causas y detonantes primarios de la violencia, desplegando una serie de alternativas y “contranarrativas” cuya dirección sea la paz. En consonancia con esto, y a pesar de no tratarse de procesos de cambio rápidos ni fáciles, la exclusión se paliaría fortaleciendo la inclusión y el sentido de identidad y pertenencia; la marginación podría compensarse mediante el empoderamiento de la comunidad y su participación activa en los asuntos político y sociales que le conciernen; la intolerancia podría rechazarse haciendo uso del diálogo y desarrollando la empatía y la tolerancia hacia otras formas de pensar y de vivir; la discriminación no podría tener cabida si se refuerza el valor del respeto; los prejuicios se derrumbarían si se hiciera uso del intercambio recíproco, generándose confianza, y las narrativas extremistas se sustituirían por narrativas pacifistas donde todos estos valores preventivos y para la paz se condensan y retroalimentan unos a otros.

Dado el estado actual de vulnerabilidad mundial, estos cuatro organismos también son conscientes de que la prevención no puede obviar la relevancia de la

reconciliación, así como la necesidad de crear lazos de compromiso que permitan superar el exceso de individualismo y la separación que caracteriza nuestras acciones en un mundo cada vez más globalizado y complejo. En este sentido, la cooperación internacional se valora como un requerimiento indiscutible pues cooperar también significa confiar, compartir y complementar acciones conjuntas que persiguen el fin común de erradicación de la radicalización y el extremismo violento. De igual modo, el trabajo desde el campo de la investigación y la innovación se considera imprescindible en un entorno donde todo muta rápidamente, incluida la violencia y sus formas, contando ésta con un claro apoyo y alusión en los cuatro documentos analizados, incluidas las, cada vez más generalizadas amenazas cibernéticas y los discursos del odio que se difunden a través de las redes sociales.

Si deseamos señalar alguna diferencia, podemos decir que, a excepción de la OSCE, el resto de organismos han apoyado ampliamente la necesidad de pasar de un enfoque centrado en la seguridad a otro más centrado en aquellas acciones preventivas que pueden llevarse a cabo tanto a nivel global como local y que tengan como uno de sus pilares rectores la educación, entendida esta como principal motor de la cohesión social. Efectivamente, el trabajo a través de la educación, y específicamente a través de la educación para la paz, se presenta como ineludible para lograr que la puesta en práctica de los valores más importantes para la paz y el trabajo de los derechos humanos se hagan efectivos.

Con todo ello, desde la educación se ofrece un entender contrapuesto a lo dictado por la cultura de la violencia, celebrando la diversidad cultural y ayudando a desarrollar en los ciudadanos la resiliencia necesaria para afrontar situaciones difíciles y su empoderamiento para reconocerse como sujetos valiosos que tienen la potestad de intervenir y dejar una impronta real a través de sus acciones.

Además de todo esto, la prevención a través de Internet ha sido un tema muy repetido en los cuatro documentos, dado en gran parte a las vías de vulnerabilidad y peligro que se abren a través de la Red; para luchar contra los procesos de radicalización y contra el contenido de violencia sin filtro que se vierte sobre la misma, estas organizaciones vuelven a coincidir en la necesidad de llevar a cabo programas de

educación que promuevan un uso y un consumo responsable de las TIC, desarrollando el pensamiento crítico y el empoderamiento también en su faceta digital.

Desenvolviéndonos como lo hacemos en la actualidad en una dimensión virtual “líquida”, difusa, amplísima, donde reina la inmediatez y las infinitas posibilidades a gusto del usuario, ahora más que nunca se precisa de una educación para la ciudadanía digital, para el uso de medios tecnológicos y para el desenvolvimiento seguro y democrático también en redes sociales, superando así todas las tensiones que esto crea entre lo global y lo local, entre la tradición y la modernidad, entre lo individual y lo grupal, lo espiritual y lo material, entre la expansión del conocimiento y la capacidad del ser humano para asimilarlo, tal y como señaló J. Delors²¹.

Podemos decir, entonces, que la educación debe prestarse al servicio de cada circunstancia y, en este sentido, una vez detectadas las necesidades más imperantes de una ciudadanía global relacionadas con el crecimiento masivo del contacto virtual, de la globalización y de los conflictos extremados, las principales organizaciones internacionales se han hecho eco de ello y han incluido en sus labores objetivos destinados a paliar dichas situaciones. Por este mismo motivo, el papel que se concede a la educación para la paz como elemento transversal favorecedor de mejores sociedades desde su dimensión preventiva en las iniciativas de estos organismos es muy destacable ya que se percibe como un medio que fortalece todo el tejido social, fomentando los mecanismos que promueven la cohesión de sociedades democratizadas y empoderadas a través de los valores y competencias vistos con anterioridad.

Por tanto, en relación a las preguntas con las que se iniciaba este trabajo, podemos expresar que la educación para la paz puede efectivamente ayudar en la prevención del extremismo violento en tanto que ésta se presenta como una forma renovada de educación, con nuevos enfoques e intereses definidos y orientados hacia la alfabetización cultural, mediática y digital que procura favorecer la resiliencia social, la resolución pacífica de conflictos y el sentido de unión, identidad y pertenencia para prevenir así caer en la llamada de la radicalización y del extremismo violento.

²¹ J. Delors, *La educación guarda un tesoro*, UNESCO, 1996.

Por otro lado, en relación a la respuesta educativa destinada a la prevención del extremismo violento y al terrorismo que ofrecen los organismos internacionales, se ha obtenido como resultado que éstos, a pesar de sus orientaciones y finalidades básicas distintivas, operan al unísono en este asunto incluyendo la educación para la paz como una respuesta al problema de la violencia, priorizando y amparando así legalmente aquellas acciones que puedan contribuir eficazmente a la prevención tanto a nivel global como nacional. Estas organizaciones son, entonces, las responsables de formular las políticas que posibilitarán en un futuro llevar a cabo los cambios pertinentes en materia de educación para atenuar las conductas violentas de una nueva forma mediante el sostenimiento de la paz, por lo que su implicación e intervención resultan cruciales.

Como hemos visto, los discursos que desarrollan los organismos internacionales en materia de prevención del extremismo violento muestran unas tendencias claras por las cuales se destaca el valor de la democracia, la protección de los derechos humanos y la concepción de la educación como la piedra angular de la cultura democrática. En consonancia con esto, también se ha reiterado a lo largo de estos escritos la relevancia del desarrollo personal e individual como medio favorecedor de sociedades más pacíficas, por lo que, una vez más, se precisa de una intervención educativa que asegure el desarrollo de comportamientos, competencias y actitudes que favorezcan unas relaciones sociales armoniosas y respetuosas.

Las implicaciones educativas de todo lo expuesto son ineludibles, perfilándose la educación en los discursos de las diferentes organizaciones como una experiencia de aprendizaje compleja que aúna la adquisición de comportamientos, valores, actitudes y formas de vivir la cotidianidad basadas en una ética europea compartida, en la tolerancia, y en el sentido crítico. En todos los documentos se recuerda la importancia de invertir en educación pues, aunque podamos expresar de nuevo que se trata de una tarea compleja, la política y la economía no podrían operar al margen de la misma en la construcción de un futuro libre de la tiranía de la violencia y la injusticia.

8. CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, el abordaje de una educación para la paz enfocada a la prevención supone un enorme reto para cualquiera de estos organismos debido a que la convivencia en sociedades plurales desemboca naturalmente en los conflictos, llevándose estos en la actualidad hasta niveles de extrema violencia que precisan de acciones eficaces y bien planificadas a nivel global.

Sobre el papel que juegan los organismos internacionales para afrontar las problemáticas globales una conclusión que podemos extraer a partir del análisis realizado es la necesaria interacción y dialogo entre los organismos internacionales. Cada uno de los organismos analizado tiene un foco específico y presta una atención particular a temas concretos. Ahora bien, sería interesante contar con estrategias amplias e integradas, desde un enfoque multilateral y basado en los derechos humanos que puedan afrontar problemáticas globales con los mayores consensos posibles.

Los documentos analizados comparten entre sí la prevalencia de un discurso europeo que se rige fundamentalmente por un cuerpo político y legislativo propio, donde se destacan ciertos principios por encima de otros como por ejemplo la cooperación, el respeto a las libertades fundamentales, la protección de las minorías, la no discriminación, la igualdad ante la ley y de oportunidades, etc., todos ellos pilares rectores de la ideología europeísta.

A nivel general, entre los temas más recurrentes podemos señalar la educación para una ciudadanía democrática, la cooperación internacional, la identidad y el diálogo intercultural, la prevención a través de los medios de comunicación, el empoderamiento de la ciudadanía, etc., temáticas que se entienden como imprescindibles para el logro de la paz. Además, sobresale la importancia que recae en estos documentos sobre la implicación de los Gobiernos en las políticas educativas, promoviendo acciones concretas y bien fundamentadas a través de programas implementados por las instituciones competentes, aunque se ha echado en falta alguna alusión a la puesta en marcha de otros mecanismos o medidas de evaluación que garanticen un seguimiento más o menos exhaustivo de estas políticas, comprobando así el nivel de adecuación y de

coherencia de todo aquello dispuesto a nivel internacional en las esferas más locales y concretas.

Por otro lado, si realizamos un balance de las iniciativas llevadas a cabo por parte de estos organismos en relación a la paz, los derechos humanos y la prevención del extremismo violento, podemos afirmar que el resultado es positivo ya que se percibe un interés estable y creciente por ofrecer alternativas que apoyen la prevención de la radicalización y el extremismo violento través de la educación para la paz. Así, si bien es cierto que en los último años se han incrementado cuantitativamente las iniciativas, estrategias y programas basados en los principios de la educación para la paz para prevenir problemáticas sociales de toda índole, tal y como se ha indicado con anterioridad todavía faltan herramientas de seguimiento y evaluación que analicen la idoneidad de estas iniciativas, así como su puesta en marcha, su impacto y sus resultados a largo plazo.

Igualmente es importante señalar que en la búsqueda documental se han localizado algunos momentos clave en los que ese interés parece dispararse (tal y como sucedió en el año 2015), muy posiblemente a causa de la enorme crisis mundial que tuvo lugar aquel año, siendo uno de los que más víctimas del terrorismo dejó en la última década en Europa, por lo que podemos afirmar que los detonantes sociales de mayor calado, como pueden ser crisis humanitarias o ataques terroristas reiterados, han sido determinantes a la hora de incluir dentro de las políticas internacionales objetivos vinculados con la educación para la paz, siendo realmente reciente su enfoque como medida preventiva.

Debido precisamente a la relativa novedad de este reconocimiento, la cooperación entre países con miras a iniciar un movimiento globalmente aceptado en el que la educación juegue un papel irremplazable como respuesta a los conflictos se encuentra todavía en fases iniciales, mostrándose cada vez más este itinerario como un campo de estudio y de intervención muy fructífero. Tradicionalmente, el tema de la prevención ha venido entendiéndose o bien bajo un prisma paliativo, una vez que el dolor, la pérdida y el miedo se instalan tras sucesos que dejan una huella traumática e imborrable en el recuerdo colectivo, o bien desde el punto de vista de extremar en

seguridad, con todo lo que eso conlleva (mayor presencia policial, violaciones a la intimidad, sensación de desconfianza, miedo generalizado, etc.).

La necesidad de prevenir debería entonces basarse en una anticipación real de los hechos, siendo en consecuencia el trabajo en los entornos educativos una pieza fundamental en este mapa; los espacios educativos no sólo se constituyen como ambientes privilegiados para la detección y gestión temprana de casos de violencia potencial o de radicalización, sino que, precisamente por la naturaleza de su función, se convierte en el escenario idóneo para revertir esta situación en una dirección totalmente opuesta, con miras al logro de la paz. La radicalización es un proceso y para su prevención no puede obviarse la función de aquellos profesionales que tienen un contacto directo permanente con los grupos más vulnerables a su influencia, por lo que todas aquellas medidas que se desarrollen en el ámbito educativo cuentan con un poder de impacto muy elevado.

Sucede por otro lado que la medición fiable de aquellos cambios comportamentales en sociedad que puedan desprenderse de estas medidas nunca es fácil de realizar ya que se combinan múltiples factores y se necesita de un lento proceso hasta que puedan percibirse los resultados deseados. Además, la imprecisión terminológica a la hora de comprender los fenómenos de radicalización, extremismo violento y terrorismo que todavía mantiene en discusión a los teóricos difumina aún más la cuestión.

Por ello, algo urgente sería clarificar estos conceptos a través de estudios empíricos que pudieran concretar de forma más precisa los factores y elementos que favorecen su aparición, así como sus interrelaciones y diferencias conceptuales. De este modo, queda mucho camino por recorrer en la investigación de las causas de los mismos y en las alternativas disponibles para su prevención, planteándose muy necesaria la definición clara de estos fenómenos desde los marcos jurídicos y legales especialmente, pues sólo así se podrán adoptar las medidas más adecuadas para su prevención.

Centrándonos ahora en la pregunta de investigación inicial, y en relación a su primera cuestión (*¿cómo puede la educación para la paz ayudar en la prevención del extremismo violento?*), podemos indicar que la integridad de este trabajo, uniendo lo

expuesto en su cuerpo teórico y analítico, ha respondido extensa y positivamente a este interrogante; desde la mayor comprensión de la violencia hasta la propuesta de alternativas a la misma y la conceptualización de la paz como un proceso que se puede (y se debe) construir formalmente a través de la educación y los derechos humanos, la educación para la paz se presenta no sólo como una opción más a tener en cuenta en materia de prevención, sino como la llave maestra.

Resolviendo por otro lado la segunda parte de esta pregunta (*¿cómo abordan esta cuestión a nivel europeo algunos organismos internacionales?*), se ha verificado que la totalidad de los organismos seleccionados, sea desde un prisma u otro, señalan la importancia de la educación para la paz en la consecución y el mantenimiento de mejores sociedades y su papel innovador y necesario en la prevención de conflictos, y más concretamente, en la prevención de la radicalización violenta, el extremismo violento y el terrorismo. A pesar de ello, es cierto que el movimiento por una cultura de paz y la no violencia, así como el reconocimiento del impacto de una educación para la paz entendida como preventiva y transformadora, han contado con un respaldo sociopolítico que podemos calificar como tardío.

Realmente, se puede decir que las políticas internacionales empezaron a prestar atención a las aportaciones de la educación para la paz para la prevención del extremismo violento y los discursos del odio a finales de los noventa, cuando comenzaron a apoyarse aquellos proyectos centrados en la cultura de paz bajo la premisa de aprender a convivir en un mundo globalizado a través de una educación que derrocaría la cultura de la guerra y la violencia predominante hasta ese momento. Si bien en sus comienzos su mayor divulgación provino fundamentalmente de la UNESCO (recordemos oportunamente la labor de Federico Mayor Zaragoza), a día de hoy todos los organismos de influencia internacional, aun cuando sus finalidades son más económicas que sociales, hacen alusión a su relevancia y ceden importantes espacios a su debate.

Como apunte final, se sugieren otras vías de investigación que podrían encontrar conexión con este trabajo, subrayando posibles estudios doctorales de corte empírico centrados en analizar la capacidad preventiva de las iniciativas de educación para la paz en contextos concretos y a largo plazo, así como otros que profundicen en la semántica

manejada y en cómo resolver su ambigüedad e imprecisión. Otros itinerarios de investigación relacionados podrían ser aquellos que estudien la presencia de la educación para la paz en las políticas educativas de diversos países, constatando la relación de esta variable con la percepción del clima escolar, el bienestar/malestar social de la comunidad educativa, el tipo de interacciones y relaciones que se establecen en contextos concretos, entre otros.

Asimismo, se pueden sugerir otros enfoques que desplacen su atención a los países en vías de desarrollo afectados por conflictos internos y crisis político-sociales, analizando cómo se entretajan en estas circunstancias los niveles de violencia juvenil, los procesos de escolarización y alfabetización, y qué puede aportar la educación para la paz a los procesos de reconstrucción de la paz y a la creación de vías pacíficas de diálogo y reconciliación.

BIBLIOGRAFÍA

Alain, B. (2016). *Les enfants du chaos*. Paris: La Découverte.

Alberca, M. J. I. (2017). La educación, pilar esencial en la prevención del radicalismo extremista. *Boletín IEEE*, (8), 143-157.

Arón, A. M., Milicic, N., Sánchez, M., & Subercaseaux, J. (2017). Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar. *Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación*.

Arriaga, I., & Godoy, L. (2000). Diagnóstico de la seguridad ciudadana y de la violencia en América Latina. *Revista de CEPAL*, 70.

Bauman, Z. (2003). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. *Cuestiones de identidad cultural*, 40-68, Amorrortu Editores.

Borges, R. F. R. (2007). La propagación mediática del miedo. El caso del macroinforme sobre el acoso escolar. *Universidad de La Laguna*.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.
- Caballero, A. (2002). Educación para la paz y la convivencia: Implicaciones para la gestión de conflictos escolares. *Cultura y Educación*, 14(4), 403-411.
- Castells, M. (2008). Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red. Los medios y la política. *Revista Telos*, 74.
- Consejo de Europa (2017). Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Obtenido en <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Cornejo Portugal, I., & Jiménez Bautista, F. (2010). Fases en la investigación para la paz. *Agenda Académica para una comunicación abierta*. México, UAE México/Miguel Ángel Porrúa, 35-58.
- Del Valle Gálvez, A. (2016). Unión europea, crisis de refugiados, y'limes imperii'. *Revista general de derecho europeo*, 38, 1-13.
- Della Porta, D., & LaFree, G. (2012). Guest editorial: Processes of radicalization and de-radicalization. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 6(1), 4-10.
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. *La educación encierra un tesoro*, 34.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2017). Dictamen del Comité Europeo de las Regiones: *La lucha contra la radicalización y el extremismo violento: los mecanismos de prevención de ámbito local y regional*.
- Escámez Sánchez, J. (2004). La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *Encounters on Education*, 5, 81-100.
- Estrategia 37 C/4 a plazo medio de la UNESCO (2014-2021).

- Esquivel Marín, C. G. y García Barrera, M. L. (2018). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, 23(33), 256-270.
- Fassin, D. (2015). La economía moral del asilo. Reflexiones críticas sobre la «crisis de los refugiados» de 2015 en Europa. *Disparidades. Revista de Antropología*, 70(2), 277-290.
- Fernández, O. (2006). Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. *Educere*, 10(33), 251-256.
- Fernández De Mosteyrín, L.M. y P. Limón López (2017): “Paradigmas y prevención del terrorismo: una aproximación al Plan Estratégico Nacional de Lucha contra la Radicalización Violenta (PEN-LCRV 2015)”, *Política y Sociedad*, 54(3), 805-827.
- Freire, P. (1969). La pedagogía como práctica de la libertad. *Madrid: Siglo XXI*.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni Trans.). (Nueva edición revisada ed.), Siglo XXI.
- Galtung, J. (2009). Theories of conflict. Definitions, dimensions, negations, formations. *Hawai: University of Hawai*.
- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la educación para la paz. aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista De Paz y Conflictos*, 9(7), 9-18.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168.
- Gómez, S., & Roquet, J. V. (2012). Metodología de la investigación. *México: Red Tercer Milenio*.
- Gómez, Á., López-Rodríguez, L., Vázquez, A., Paredes, B., & Martínez, M. (2016). Morir y matar por un grupo o unos valores. Estrategias para evitar, reducir y/o

- erradicar el comportamiento grupal extremista. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26(1), 122-129.
- González Enríquez, C. (2015). La crisis de los refugiados y la respuesta europea. *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)*, (67), 1.
- Gros Espiell, H. (2005). El derecho humano a la paz. *Anuario de derecho constitucional Latinoamericano*, 2, 519.
- Hacker, B. L. (2015). Promoting world citizenship. A crucial area of study. *The NAMTA Journal*, 40(2), 139-148.
- Herrero Rico, S. (2003). Reseña de "educación por la paz. su teoría y su práctica" de xesús R. jares. *Convergencia. Revista De Ciencias Sociales*, 10(33), 285-298.
- Hicks, D., & Fell, G. (1993). Paz. *Educación para la paz* (Morata ed., pp. 93-110)
- Hueso García, V. (2000). Johan Galtung. La transformación de los conflictos por medios pacíficos. *Cuadernos De Estrategia*, 125-159.
- Huster, S., Valdés, E. G., & Fernández, F. M. (2010). *Terrorismo y derechos fundamentales*. Fundación Coloquio Jurídico Europeo.
- Ibáñez-Martín, J.A. (1981). Introducción al concepto de adoctrinamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 39(153), 89-97.
- Ibarra, E. (2016). Informe Raxen. *Racismo, Xenofobia, Antisemitismo, Islamofobia, Neofascismo y otras manifestaciones de Intolerancia a través de los hechos*. Recuperado de <http://www.informeraxen.es/wp-content/uploads/2017/03/RAXEN-Especial-2016.pdf>.
- Jares, X. R. (1999). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Editorial Popular.
- Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*, 19(58), 13-52.

- Jordán, J. (2009). Políticas de prevención de la radicalización violenta en Europa: elementos de interés para España. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 11, 1-25.
- Krippendorff, K.(1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica. Piados Comunicación
- Labrador, C. (2000). Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales. *Contextos Educativos*, 2, 45-68.
- Lederach, J. P. (Ed.). (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educar para la paz*. Catarata.
- Lim, S. J., & Garrido, A. P. (2017). Cooperación internacional en la lucha contra el terrorismo. *Nomadas*, 52(4), 95.
- Loaiza, J., Fabio Ospina, H., & Ramirez-López, C. A. (2016). Socialización política y construcción de paz: una lectura en clave de educación popular. *Socialización escolar: Procesos, experiencias y trayectos*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- López, M. H. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos imperfectos. *Luna Azul*, (11), 85-90.
- Martínez Pacheco, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y cultura*, (46), 7-31.
- Monclús, A., & Saban, C. (1996). Análisis de la creación de la UNESCO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 137-190.
- Moreras, J. (2017). Contextos imaginados de la radicalización. *Afkar ideas*, 55, 34-37.
- Moyano, M., & Trujillo, H. M. (2018). Pérdida de significado, necesidad de cierre cognitivo y extremismo. *Ciencia Cognitiva*, 12(2), 45-47.

Muelas Lobato, R. (2018). El camino de la radicalización: rutas psicosociales hacia el prejuicio y el extremismo violento en conflictos religiosos y culturales. Tesis doctoral, *Universidad de Granada*.

Muro Jalloul, Hana (2018). Realidad, ideología y terminología: entre la radicalización, la violencia política y el terrorismo yihadista, *Revista de Estudios en Seguridad Internacional*, 4(2), 99-121.

Navas, J. L. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, 45-60.

Ochoa, E. S. (2016). Derecho humano a la paz. *Cultura de Paz*, 22(69).

Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (2015). Declaración ministerial sobre la prevención y la lucha contra el extremismo violento y la radicalización que conducen al terrorismo. Obtenido de <https://www.osce.org/es/cio/212071?download=true>

Organización de las Naciones Unidas (2016). Informe relativo a las mejores prácticas y lecciones extraídas sobre cómo la protección y la promoción de los derechos humanos contribuyen a la prevención y erradicación del extremismo violento. Obtenido de <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/HRC/33/29>

Ortega-Ruiz, R. (2014). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*, 29-48.

Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 11(1), 93-125.

Pascual Morán, A. (2014). Educación en y para los derechos humanos y la paz: Valores, principios y prácticas pedagógicas medulares. *In Factis Pax*, 8(1), 1-9.

Piñuel Raigada, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 1-42.

Plo, A. R. R. (2008). Del dominio al liderazgo global. *Nueva revista de política, cultura y arte*, (118), 43-48.

Sampson, C., & Lederach, J. P. (Eds.). (2000). *From the ground up: Mennonite contributions to international peacebuilding*. Oxford University Press on Demand.

Scandroglio, B., Martínez, J. M., Martín, M., López, J. S., Martín, A., San José, M. D. C., & Martín, J. M. (2002). Violencia grupal juvenil: una revisión crítica. *Psicothema*, 14(1), 6-15.

Schmid, A. P. & Jongman, A. (1998). *Political Terrorism*. Oxford.

Schmid, A. P. (2011). *The Routledge handbook of terrorism research*. New York, NY: Taylor & Francis.

Schmid, A. P. (2013). Radicalisation, De-Radicalisation, Counter-Radicalisation: A Conceptual Discussion and Literature Review. The Hague. The Hague, Netherlands: *International Centre for Counterterrorism*, 3-91.

Selmini, R. (2009). La prevención: estrategias, modelos y definiciones en el contexto europeo. *URVIO: Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (6), 41-57.

Slootman, M., & Tillie, J. (2006). Processes of radicalisation. *Why some Amsterdam Muslims become Radicals*. Amsterdam: University of Amsterdam.

Torres-Marín, J., Navarro-Carrillo, G., Dono, M., & Trujillo, H. M. (2017). Radicalización ideológico-política y terrorismo: un enfoque psicosocial. *Escritos de Psicología*, 10(2), 134-146.

Thompson, E. P. (1971). The moral economy of the English Crowd in the Eighteenth Century. *past and present* (50) 76-136. <http://dx.doi.org/10.1093/past/50.1.76>

Unión Europea (2018). Conclusiones del Consejo sobre el papel de los jóvenes en la construcción de una sociedad segura, cohesionada y equilibrada en Europa.

Obtenido en [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:52018XG0607\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:52018XG0607(02))

- Valle, J. M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista española de educación comparada*, (10), 17-60.
- Vásquez Rocca, A. (2008). Zygmunt Bauman: Modernidad líquida y fragilidad humana. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciencies*, 19(3).
- Vicenç, F. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns De Construcció De Pau*, 20, 1-10.
- Viguer, P. & Avià, S. (2009) Un modelo local para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia entre iguales desde el ámbito comunitario, *Cultura Educación*, 21(3), 345-359.
- Weber, C. (2013). *International relations theory: a critical introduction*. Routledge.
- Yaglis, D., & Cevallos, G. (1989). *Montessori*. México: Trillas.
- Zaragoza, F. M. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, 6(1).
- Zaragoza, F. (2016). Manifiesto: "desarrollo para el desarrollo humano y sostenible". *Cultura De Paz*, 22, 1-2.
- Zaragoza, F. (2017). Cultura de paz y no violencia. transición histórica de la fuerza a la palabra. *Cuenta y Razón. Fundación De Estudios Sociológicos*, , 41-43.