

EDUCACION PARA LA PAZ: ¿DIVULGACION
DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACION
PARA LA PAZ?

Rafael Grasa

Murcia, 24 de noviembre de 1938

INDICE

- 1.- Qué se entiende por educar para la paz: una primera aproximación.
- 2.- El "doble nacimiento" de la educación para la paz.
- 3.- Investigación, educación y acción.
- 4.- Un intento de síntesis: las concepciones actuales de la educación para la paz.
- 5.- La lucha contra el conformismo: educar para no estar en paz.
- 6.- Educar en valores: el problema de la elección.
- 7.- La preocupación por la eficacia: ¿sirve de algo la educación para la paz?.
- 8.- Algunas conclusiones que son, a la vez, interrogaciones.
- 9.- Dos ejemplos de confección de contenidos de educación para la paz "contrapuestos":
 - 9.1. La propuesta de Haalverlsrud/1987 basada en la peace research.
 - 9.2. La propuesta de Danielle Novara a partir de la no violencia y la renovación pedagógica.
- 10.- Un ejemplo mixto: combinar investigación para la paz, a renovación pedagógica y enfoque socioafectivo. La enseñanza en y para los derechos humanos.

1.- Qué se entiende por educar para la paz: una primera aproximación.

Como sucede con frecuencia con aquéllo que tiene que ver con el mundo de la educación, y también con las ciencias sociales y sus diversas áreas de estudio, resulta harto difícil definir con precisión numerosos conceptos y campos de trabajo. La educación para la paz no es una excepción. Por un lado, la expresión contiene dos términos altamente problemáticos y cargados de connotaciones: "educar"/ "educación y paz". Por otro, las disputas entre las diversas concepciones y el doble "nacimiento" de la educación para la paz hacen que las definiciones al uso, como veremos luego, sean a veces contrapuestas. De ahí, por tanto, el método de aproximación progresiva a la explicitación de los objetivos, resultados y métodos de la educación para la paz que he escogido.

Decía que las palabras "educar" y "educación" son términos problemáticos. No obstante, puede considerarse que ambas palabras aluden a una parte del proceso de socialización o endoculturación, a una actividad que en modo alguno puede considerarse neutra, puesto que presupone el intento de acomodar a los individuos a los valores predominantes de su sociedad. La socialización, el proceso de interiorización/asimilación de cierto número de hábitos y valores conformes a la sociedad a la que se pertenece, forma parte de lo que se ha denominado construcción social de la realidad. El niño/a descubre quién es a medida que va aprendiendo qué es la sociedad. Los individuos extraen de la sociedad su identidad, sus roles y su cosmovisión. De acuerdo con Berger y Luckmann, los presupuestos generales que cada sociedad engendra en su discurso histórico --que se consideran incontrovertibles y autoevidentes, el "mundo que se da por descontado", según la feliz expresión de Alfred Schütz-- se asimilan desde la infancia y a partir del aprendizaje lingüístico. Obviamente, la educación, "socialización metódica de las jóvenes generaciones" según Durkheim¹, juega

un papel trascendental en la transmisión de esos presupuestos y valores. Como veremos luego, algunos de los valores que el proceso de socialización contribuye a interiorizar en nuestras sociedades —el etnocentrismo, la competitividad, el individualismo, el nacionalismo exacerbado, la intolerancia, la valoración exagerada de la propia especificidad,...— en modo alguno pueden considerarse fomentadores del respeto mutuo, la comprensión internacional, o la capacidad de rebelión contra la injusticia, algunos de los objetivos de la educación para la paz. La educación que, a diferencia de la simple escolarización, dura prácticamente toda la vida, es un proceso en el que intervienen múltiples segmentos de la sociedad. De ahí la importancia que tiene su carácter no neutro para la disciplina que intentamos definir: a menudo transmite "verdades" como la superioridad de una etnia sobre otra que coadyuvan a la perpetuación de situaciones de injusticia y vulneración de los derechos humanos.

La palabra "paz", a su vez, es inequívocamente polisémica. Un análisis lingüístico de su uso² ha permitido diferenciar dos grandes concepciones, la negativa y la positiva, emparentadas con dos definiciones de la violencia, la directa y la estructural.

La paz negativa es la concepción predominante en Occidente y hunde sus raíces en la noción de eirene griega y de pax romana. Esta concepción pone el énfasis en la mera ausencia de guerra, de violencia directa. La paz sería simplemente "no guerra". Por tanto, presupone un aparato militar que garantice el orden, disuada al enemigo y garantice la perpetuación del statu quo. De acuerdo con ello, la paz es algo que sólo puede establecerse entre estados, mediante la preparación de las Fuerzas Armadas (recuérdese el célebre "si quieres la paz, prepárate para la guerra". Si la paz consiste tan sólo en evitar los conflictos armados en el

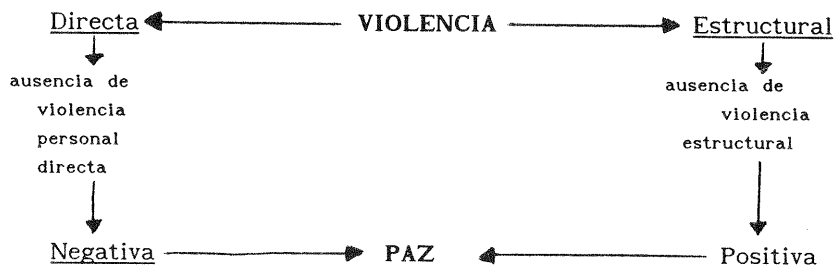
¹ E. Durkheim, "L'éducation, sa nature et son rôle", en Education et Sociologie, Paris, P.U.F., 1968, pág. 41. En cuanto a Berger y Luckman, véase La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu, 1968.

² Véase al respecto, H. Wiberg, "What Have We Learn About Peace?L1", Journal of Peace Research, 1981, n° 2, págs. 11-149. En castellano, pueden leerse los primeros capítulos de J.P. Lederach, Educación para la paz, Barcelona, fontamara, 1984.

territorio propio, si se trata de un estado de cosas, de un intervalo entre dos guerras, si se admiten las "guerras pacíficas" (por ejemplo, las sanciones económicas y boicots comerciales) bien poco tendrían que hacer los enseñantes y educadores.

La paz positiva, empero, presupone un "nivel reducido de violencia directa y un elevado nivel de justicia (Adam curle). Se persigue la armonía social, la justicia, la igualdad y, por tanto, el cambio radical de la sociedad, la eliminación de la violencia estructural. El concepto de violencia estructural, introducido por Hohan Galtung⁴ violencia generadas por las estructuras, es decir, al tipo de desigualdad en las relaciones entre individuos, grupos y sociedades que impide a las personas satisfacer sus necesidades fundamentales, espirituales y materiales. Según esta concepción, la dominante en la actualidad en el campo de la educación para la paz, los valores prioritarios serían la justicia y la igualdad. A su vez, los individuos y grupos comprometidos tendrían un campo de actuación propio (las iniciativas desde abajo) y se buscaría también la autorrealización de las personas. La paz no es una meta, un fin utópico, sino un proceso, algo hacia lo que se tiende. Tampoco existe rechazo del conflicto, consustancial al ser en síntesis, no es lo contrario de la guerra, sino la ausencia de violencia estructural, la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.

Esta doble condición de la paz positiva, la ausencia de violencia directa y estructural, puede representarse mediante el siguiente esquema:



⁴ J. Galtung, Sobre la paz, Barcelona, Fontamara, 1985.

De acuerdo con la investigación para la paz o peace research, la definición de paz debe poner de manifiesto que ésta tiene una naturaleza política, o lo que es lo mismo: debe tener en cuenta tanto el poder como las necesidades humanas. Una definición de ese tipo, vinculada a la educación para la paz, es la que ofrece Birgit Brock-Utne a partir de una propuesta inicial de Mario Borelli: "por paz se entiende la ausencia de violencia en cualquier sociedad, dentro o fuera de ella, tanto en forma directa como indirecta. Además, ha de entenderse también la consecución noviolenta de la igualdad de derechos, mediante la cual cada miembro de esa sociedad, a través de medios noviolentos, participa de forma igualitaria en el poder de decisión que la regula y en la distribución de los recursos que la sostienen"⁵.

Si interrelacionamos ahora los campos semánticos de "educar" y "paz", en sentido positivo, podríamos caracterizar inicialmente la educación para la paz de acuerdo con los siguientes rasgos:

- a) presupone a tomar partido en el proceso de socialización por valores que alienten el cambio social y personal.
- b) cuestionarse el propio acto educativo, alejándose de la concepción tradicional, bancaria según la expresión de Freire, de la enseñanza como algo meramente transmitivo en que el alumno es un mero recipiente sobre el que trabaja el maestro-verdad.
- c) poner el énfasis tanto en la violencia directa como en la estructural, facilitando la aparición de estructuras poco autoritarias, no elitistas, que alienten la capacidad crítica, la desobediencia, el autodesarrollo y la armonía personal de los participantes.

⁵ B. Brock-Utne, Educating for Peace: A feminist Perspective, Londres, Pergamon Press, pág. 2.

- d) luchar contra la violencia simbólica estructural, presente en el marco escolar.
- e) intentar que coincidan fins y medios. Se trata de llegar a contenidos distintos a través de medios distintos, haciendo del conflicto y del aprendizaje de su resolución no violenta punto central de actuación.
- f) combinar ciertos conocimientos sustantivos con la creación de una nueva sensibilidad, de un sentimiento empático que favorezca la comprensión y aceptación del "otro".
- g) prestar tanta atención al currículum explícito como al currículum oculto, es decir al ethos, a la forma de organizar la vida en la escuela. Como se sabe, el tener que enfrentarse día a día y durante una serie de años a las expectativas y rutinas institucionales de la escuela suponen una enseñanza y un aprendizaje tácito de normas, valores, hábitos y disposiciones. Este ha de ser coherente con los contenidos manifiestos. La tolerancia, la participación, la empatía, la solidaridad y demás valores "alternativos" deben vivirse con el ejemplo.

Se trata, en suma, de aprender a pensar y a actuar de otra manera, algo que supera el mera discurso moral del "no os peléis", "sed buenos", que va más allá del llamamiento genérico contra la guerra ("la guerra es mala"), que no plantea la paz como algo quimérico, sino como un proceso por el que se irá pasando de la desigualdad a la igualdad, de la injusticia a la justicia, de la indiferencia al compromiso.

Como señaló Magnus Haaverlsrud no hay educación para la paz si todo se queda en meras palabras, si no hay acción práctica, si el/la enseñante decide casi totalmente lo que ha de aprenderse y cómo, si no se sustituyen las estructuras de dominación por estructuras más igualitarias, si no hay estrategia de cambio y sí, por el contrario, se da una aceptación acrítica de ciertos contenidos más o menos oficiales. En suma, hay que combinar investigación, educación y acción⁶.

Así las cosas, parece claro que la educación para la paz tiene muchos puntos en común con parte de la tradición de renovación pedagógica y aun con los diversos procedimientos de personalización de la educación. Veámos pues su origen, lo que puede denominarse su "doble nacimiento".

⁶ M. Haaverlsrud, "The Negation Of Peace Education", Conferencia Internacional sobre "Expanding Dimenslons of World Educatlon", Universidad de Hacetepe, Turquía), julio de 1976. Edición italiana recogida en AA.WW., Si vuoi la pace, educa alla pace, Turín, Gruppo Abele, 1984.

2.- El "doble nacimiento" de la educación para la paz.

Un primer nacimiento de la educación para la paz se produce a finales de la década de los veinte y principios de la década de los treinta, de la mano de los movimientos de renovación pedagógica y en particular de la Escuela Nueva. En 1927, La Oficina Internacional de Educación son sede en Ginebra (presidida por Pierre Bovet y con Claparède como secretario) celebró en Praga un importante Conferencia internacional bajo el título de "la paz por la escuela". La conferencia se dividió en cuatro grandes apartados: psicología, enseñanza y manuales, educación y correspondencia escolar. Ni que decir tiene que el propio título de la Conferencia muestra claramente las grandes expectativas y el momento optimista.

De hecho, la reunión de Praga y todo el movimiento de esos años no podría entenderse sin una doble constatación: a) que la Escuela Nueva nace contestación de las prácticas pedagógicas tradicionales, para proponer un enfoque basado en el niño y una revisión metodológica; b) el impacto de la I Guerra Mundial, que alienta la revisión curricular y de los fines de la educación para hacer de ésta un instrumento de paz. Se vive una sobrevaloración de la posibilidad transformadora de la educación. Maria Montessori, casi frenéticamente comprometida con la lucha por la paz en los años treinta, expresa ese optimismo intimista, surgido de la impotencia ante la guerra, en su célebre libro Educación y paz:

"La educación es el arma de la paz; la educación, organizada científicamente, sabrá forjar hombres y mujeres de paz. Las naciones que hoy quieren la guerra han sido capaces de valorizar en pro de sus propios intereses a los niños y jóvenes, de organizarlos socialmente, de convertirlos en una fuerza activa en la sociedad. Es una fatalidad atroz que esta verdad sólo haya sido reconocida hasta el presente por las potencias que buscan la guerra"

Se trata, por tanto, de saber organizar la educación para que haga frente a los nuevos compromisos y necesidades, no sólo de encontrar los "métodos idóneos para sustraer al niño a la sugestión de la guerra", sino, en positivo, de construir un orden social y moral acorde con la paz, la "ciencia de la paz y la educación de los seres humanos a través de la paz"⁷. Montessori, como John Dewey o el catalán Pere Rosselló, aboga por una concepción positiva de la educación para la paz: no basta con mostrar los horrores de la guerra; lo fundamental es estimular el espíritu de cooperación y la comprensión.

Diversos autores han sugerido⁸ que en este primer nacimiento la educación para la paz podría caracterizarse por su psicologismo [por ejemplo, la insistencia en la necesidad de "canalizar el instinto de combate" y en la "posibilidad psicológica de encontrar esos "equivalentes morales de la guerra" en los que insistió William James⁹ y por su utopismo pedagógico.

Efectivamente, ¿cómo no hablar de utopismo cuando se lee que "la salvación política del mundo está en manos de los educadores y sólo con su concurso entusiasta podrá la humanidad franquear finalmente una de las etapas más decisivas y difíciles de su evolución"¹⁰. Este utopismo va acompañado de una confianza notoria en la capacidad del ser humano y en la bondad intrínseca de su esencia última. De ahí, por ejemplo, que se considere el deporte un procedimiento para canalizar más genérica, se preste una atención especial al cambio personal, a la transformación interior de los

¹¹ María Montessori, Educazione e pace, Milán, Garzanti, 1980, pág. 43.

⁷ Montessori, op. cit., p. 44

⁸ Véase, por ejemplo, J. González-Agapito, "La contribución de l'Escola Nova a la Pau", Perspectiva Escolar, enero 1983; Xesús R. Jares, "Escola e Paz", dentro del libro Educar para amar la paz, Vía Láctea/Novo Escola Galega, 1986.

⁹ Pierre Bovet, La Paix par l'école. Travaux de la Conférence Internationale tenue à Prague, Ginebra/Praga, Bureau International d'Education, 1927, pág. 32-33.

¹⁰ Pere Rosselló, La escuela, la paz y la Sociedad de Naciones, Madrid, La Lectura, pág. 14.

hábitos y actitudes, sin tomar en consideración las causas materiales de las guerras. Así, la resolución al final de la Conferencia de Praga consideraba que la educación para la paz debía conceder particular importancia a "la escuela primaria porque es la escuela de todos, a las escuelas superiores porque en ellas se forman las élites dirigentes y a las escuelas normales porque en ellas se forman los maestros"¹³.

En cuanto a las propuestas metodológicas y actividades sugeridas, sorprende la actualidad de muchas de ellas: a) análisis de los libros de texto para denunciar su militarismo y proponer que permeen, por el contrario, el "espíritu de cooperación entre los pueblos"; b) enseñanza del esperanto para fomentar "los sentimientos de solidaridad humana y comprensión internacional"; c) correspondencia escolar internacional; d) campos internacionales e intercambios escolares entre diversos países; e) difusión en las escuelas de los fines y principios de la Sociedad de Naciones (con la posibilidad de dedicar un Día Internacional a ello); f) estudios comparativos de diferentes civilizaciones; g) todo tipo de intercambios de objetos, mensajes, juegos, propuestas didácticas entre escuelas de diferentes países¹⁴.

Obviamente, el estallido de la II^a Guerra Mundial dió al traste con este primer nacimiento de la educación para la paz, ligado a la Escuela Nueva y a la renovación pedagógica, y caracterizado por el psicologismo y utopismo. No obstante, y con independencia del segundo nacimiento (el ligado a la investigación para la paz), los movimientos de renovación pedagógica han seguido preocupándose periódicamente de la educación para la paz, en particular en momentos en que existía una fuerte sensibilidad colectiva por el tema.

¹³ Pierre Bovet, La Paix par l'école (Op. cit.), pág. 145.

¹⁴ Pierre Bover, op. cit., págs. 146-148. De Pierre Bovet puede verse también, L'istinto combattivo, Florencia, La Nuova Italia, 1963 (existe trad. castellana con el título El instinto luchador, 1922)

La Escuela Moderna fundada por Freinet, por ejemplo, señala con claridad en su carta de 1968, artículo 2º, que "nos esforzaremos por hacer de nuestros alumnos adultos conscientes y responsables, que construirán un mundo en que estará proscrita la guerra, el racismo y todas las formas de discriminación y de explotación del ser humano". Posteriormente, la reunión de Turín (1982) de la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEN) constituyó una Comisión sobre educación para la paz. Posteriormente, la propia FINEM coorganizó en San Marino un interesante simposio sobre "Paz, Educación, Cambio" (noviembre 1986).

La educación para la paz según el Movimiento
de Cooperación educativa

Debe combinar la información, la acción y responsabilidad ulterior y la coherencia del propio acto educativo, de la vida y organización de la clase. Hay que educar sobre la paz, para la paz y en la paz.

Las técnicas de Freinet se consideran especialmente adecuadas, aunque a partir de ellas pueden elaborarse variantes algo más específicas. En ese sentido, la correspondencia escolar, "que permite y desarrolla en el niño (e incluso en el enseñante) la capacidad de descentramiento, hace que aflora a la conciencia la existencia de diversos puntos de vista de, diferentes modos de vida, de pensamiento y que se ejerza, por ende, la capacidad de escapar del propio centro, del egocentro". Las técnicas de impresión y el método natural de aprendizaje, que parte de considerar al niño/a en su globalidad como el centro del aprendizaje, así como la organización cooperativa de la clase, permiten que las técnicas didácticas superen el carácter de meros procedimientos y se vivan como valores.

El juego, la psicomotricidad, la animación teatral, la escritura de diarios (para compararla con diarios como el del niño polaco David Rubionwicz, desaparecido en Trebinkla),... pueden convertir a la escuela en un "laboratorio donde se experimenten técnicas de vida noviolenta y de búsqueda de la paz". Para ello, empero, deben considerarse, al menos, estos elementos:

"a) aprender a establecer relaciones noviolentas con los otros, incluyendo antipático o al que entorpece el trabajo de grupo...

b) saber vivir los conflictos, no se trata de negarlos ni de reprimirlos. Probablemente, contra más afloren mayor será el grado de funcionamiento democrático del grupo..."

AA.VV./Movimeinto di Cooperazione Educativa, La pace inizia da noi. Materiali ed Esperienze del Collettivo Nazionale di Educazione a alla pace,

Es obligado citar también aportaciones más individuales, como el compromiso de A.S. Neill, el fundador de la escuela de Summerhill, con el movimiento por la paz y la desobediencia civil y el trabajo de Paulo Freire, uno de los ejemplos actualmente más sugerentes para quienes se dedican a educación para la paz, y que ha influido muchísimo en los planteamientos elaborados en la década de los setenta de que nos ocuparemos más tarde. Particular importancia tiene el trabajo de Lorenzo Milani en la escuela de Barbiana y su énfasis en la educación para la desobediencia. su propuesta de convertir la palabra en un instrumento a restituir a las clases sabulternas, su énfasis en la enseñanza mútua y la escuela autogestionada, su crítica de los textos de historia (véase, por ejemplo Carta a una maestra), su interés por alentar la capacidad de crítica y rebeldía, por la disidencia incluso contra la propia escuela de Barbiana hacen de Milani un precedente de la educación para la paz entendida como educación en y para los conflictos.

Para Milani, como para la concepción de la educación para la paz entendida como educación para la liberación y la emancipación, el adversario a combatir es el conformismo, el pensamiento acrítico, la adecuación a las modas al uso, la renuncia a una existencia creativa y autónoma. "La escuela de Barbiana --afirma en una de sus cartas-- debe tender y esperar con tensión que llegue aquel día glorioso en que su mejor alumno le diga: "Pobre vieja, ¡ya no te entiendo en absoluto!" y la escuela responda con la renuncia a conocer los secretos de su hijito, feliz únicamente por que su hijito se muestra vivo y rebelde"¹⁵. Nunca en sus clases la "paz" fue un tema específico; sin embargo, la "agresividad" de su propuesta educativa, su educación para la resistencia, constituyen una fuente constante de sugerencias ante las concepciones meramente "intimistas" de la educación para la paz.

¹⁵ L. Milani, Lettere, Mondadori, 1972, pág. 201. Resulta también muy útil el texto de Danielle Novara, "L'aggressività" de Dom Milani come contributo alla definizione dello "specífico" dell'educazione alla pace", 1986 (comunicación al autor).

3.- Investigación, educación y acción: la propuesta de la peace research

Antes he hablado de un doble nacimiento de la educación para la paz. Acabamos de ver el primero, ligado a la renovación pedagógica. El segundo, que en buena medida desconoce en un primer momento el anterior, se da de la mano de la peace research o investigación para la paz. Se trata de una nueva disciplina que nace, aunque con importantes precedentes, tras la IIª Guerra Mundial y se consolida a mediados de los cincuenta y principios de la década de los sesenta, con la creación de Journal of Conflict Resolution (Estados Unidos) y del PRIO (Peace REsearch Institute de Oslo) y su revista Journal of Peace Research.

En palabras de uno de sus fundadores, Johan Galtung, "la investigación sobre la paz, en su estado actual, persigue la reducción de la violencia, tanto directa como estructural; adopta una actitud crítica frente a la realidad de hoy; contribuye a los debates y medidas de orden político, con frecuencia mediante grupos transnacionales que pueden actuar sobre las organizaciones internacionales o por medio de ellas; utiliza elemento de todas las ciencias sociales y contribuye a las mismas"¹⁵. Tiene, pues, un carácter atípico en tanto que disciplina con pretensión científica: pretende introducir conciencia en la ciencia, descubrir las causas de la guerra y de la violencia para minar su legitimidad como instrumento político y promover así condiciones de paz. No es por consiguiente una disciplina libre de valores, que acepte el principio de desvinculación axiológica weberiano, sino una disciplina donde los juicios de valor son numerosos. Entre sus características¹⁶ definitorias destacan: a) la

¹⁵ J. Galtung, "Hacia una definición de las investigaciones sobre la paz", en Investigación sobre la paz: tendencias recientes y repertorio mundial, Informes y Documentos de Ciencias Sociales, 43, París, UNESCO, 1981, pág. 10.

¹⁶ Véase al respecto el libro de Vicenç Fisas, Introducción al estudio de la paz y de los conflictos, Barcelona, Lerna, 1987; también V. Fisas y Rafael Grasa, prólogo al libro de J. Galtung, Sobre la paz, op. cit.

interdisciplinaria, el uso de conocimientos procedentes de numerosas disciplinas; b) la transdisciplinaria, la síntesis de conocimientos y métodos muy diversos analizados desde una óptica, un objeto formal, propia: la eliminación de la guerra y la violencia estructural; c) el carácter normativo comprometido con propuestas concretas de acción; d) su orientación hacia la acción hacia la búsqueda de aplicaciones prácticas, su interés por influir de forma activa en la elaboración política y en la toma de decisiones a nivel nacional; e) su naturaleza intencional, abierta y dinámica; f) la búsqueda de receptores diversos para sus resultados, que incluyen --dejando de lado ahora las polémicas entre sus diversos promotores-- los gobernantes, la opinión pública, los movimientos por la paz y en pro del desarrollo (es decir, poniendo el acento en todos los casos en el proceso político) y la conciencia global y educación social del conjunto de habitantes del planeta.

Por consiguiente, para algunos investigadores para la paz --en particular en sus orígenes, Adam curle y Johan Galtung-- un objetivo a largo plazo, esencial, es influir a través de la educación para lograr una nueva conciencia global y compromiso para la acción. Johan Galtung, al hablar de la interrelación entre investigación, educación y acción para la paz, provocó el segundo nacimiento de la educación para la paz.

De acuerdo con el propio Galtung tiene tanta importancia cómo enseñar, cómo y qué enseñar, los contenidos¹⁷. Es aquí donde se redescubren propuestas de los movimientos de renovación pedagógica. Así, por ejemplo, se rechaza la violencia verbal, estructural, implícita en la forma tradicional de enseñanza. Se sugiere, por el contrario: propiciar los debates y exposiciones de varias posturas para minimizar los riesgos de lavado de cerebro; la investigación creativa; la organización totalmente democrática del estudio, incluyendo la codecisión; la dramatización y el uso de juegos

¹⁷ Véase, J. Galtung, "Acerca de la educación para la paz", en J. Galtung, Sobre la paz, op. cit.; también "Teaching and Infrastructural Problems of Peace Research. The Role of Universities and Other Institutions of Learning and Research", 1969, incluido en Galtung, Essays in Peace Research, I (Peace-Research-Education-Action), Copenhage, Christian Ejlus, 1975, págs. 380-390.

de simulación y de rol; el trabajo en grupo; el uso de medios audiovisuales y táctiles/visuales; el fomento y participación en acciones concretas.

En cuanto a los contenidos, Galtung propone un enfoque que mantenga unida la investigación, la educación y la acción. Se trataría de una metodología que pasaría por cinco fases:

- a) análisis del mundo real, a la vez sincrónico y diacrónico, de sus hechos básicos. Se trata, por tanto, de una fase de recopilación de datos.
- b) formulación de fines, de concreción de la idea de paz, de lo que se quiere en un momento dado. La imaginación de los fines, de los valores, permite orientar el pensamiento hacia el futuro, hacia la acción posterior.
- c) crítica, tras los datos y los valores, le llega el turno el diagnóstico y a la prognosis, a la explicitación de un vínculo entre el mundo real criticado y el mundo preferido.
- d) elaboración de propuestas. Se trata de trabajar en los mecanismos para pasar del mundo real al imaginado. Hay que responder a las preguntas, qué hay, qué hacer, quién debe hacerlo, cuándo, dónde y por qué.
- e) acción, bien basada en la creación de conflictos para elevar el grado de conciencia y la capacidad de resolverlos (acción dentro del propio grupo educativo) o bien en actuaciones fuera del marco educativo.¹⁸

¹⁸ J. Galtung, "Acerca de la educación para la paz", Op. cit.

De las líneas anteriores se desprende que se buscan objetivos a largo plazo, que combinan la sensibilización e información con el desarrollo de las potencialidades personales y la creación de seres capaces de comprometerse y oponerse a toda forma de violencia. La paz no puede lograrse a través de la educación: como señalaron Niklas y Ostermann, "no se puede educar a nadie para la paz; la paz es una condición que sólo puede obtenerse a través de la acción social"¹⁹. El proceso educativo puede fomentar la capacidad de acción en pro de la paz y la justicia, pero sólo en la medida en que se inscriba en una educación política emancipadora, que contrarreste la misión reproductora de la educación ayudando a desvelar, a hacer transparente lo real.

Existen por tanto obstáculos a superar: perceptivos (sobre todo el miedo, el militarismo e ignorancia que embotan la capacidad de aprehensión); pedagógicos (en el ámbito cognoscitivo y afectivo); particulares y específicos de las diversas etapas educativas (en la elemental, la socialización competirá, el desarrollo de los conceptos de identidad y lealtad nacional...; en la secundaria, la mayor presencia del militarismo por la cercanía de la incorporación al ejército, el refuerzo de los prejuicios y etnocentrismos, ...) ²⁰; políticos y metodológicos (la propia concepción transmisiva de la educación y el currículum oculto presente en numerosos centros).

En los últimos tiempos, algunos investigadores (particularmente Magnus Haavelsrud) han prestado especial atención al la socialización del conocimiento. En su opinión ²¹, la práctica educativa al uso se basa en códigos educativos "nociones", de recolección, orientados a la adquisición de "informaciones" sin interesarse por las modalidades de formación del conocimiento (la investigación). Eso supone una fuerte

¹⁹ H. Niklas/Anne Ostermann, "Reflection on a Curriculum of Peace Education", en C. Wulf (editor), Handbook on Peace Education, Frankfurt/Oslo, IPRA, 1974, pág.

²⁰ Sigo hasta aquí a Betty Reardon, Obstacles to Disarmament Education, Lancaster, Centre for Peace Studies, 1983.

²¹ M. Hasverlsrud, "The Hidden Connection", ponencia presentada a la II Convención Asiática de I Internacional Association of Educators for World Peace, Sendai (Japón), agosto de 1976.

clasificación y estructuración de los contenidos y, por ende, escasas posibilidades del control de los enseñantes y alumnos sobre la elección, organización, secuenciación, ritmos y momentos en que ha de darse la transmisión y adquisición del conocimiento. La elección de tal código supone optar por una didáctica individual, una organización escolar altamente jerarquizada y una comunicación unidireccional, del enseñante al alumno.

La propuesta alternativa es la de un código educativo integrado que busque un "conocimiento válido", es decir, un conocimiento que persiga la síntesis de información (condición necesaria pero no suficiente), reflexión (valoración de la información merced a una base moral) y acción. Un conocimiento que supere la contradicción educador/educando²². Por decirlo con palabras de Freire, explícitamente citado en muchos de los trabajos de Haavelrsrud, "ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, vale decir, hacer de ellos seres desdichados, objetos de un tratamiento humanitarista, para intentar, a través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su "promoción". Los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención"²³.

²² Resulta muy útil el resumen que de las ideas de Haavelrsrud hace Giovanni Salló en el primer volumen de la obra de Danielle Novara y Lino Ronda, Scegliere la pace (tres volúmenes publicados y uno en preparación), Turín, Edizioni Gruppo Abele, 1986-1987.

²³ P. Freire, Pedagogía del oprimido, Montevideo, Tierra Nueva, 1970, pág. 53.

4.- Un intento de síntesis: las concepciones actuales de la educación para la paz.

El doble nacimiento de la educación para la paz no ha contribuido a clarificar sus objetivos o incluso su nomenclatura, algo a lo que tampoco es ajeno el desconocimiento de ambas tradiciones. Una primera dificultad es terminológica: Peace studies, educación sobre la paz, estudios mundiales (world studies), educación para el desarrollo, educación para el desarme, educación para la justicia y la paz, "estrategia para reclamar el Edén"²⁴ ..., ¿se ocupan todas de lo mismo? Obviamente la respuesta debe ser no. Se ha producido una particular versión de la paradoja de Ryle²⁵. En palabras de Lennart Vriens y Robert Aspeslagh: "¿cómo podemos educar a los niños/as para la paz si no sabemos que es la paz, dejando aparte el hecho de que desconocemos como lograrla"²⁶.

No obstante, podemos diferenciar, a riesgo de simplificar, las siguientes concepciones de la educación para la paz, con diversos grados de generalidad:

a) para unos es, simplemente, buena educación o educación que considera central el problema de la violencia, algo, por lo demás, que hace --directa o indirectamente-- cualquier modelo de educación²⁷.

²⁴ Aludo a la expresión de Thomas Belmonte, "A Strategy for the Reclamation of Eden", Bulletin of Peace Propesa, 4/1979, número monográfico dedicado a la "peace education", págs. 339-344.

²⁵

²⁶ Vriens/Aspeslagh, "Peace Education: Alternating Between the Person and Structures", Gandhi Marg, vol. 6 4/, julio-agosto 1984, pág. 324. La paradoja de Ryle dice literalmente: "¿pero cómo, de acuerdo con la lógica, puede enseñarse a alguien a enseñar cosas inenseñables?" (G. Ryle, "Teaching and Training" en R.S. Peters (ed.), The Concept of Education, citado por Aspeslagh y Vriens.

²⁷ Véase, por ejemplo, M. Okamoto, "Peace Research and Peace Education: What Peace Education in the New Light of Peace Research", Gandhi Marg, op. cit.,

b) para los continuadores de la tradición de utopismo pedagógico, sería educación integral de las personas con objeto de lograr su cambio interior y erradicar sublimar los instintos de agresividad, para corregir así finalmente la paz universal a partir de la transformación de los seres humanos.

c) para otros, sería educación para la liberación, vehículo del cambio de sociedad en la dirección de la justicia social y la eliminación de toda forma de opresión. Se trata de concepción habitual en los países del llamado Tercer Mundo; "para nosotros en el Tercer Mundo, la educación para la paz sólo puede ser relevante si ayuda a cambiar la realidad de nuestros problemas"²⁸, entre los que Okechukwu destaca el imperialismo, el racismo, la etnicidad y los derechos humanos.

d) La educación para la paz entendida como intento de "enseñar los hallazgos y logros de la peace research" Lo que varía es el énfasis que a continuación se pone en la necesidad de que coincidan fines y medios, es decir, forma y contenido.

e) un intento de explicitar lo que se ha denominado²⁹ "educación sumergida", una serie de contenidos y valores (derechos humanos, paz, justicia, desarrollo, medio ambiente...) hasta el presenta olvidados en gran parte en la educación formal.

Las diversas concepciones resultan problemáticas: bien porque menosprecian o subvaloran el papel reproductor de la educación (entendida como parte del proceso socializador); bien porque sus objetivos son

pág. 219.

²⁸ N. Okechukwu, "Peace Education in the Third World: The Case of Nigeria", Bulletin of Peace proposals, 4/1979, pág. 387.

²⁹ AA.VV., Liberare l'educazione sommersa, Bolonia, EMI, 1987. Véase en particular el artículo de P. Freire, "Liberare l'educazione sommersa"

demasiado ambiciosos y precisan de mucho más que la buena voluntad, saber y disponibilidad de recursos de los educadores; bien porque se confía en demasía en la bondad de la naturaleza humana y en la capacidad de cambio global por la simple suma de cambios individuales; bien por las propias insuficiencias de la investigación sobre la paz; bien por último, por los obstáculos surgidos de la propia organización de los centros escolares: Sea como fuere, lo cierto es que hasta el momento la investigación sobre la paz no ha logrado mostrar, al menos de acuerdo con las normas habituales en el quehacer científico, qué tipo de educación podría conducir a la paz.³⁰

No obstante, existe un punto de clara coincidencia: el diagnóstico de la situación y vagas declaraciones acerca de cómo la educación puede ayudar a cambiarlo. Tal acuerdo podría sintetizarse en una idea-fuerza: vivimos en un solo mundo, desigual, injusto y diverso, en el que hay que hacer frente a problemas de especie (agotamiento de los recursos naturales, contaminación ambiental y riesgo de holocausto atómico), relaciones de dependencia generadoras de formas variadas de desigualdad (de clase, género, raza, ...) y vulneración de los derechos económicos, sociales y políticos de muchos pueblos y habitantes del planeta.

Comprender eso supone un programa de actuación: hacer de la idea de que vivimos en un solo mundo -por decirlo con palabras de Víctor Ríos- axioma ecológico, principio metodológico indispensable para entender lo que pasa y criterio ético indispensable para todo proyecto de emancipación que emplee la educación en su estrategia.³¹ A partir de ahí empiezan las discrepancias.

Buena parte de ellas quedan bien reflejadas en este resumen de los dilemas y debates de estos años realizado por Nigel Young:

³⁰ Véase al respecto, R. Grasa, "A cerca de los contenidos en la formación de monitores de educación para la paz", ponencia presentada al Seminario de Formación de Monitores de Educación para la Paz organizado por la Cruz Roja Española, Madrid, Septiembre 1987 (pendiente de publicación)

³¹ Víctor Ríos, "Una propuesta para avanzar en el diálogo entre Insumiso mientras tanto, 28.

LOS DILEMAS Y DEBATES EN
LA EDUCACION PARA LA PAZ

La Educación para la paz como actividad formal (escuelas...).

La educación para la paz transmitida de arriba hacia abajo (a través de gobiernos, programas, autoridades locales...).

Los estudios sobre y para la paz como tema o área específica ("peace studies") dentro del curriculum.

Paz entendida como un concepto amplio (no sólo desarme...), positivo, que implica a individuos y comunidades.

La educación para la paz entendida como un proceso a largo plazo de cambio de valores y adquisición de conciencia

La paz concebida como programa sustantivo; sin metodología pedagógica específica.

La educación para la paz entendida como ampliación del "educacionallismo profesional" en nuevas áreas, que usa las técnicas y conocimientos existentes.

La educación para la paz como actividad informal (público en general, concienciación).

La educación para la paz transmitida desde abajo (a través de iniciativas populares, comunitarias, individuos) incluye a padres, educadores, movimientos sociales, grupos por de la paz.

La educación para la paz como algo que atraviesa el curriculum, presente en todas las disciplinas y fuera de éstas.

La educación para la paz (concepto restringido) concebida básicamente como "educación sobre y para el desarme" (información sobre el peligro de guerra, carrera de armamentos, etcétera).

La educación para la paz entendida como algo corto plazo, un ejercicio de transmisión de información crítica (actitudes).

La educación para la paz concebida como una metodología de la enseñanza que refleja valores sobre resolución de conflictos no violencia, humanidad, tolerancia, participación crítica, etc.

La educación para la paz como contenido y metodología novedosos que buscan destreza profesional.

Fuente: Nigel Young: *The Contemporary Peace Movement*, Oslo PRIO Paper 6/1985.

De hecho, el cuadro de Young descansa en una distinción conceptual entre la educación sobre la paz y la educación para la paz. La primera se contenta con transmitir contenidos sobre la situación internacional, el desequilibrio Norte-sur, la carrera de armamentos, el peligro de guerra nuclear, los movimientos por la paz, etcétera, sin cuestionarse necesariamente la forma de transmitirlos ni su relación con el duro aprendizaje del oficio de vivir o el autoconocimiento y enriquecimiento personal. La segunda, por el contrario, considera -como hemos visto en páginas anteriores- inseparables la forma y el contenido. De ello se deriva que la educación para la paz debe combinar la enseñanza/aprendizaje de destrezas (cooperación, pensamiento crítico, empatía, asertividad,...) conocimientos (los propios de la educación sobre la paz) y actitudes (autorespeto, compromiso con la justicia, respeto por los demás,...)³².

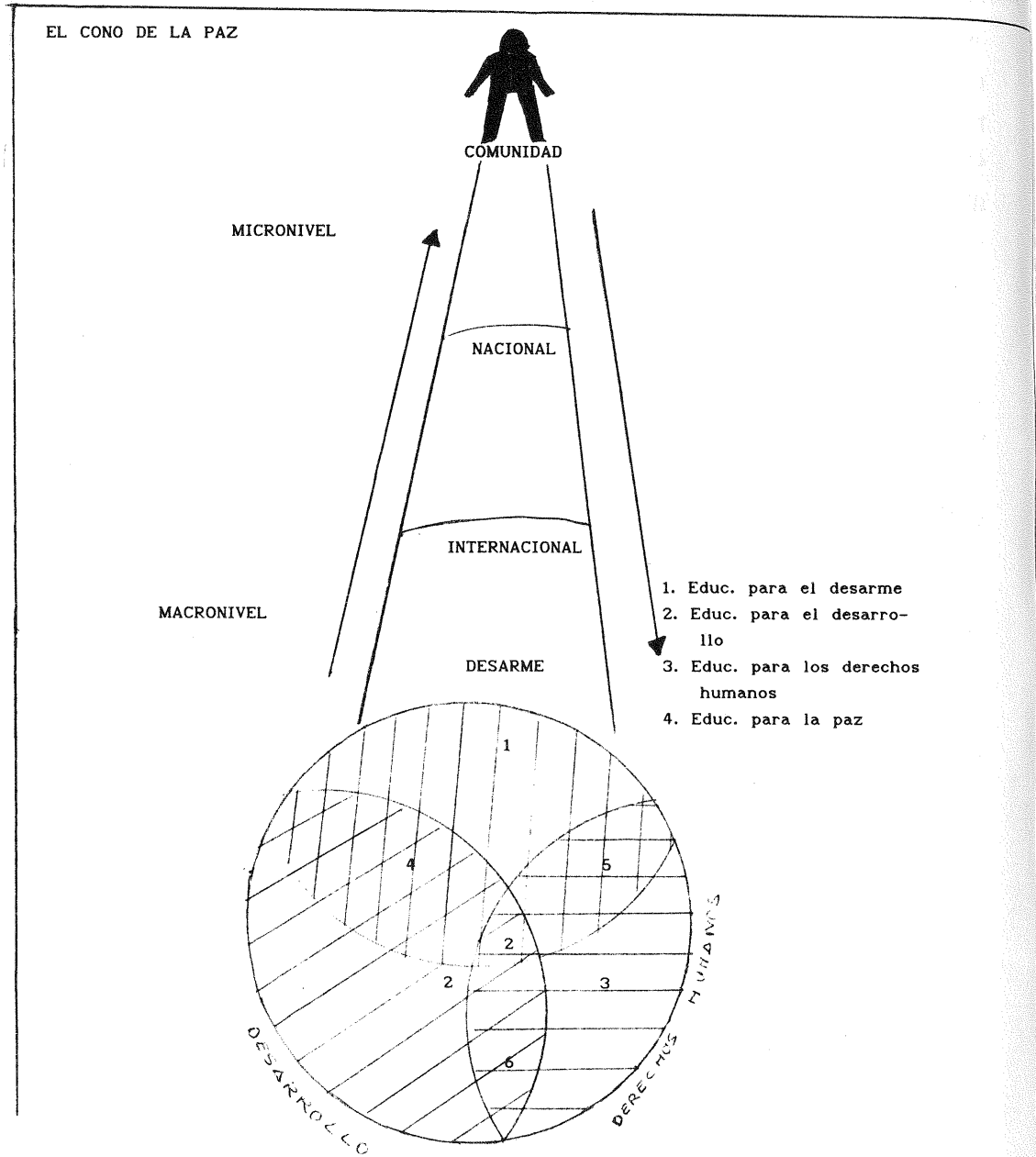
No debe pues extrañarnos que se hayan sigularizado no menos de cinco grandes corrientes en función de la primacía que se dé a uno u otro contenido³³: 1) estudio de las otras culturas o educación para la comprensión y cooperación intenracional, enfoque potenciado sobre todo por la UNESCO; 2) estudio de las relaciones internacionales y de los problemas globales de la humanidad; 3) estudio del Tercer Mundo o educación para el desarrollo, que se centraría en el análisis de los mecanismos de subdesarrollo; 4) estudio de los conflictos y de su regulación; 5) estudios del orden mundial o mundialismo, que integra contenidos agrupados en torno a cinco valores, a saber, paz, igualdad económica, justicia social, equilibrio ecológico y participación política.

Desde el punto de vista metodológico, a la coherencia entre fines y medios y al compromiso con la acción, requisitos de los que ya nos hemos ocupado, deberíamos añadir la interdisciplinariedad (que en el marco

³² La propuesta se debe a Robin Richardson, "Culture and Justice: Key Concepts In World Studies and Multicultural Education" en Hick Townley (eds.), Teaching World Studies: In Introduction to Global Perspectives in the Curriculum, Logma, 1982.

³³ Betty Reardon, Militarization, Security and Peace Education, United Ministries in Education, USA, 1982, pág. 38-39.

escolar supone huir de la asignaturización), aprendizaje vivenciado y relación entre el micro y macronivel. Estos cinco criterios son interdependientes. La relación entre contenidos y metodología puede comprenderse mejor mediante este esquema de Haaverlsrud, el cono de la paz.



Eso, sin embargo, puede hacerse de formas diferentes. Una de ellas prima el enfoque intimista, que entiende la educación para la paz como participación, desarrollo personal, que aleja a los seres humanos de los conflictos e intenta transmitir mensajes meramente moralistas. Es una concepción, por lo demás, generalizada, con la mejor buena voluntad, entre enseñantes e incluso alumnos, como muestran sus definiciones de paz "no hay que discutir", la "paz es no pelearse y quererse mucho, ...). Otra, a la que responde de hecho la opción de fondo del autor y de estas páginas, es la conflictual, que parte de una paradoja: la paz es tensión, conflicto. Veámosla con mayor detalle.

5.- La lucha contra el conformismo: educar para no estar en paz.

La idea de educar contra el conformismo, para la desobediencia está profundamente arraigada en la filosofía y práctica noviolenta³⁴. Como ya señalara Etienne de la Boétie en el siglo XVI (El discurso de la servidumbre voluntaria), sin la obediencia y complicidad tácita de los gobernados no podrí ejercerse ningún tipo de poder, ni siquiera la tiranía. Diversos episodios de nuestra historia reciente la colaboración científica en la construcción de la bomba atómica, el exterminio de judíos o los asesinatos de la dictadura militar argentina, por ejemplo) se han justificado por algunos de sus protagonistas merced a la obediencia, al cumplimiento del deber. Piénsese, por ejemplo, en Eichmann, o en los militares que invocan la "obediencia debida". Como mostró el psicólogo social S. Milgram, algunas de las características que más apreciamos en las personas --lealtad, disciplina, capacidad de autosacrificio-- posibilitan también los mecanismos de exterminio y de destrucción al ligar a los hombres de sistemas de autoridad, a estructuras institucionales que provocan la "banalización del mal" o pérdida de la humanidad, por decirlo con Hannah Arendt.

De igual forma, la actitud que fomenta la guerra no es la agresividad, sino el instinto gregario, el conformismo, la pasividad con que se aceptan los conflictos armados y las órdenes del Estado de participar en ellos. Por consiguiente, la educación orientada a acabar con las guerras ha de combinar la capacidad de rebeldía, la disidencia y el espíritu crítico, y, a la vez, la capacidad de resolver y/o regular los conflictos por métodos incruentos. Para ello hay que hacer aflorar los conflictos en la educación, incluso generarlos. Conflicto no equivale a violencia; al contrario, el conflicto es un componente básico de la vida social de los seres humanos. La

³⁴ "Noviolencia" se escribe como una sola palabra por dos razones: a) porque Gandhi optó por traducir "ahimsá" (No nocividad", en sánscrito) como "noviolencia" por influencia de Tolstoi y la costumbre se ha hecho ley; b) para evitar que se confunda con una mera negación de la violencia, habida cuenta de su carácter positivo, de resistencia activa.

violencia, sin embargo, supone ruptura, negación del conflicto, por considerarlo inaceptable, supone, en suma, optar por resolverlo de forma destructiva. Puesto que la capacidad humana de relacionarse positivamente con los diferentes tipos de conflictos presentes en la vida humana no se desarrolla de hoy para mañana es necesario un aprendizaje, incluso escolar; de ahí la importancia de educar para no estar en paz.³⁵

La mejor expresión de lo que hemos sugerido procedente de un contexto escolar es probablemente el célebre texto de Dom Milani La obediencia ya no es una virtud, edición conjunta de la "carta a los capellanes castrenses", fruto de la lectura de un suelto periodístico en que se informaba que éstos había considerado la objeción de conciencia un insulto a la Patria- y la "Carta a los jueces", alegato de defensa de Milani en el juicio que provocó la epístola anterior. "Yo no puedo decir a mis muchachos que el único modo de amar la ley es obedecerla. Lo que puedo decirles es que deberán tener las leyes de los hombres en tal consideración que deberán observarlas cuando sean justas (es decir, cuando sean la fuerza del débil). Cuando por el contrario vean que no son justas (es decir, cuando sancionen el abuso del fuerte) deberán luchar para cambiarlas (...) Hay que tener el valor de decir a los jóvenes que todos son soberanos, con lo cual la obediencia no es ya una virtud, sino la más engañosa de las tentaciones; que no crean poder escudarse con ella ni ante los hombres ni ante Dios; que es preciso que cada uno se sienta el único responsable de todo".³⁶

³⁵ La expresión se debe a Danielle Novara, "Educare ano starsene in pace", 1987 (comunicación al autor)

³⁶ L. Milani, L'obbedienza non é piú una virtù, Perugia, Edizioni del Movimento Nonviolento, págs. 13 y 20.

6.- Educar en valores: el problema de la elección

La necesidad de educar para la desobediencia nos lleva a otro problema central de la educación para la paz: cómo contrarrestar a ciertos valores que, como sucedía con la obediencia y sometimiento a la autoridad, coadyuvan a la perpetuación de la injusticia. De entre ellos podrían destacarse dos: el conformismo, y la pseudoespeciación cultural.

De hecho, el giro hacia el conformismo y la normalización de los comportamientos sociales se ha producido en épocas relativamente recientes, y en el proceso ha jugado un papel destacado la educación. La tarea de los educadores como instructores de virtud, como modificadores de espíritus, se remonta en lo esencial, en Occidente, al Renacimiento, época en que surge la idea de la infancia como edad débil, como aetas infirma que exige disciplina y principios rígidos, responsabilidad moral de los maestros. A partir de entonces surgen los métodos de vigilancia continúa, los libros de buenas maneras y urbanidad, la limitación de las relaciones sociales dentro del aula a través de la asignación de un lugar fijo mediante procedimientos arbitrarios, la concepción, en suma, del niño/a como tabula rasa todo lo que suponga creatividad. La familia y la escuela funcionan como mecanismos productores de conformistas y de conductas normalizantes más allá de los límites precisos para la vida social, con lo que el conformismo se engloba, al menos desde la aparición del capitalismo, dentro de los mecanismos de creación de falsa conciencia enmascaradora de la realidad³⁷.

La pseudoespeciación cultural, por su parte, guarda estrecha relación con la perpetuación de los mecanismos legitimadores de la guerra y el militarismo y la aceptación de la idea del "enemigo". El concepto fue acuñado por Julian Huxley, Konrad Lorenz y Erik Erikson (la verdad es que Erikson y Lorenz se lo atribuyen el uno al otro recíprocamente), a raíz de

³⁷ Véase a propósito de ello, A. Ovliverio, como nace un conformista, Roma Riuniti, 1980.

un coloquio de la Royal Society londinense, para aludir al hecho de que el desarrollo cultural divergente alza barreras entre los grupos étnicos de un modo muy semejante a como lo hace con respecto a las especies la evolución divergente. La humanidad se ha mostrado desde el principio dividida en tribus, naciones, castas... "cada una de las cuáles actúa como si fuera una especie separada creada o planificada desde el principio de los tiempos por una voluntad sobre natural"³⁸. Cada una afirma de sí una identidad colectiva específica o incluso inmortalidades históricas que tienden a crear la mitología de que son el centro del universo, los "únicos humanos" hasta el punto de imposibilitar el reconocimiento del "Otro" coo igual en situaciones muy conflictivas. Lorenz ha señalado que la pseudoespeciación puede ser una causa de las guerras, o al menos de ciertos comportamientos en ellas,

"la cohesión de grupo efectuada por la estima común hacia normas sociales y ritos específicos del grupo se halla combinada inseparablemente con el desprecio e incluso el odio hacia el grupo rival comparable. Si la divergencia del desarrollo cultural ha ido lo bastante lejos, conduce inevitablemente a la horrible consecuencia de que un grupo no considera al otro como del todo humano (...) la pseudoespeciación suprime los mecanismos instintivos que normalmente impiden dar muerte a los semejantes al mismo tiempo que, diabólicamente, no inhibe en lo más mínimo la agresión intraespecífica"³⁹

Puesto que biólogos notables como S.J. Gould sostienen que la profundidad histórica y psicológica de la tendencia a la pseudoespeciación no está basada en las diferencias genéticas entre grupos humanos, o lo que es lo mismo, que no existen impedimentos biológicos para la eliminación de tal tendencia, su perpetuación se debe a las prácticas socializadoras, y muy particularmente a la socialización secundaria a través de la educación. la

³⁸ Erick Erikson, "Evolutionary and Developmental Considerations" en L. Crinspoon (ed.). The Long Darkness. Psychological and Moral Perspectives on Nuclear Winter, New Haven, Yale U.P., 1986, p. 66; véase también, en el mismo volumen, S. Jay Gould, "A Biological Comment on Erikson's Notion of Pseudoespeciation". También Lorenz/Paget/Erikson, Juego y desarrollo, Barcelona, Crítica, 1972, en particular los textos de Erickson y Lorenz.

³⁹ K. Lorenz, en Erikson/Lorenz/Paget, op. cit., pág. 82

educación para la comprensión internacional busca precisamente eliminarla. La solución pudiera estribar, como sugiere Margaret Mead, en el cultivo de valores alternativos, omnicomprendivos, que pudieran dar lugar a una cultura mundial. Por decirlo con sus palabras,

"para reforzar el desarrollo de una cultura mundial, nosotros tendríamos que trabajar por el incremento de valores omnicomprendivos, dentro de los cuales cada pueblo pudiera verse a sí mismo y a todos los otros pueblos a la vez como partes comprensibles y tolerables de una totalidad, a la cual cada uno, en diferente modo, debía una lealtad comparable y fidedigna pero ^{no} uniforme, idéntica o aun necesariamente similar"

La educación para la paz, y en particular algunos de sus enfoques, intentan hacerlo luchando contra el proselitismo activo, un prerrequisito para la conservación de la creencia en la superioridad de la propia etnia, para confiar en la "revelación", en la idea de que somos "un pueblo elegido" frente a los demás⁴¹.

Entre las técnicas utilizables para ello se cuenta la clarificación de valores, que surgió inicialmente como una forma de personalizar la educación y el currículum⁴². De acuerdo con sus creadores, la clarificación de valores no es nada parecido a un intento de enseñar valores "correctos" o "incorrectos" a los alumnos, de adoctrinar se trata, empero, de un proceso por el que se ayuda a una persona a descubrir/decidir los valores interiorizados, o bien a elegir unos determinados. Lo importante es el proceso, no el contenido. La estrategia global pasaría por estos siete pasos:

⁴⁰ M. Mead, "La cultura mundial" en la antropología y el mundo contemporáneo.

⁴¹ M. Mead, "Our Educational Emphases in Perspective", en Anthropology: A Human Science, Nueva York, Van Nostrand, 1964, pág. 65.

⁴² Véase al respecto, L. Raths, M. Harmin, S. Simon, Values and Teaching, Ohio, Carles Merrill, 1966; S. Simon, L. Howe y H.

1. escoger libremente sus valores
2. escoger sus valores de entre distintas alternativas
3. escoger sus valores después de sopesar las consecuencias de cada alternativa
4. apreciar y estimar sus valores
5. compartirlos y afirmarlos públicamente
6. actuar de acuerdo con ellos
7. actuar de acuerdo con ellos de forma repetida y constante,

que se conocen de forma resumida como elección, aprecio y acción⁴³.

La clarificación, paso previo a la educación en valores, permite que las personas se percaten de algunas de las razones por las que actúan, o dejan de actuar, de una forma determinada. No obstante en educación para la paz se va más lejos que en las propuestas de Raths, Harmin y Simon: se fomenta el análisis de ciertos valores (como los señalados anteriormente) y se alienta su sustitución por otros más acordes con la idea de que vivimos en un solo mundo. El riesgo es, naturalmente, caer en adoctrinamiento⁴⁴, no distinguirse de una escuela dogmática, capaz por lo demás, de discriminar con eficacia a quien no sintonice con los valores dominantes. De ahí la importancia de la forma de transmisión, que evite la aceptación acrítica, que fomente la posibilidad de rechazo y disidencia; de ahí también la importancia de contar con mecanismos correctores y señales de afectos en la propia organización escolar, como la asamblea del grupo-clase, el tratamiento de los conflictos o el análisis periódico por parte de todos los estamentos (padres, profesores y alumnos) del currículum oculto del centro mediante un cuestionario que se contesta por separado y luego se pone en común.

⁴³ Raths/Harmin/Simon, op. cit.

⁴⁴ Véase al respecto, Seminari Permanent d'Educació Per a la Pau de Badalona, "Educar en valores: Diez tesis en forma de dudas", Cuadernos de Pedagogía, julio-agosto de 1987, pág. 9-14.

Respecto de la evaluación de valores, normal en ciertos países por el hecho de que éstos se consideran parte de los contenidos, parece obvio -aunque se suele olvidar- que los valores no admiten procedimientos de evaluación idénticos a los utilizados para el aprendizaje de contenidos cognoscitivos. De no hacerse así, podrí caerse en lo habitual en el marco escolar para valorar el aprendizaje de conocimientos: evaluar a los alumnos. Si los valores forman parte de un proyecto global, por ejemplo de centro, puestos a evaluar los resultados de un período determinado habría que tasar el centro y en particular a los profesores, no a los alumnos.

7.- La preocupación por la eficacia: ¿sirve de algo la educación para la paz?

Si bien no existen procedimientos de evaluación suficientemente fiables, ni son demasiadas las experiencias de educación para la paz que han durado períodos significativos y han dispuesto además de grupos de control, la preocupación por la eficacia de las experiencias que aspiran a modificar valores y/o fomentar conductas alternativas es generalizada.

Según Barbara Stanford, por ejemplo⁴⁵ intentar que los problemas de la paz y la guerra se vieran desde una perspectiva relacional o "feminina" --que se basa en una concepción del mundo como red de relaciones en las que el yo, el individuo, se identifica por sus relaciones con el todo mayor y con las restantes partes de ese todo⁴⁶-- ha constituido un objetivo básico de la educación para la paz en Estados Unidos. Pese a ello, siempre según Stanford, los resultados del programa Westminster, en la ciudad del mismo nombre (Colorado) no han sido alentadores. El currículum, desarrollado por profesores de la zona el Center for International Relations de la Universidad de Denver y el Institute for World Order (actualmente World Policy Institute) tenía tres objetivos básicos:

- 1.- promover una perspectiva global
- 2.- capacitar a los estudiantes para consumir discriminadamente y procesar críticamente información acerca de su entorno mundial
- 3.- percibir el cambio como un rasgo natural o inevitable del conflicto humano

⁴⁵ Barbara Stanford, "Fear of Success and Hope for Survival: an Analysis of the Relationship Perspective in Three U.S. Pepace Education Projects", en proceedings of Eleventh Conference of IPRA, 1986, págs. 439-457.

⁴⁶ Carol Gilligan, In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development, Cambridge, Harvard Univ. Press, 1986, donde critica además la "masculinidad" del modelo del desarrollo moral postulado por Kohlberg.

El estudio posterior evaluó los efectos producidos por un curso de formación de los educadores y una unidad curricular de nueve semanas, resultó que "las chicas que no había estudiado la unidad tenía resultados significativamente mejores en la aprehensión exitosa de los objetivos de la perspectiva relacional del proyecto que los chicos que había estudiado la unidad"⁴⁷. Las chicas eran capaces de generar más alternativas que los chicos y de sugerir más a menudo el encuentro y la conversación como método. En suma, "el estudio sugirió la desalentadora más que conclusión de que una unidad de nueve semanas con el material más idóneo existente, con técnicas que incluían los juegos de rol, las simulaciones, las películas, la redacción de diarios de sus propios conflictos, lecturas y experiencias, influyó mucho menos en las variables relacionadas con la perspectiva básica de los correspondientes alumnos que las diferencias de sexo"⁴⁸ y, por tanto, las diferencias de socialización.

Tampoco son demasiado positivas las conclusiones de Tobin Burns y Robert Aspeslagh a propósito de la enseñanza acerca de la igualdad y desigualdad en Holanda en escuelas del nivel inferior de la formación profesional de la enseñanza secundaria⁴⁹. El propio Aspeslagh había señalado algunos años antes que, pese a ser Holanda un país pionero, "la experiencia sobre la integración de la educación para la paz en los Países Bajos no es de hecho positiva, aunque se han dado muchos pasos adelante en relación a otros países (...) mejorar la integración de la educación para la paz es un proceso a largo plazo"⁵⁰.

⁴⁷ B. Stanford, op. cit., pá 445.

⁴⁸ B. Stanford, op. cit., pág. 446.

⁴⁹ R. Burns/R. Aspeslagh, "Objectivity", Values and Opinions in the Transmission of Knowledge for Peace", Bulletin of Peace proposals, 2/1984, pág. 139-148.

⁵⁰ R. Aspeslagh, "L'educazione alla pace nella scuola olandese", en Si vuoi la pace, educa alla pace, op. cit., pág. 122.

De todo ello podemos inferir varias cosas:

- a) las escasas posibilidades de obtener resultados satisfactorios en cuanto al cambio y/o refuerzo de valores, al menos a corto y medio plazo.
- b) la importancia de que las experiencias de educación para la paz cuenten con procedimientos de evaluación y grupos de contraste y control para aquilatar si se camina o no hacia los objetivos propuestos;
- c) que muchos de los procedimientos de evaluación tienden a centrarse en exceso en los individuos y en los registros de sus respuestas ante cuestionarios elaborados por los autores/asesores de las experiencias, es decir, en métodos cuantitativos, de por sí limitados y limitantes;
- d) la necesidad de elaborar métodos cualitativos que permitan medir los cambios en las actitudes de tolerancia, espíritu crítico o disidencia en el propio marco en que se desarrolla la experiencia;
- e) el desigual tratamiento que existe entre la definición de objetivos a conseguir y la precisión en cuanto a contenidos temáticos, actividades y metodología a emplear.

Los objetivos suelen ser muy ambiciosos, mientras que los contenidos temáticos no siempre coinciden con ellos. Véase, por ejemplo, la dificultad de traducir en una programación concreta apta para la práctica cotidiana de la enseñanza algo por lo demás tan interesante como el enfoque global propio del orden mundial (cuadro adjunto en pág. 30) o la disparidad entre los objetivos curriculares y las actividades temáticas y contenidos sugeridos por la Comisión Nacional Permanente de Educación para la Paz peruana.

OBJETIVOS CURRICULARES

CONFLICTO

1. Desarrollar la capacidad de reconocer el conflictos entre los propios intereses, y los de otros.
2. Reconocer que los intereses particulares de la voluntad egoísta están en oposición a la Paz.
3. Aprender a reconocer los diferentes intereses que se manifiestan en los grupos en conflicto.
4. Aprender a reconocer las ideologías de encubrimiento alegadas por las partes en conflicto.
5. Aprender a evaluar con serenidad el potencial de justicia de los conflictos.
6. Aprender a analizar conflictos para implementar posibles estrategias de resolución pacífica de ellos.
7. Simulación de conflictos en clase y resolución de los mismos mediante recursos tales como: desempeño de roles, intercambio de posiciones conflictivas, análisis de imágenes mútuas, talleres de relaciones humanas.

CONTENIDOS TEMATICOS Y ACTIVIDADES

1. *Historia del Perú*

- Estudio del autoritarismo y la violencia en las diversas etapas de la Historia del Perú.
- Estudio de los conflictos internacionales del Perú, y sus causas.

2. *Historia Universal*

- Lectura y análisis de biografías de grandes agentes de Paz: Bartolomé de las Casas, Gandhi, Schiweitzer, Luther King, Juan XXIII, los Premios Nobel de la Paz.

3. *Lengua y Literatura*

- Recopilación de cuentos nacionales e internacionales sobre temas de paz, justicia, solidaridad y necesidad de realización.
- Aprendizaje del quechua.

4. *Educación Artística*

- Creación de cuentos, poesías, dibujos, esculturas, danzas, obras de teatro, canciones, audiovisuales vinculados al tema de la Paz.

5. *Psicología.*

- Cine Fórum sobre problemas relacionados con la Paz y la Violencia.
- Análisis de la violencia en los medios de comunicación, en especial la televisión.
- Talleres sobre la solución de conflictos.

6. *Educción Cívica*

- Estudio comentario de la Constitución Política del Perú.
- Recopilación de material relacionado con acciones solidarias tales como las que se dan en numerosas comunidades indígenas.
- Estudio y análisis de los Derechos Humanos y del Niño.

7. *Economía Política*

- Estudio de las causas económicas de las guerras.
- Análisis del sistema de dominación y dependencia y su influencia en el subdesarrollo del Perú, y su influencia sobre la Paz y la violencia.

Comité Editorial de la Comisión Nacional Permanente de Educación para la Paz, Cultura de paz, Perú, Ministerio de Educación/Programa de las naciones Unidas para el Desarrollo, 1986.

RESPUESTA A UN DESAFIO GLOBAL.

Enfoques tradicionales

- 1.- el foco geopolítico es el sistema nación-estado
 - 2.- los problemas se consideran como asuntos aislados, discretos.
 - 3.- el análisis se considera libre de valores, desvinculado axiológicamente.
 - 4.- la dimensión temporal prioritaria está constituida por el presente y el pasado.
 - 5.- el objetivo analítico último es la concienciación para gestionar el problema.
 - 6.- el objetivo operacional último es la concienciación para gestionar el problema.
 - 7.- los actores primarios son los estados-nación y las élites gubernamentales.
 - 8.- los objetivos de la política se consideran en términos de maximización de la riqueza y poder nacional.
 - 9.- el poder se considera primariamente con referencia a la fuerza militar y económica.
 - 10.- la violencia en gran escala se considera generalmente un medio aceptable de poner en práctica una política.
- II. La supervivencia humana se da por descontada.

Enfoque propio del orden mundial

- foco geopolítico es la comunidad global
- los problemas se consideran como cuestiones sistémicas, estructuralmente interrelacionadas
- se parte de una concepción del análisis como actividad axiológicamente orientada
- la dimensión temporal prioritaria es el futuro; pasado y presente se analizan en función del futuro.
- el objetivo analítico último es la predicción y prescripción.
- el objetivo operacional último es la participación para lograr un cambio básico. Se pone el énfasis en el compromiso individual.
- los actores primarios van, por orden, de los individuos a las organizaciones nacionales y las instituciones supranacionales.
- los objetivos de la política se consideran en términos de la maximización del bienestar y la realización humana.
- el poder se considera primariamente con referencia a la persuasión moral y a la fuerza de las personas unidas en la acción noviolenta.
- el uso de la violencia en gran escala para poner en práctica una política se considera inaceptable.
- la supervivencia humana se considera problemática.

- 1.- un viejo refrán dice algo así como "actuar sin saber es una locura, saber y no actuar una cobardía". La educación para la paz no ha sabido combinar suficientemente la acción y el conocimiento. Las cortapisas del poder, el miedo a la acusación de "politicización", el discurso sobre la objetividad y a la "falta de neutralidad", son algunas de las razones de ello.
- 2.- El "saber sobre paz" que no tiende a promover acción puede acabar siendo estéril o aun contraproducente, funcional al statu quo.
- 3.- Aunque la formulación parezca paradójica, no se puede educar a nadie para la paz, la paz es una condición que sólo puede lograrse mediante la acción social. Por ende, el proceso educativo, y dentro de él la educación para la paz, puede fomentar la capacidad de acción en pro de la paz y la justicia, siempre y cuando la inscriba en una educación política emancipadora, de alfabetización política.
- 4.- La educación para la paz sólo actúa, o puede hacerlo, indirectamente en pro del cambio, en favor de la paz. No obstante, a menudo ni el enfoque ni el énfasis escogido alientan suficientemente aquellos objetivos encaminados a promover precisamente la concientización, la capacidad crítica y el espíritu de rebeldía ante la injusticia. Véase, por ejemplo, la escasa presencia de objetivos que presupongan desarrollo de valores expresables con verbos como desobedecer, criticar, manifestar desacuerdo, exigir respeto...
- 5.- Hasta el presente se ha puesto el acento más en la

información, en particular sobre los peligros de la situación. Sin embargo, ha quedado claro que no basta con informar sobre ello para lograr resultados.

- 6.- Los obstáculos a la educación para la paz no acaban en los señalados por Betty Reardon⁵⁰ a propósito de la educación para el desarme (perceptivos --miedo, militarismo, ignorancia; pedagógicos, en el ámbito cognoscitivo y en el afectivo; particulares, en la educación elemental-- socialización competitiva, desarrollo identidad y lealtad nacional...- secundaria --fuerte presencia del militarismo por la proximidad de la incorporación al ejército, refuerzo de los prejuicios y del etnocentrismo...-, universitaria y en la formación de adultos). Existen también obstáculos políticos y metodológicos. Por ejemplo, la concepción bancaria o transmisiva de la educación o la propia organización y curriculum oculto presentes en los centros educativos.
- 7.- No existen proyectos globales de educación para la paz, independientemente de que está por ver la utilidad de un proyecto general muy detallado. Sea como fuere, existe un cierto ethos o manera de hacer, e incluso unos contenidos más o menos comunes articulados en torno a: 1)unas destrezas y habilidades a adquirir/reforzar; 2) conocimientos en torno a ciertos problemas acuciantes; 3) actitudes y valores a transmitir en y través del curriculum.
- 8.- El método para vehicular esos contenidos exige, de acuerdo con la práctica más común: a) relacionar el micronivel con el macronivel; b) coherencia entre fines y medios; c) interdisciplinariedad; d) huída del "nociónismo"; e) compromiso con la acción; f) capacidad

⁵⁰ B. Reardon, Obstacles to Disarmament Education

de vivenciar las experiencias.

9.- En cuanto a si es la investigación para la paz la que debe o no proporcionar los contenidos básicos de la educación para la paz, pregunta que sirve de título a estas páginas, me parece que habría que tener en cuenta lo siguiente:

- a) la investigación para la paz está lejos de ser una disciplina bien definida;
- b) el concepto de "paz" ha ido globalizándose, en algunos autores y enfoques hasta el punto que su carácter voluntariamente holístico hace casi imposible que pueda explicarse todo;
- c) como ha señalado con apesadumbrada agudeza Hylke Tromp⁵¹, "la investigación para la paz podría caer en la misma trampa que su antecesora --las relaciones internacionales--". Es decir, aceptar las principales asunciones del poder y acabar legitimándolas o justificándolas. En ese sentido, parece obvio preocuparse por el hecho de que la mayoría de las aportaciones de los últimos años se centran en las armas nucleares y la carrera de armamentos y son más descriptivas que analíticas.
- d) se extiende la convicción de que la investigación para la paz debe tomar en consideración en su camino para la consecución de la paz propuestas que proceden de otros ámbitos, incluso de los anteriormente considerados tradicionales. Véase al respecto, por ejemplo, al reciente libro de Richard

⁵¹ H. Tromp, "Interdependence and Security. The Dilemmas of the Peace Research Agenda", Bulletin of Peace Proposals, 1988, n° 2, 151-158.

Smoke y Willis Harman, Paths to Peace (Westview Press, 1987), donde se aboga por una combinación de las nueve vías hacia la paz para lograr una "paz estable" (véase cuadro resumen en la página siguiente).

NUEVE VIAS HACIA LA PAZ

	Tradicional	Alternativo
Enfrentándose al conflicto	1. Eliminar la amenaza (acción directa, que suele suponer actuación militar o paramilitar)	6. Defensa alternativa (no implica necesariamente rechazo de la violencia; puede contemplar mecanismos "disuasorios")
	2. Disuasión (incluyendo la nuclear)	7. Resistencia no violenta
Previniendo el conflicto	3. Diplomacia preventiva (unilateral, multilateral, contención, sancionadora, mediación,...)	8. Resolución alternativa de los conflictos
	4. Desarme y limitación de armamentos	9. Cambio de percepciones y actitudes (orientada a quitar legitimidad al recurso a la guerra)
	5. Eliminar las causas básicas del conflicto (teorías diversas sobre su origen: naturaleza humana, naturaleza del estado -nación, naturaleza del sistema internacional ^(*))	

(*) De hecho, las vías 3, 4 y 5 corresponden, en lenguaje clásico, a reducir/eliminar los incentivos para guerrear, limitar los medios disponibles para el combate y reducir/eliminar las causas básicas para declarar la guerra.

FUENTE: R. Smohe/W. Harman, Paths to Peace, Westview Press, 1987; reelaboración y adaptación propia.

9.- Dos ejemplos de confección de contenidos de educación para la paz "contrapuestos"

9.1. La propuesta de Haaverlsrud/1987 basada en la peace research

Un esquema de posible contenido de la educación para la paz (*)

Valores de paz	Subtemas			
	Violencia	Causas	Visiones	Cambio
1.- Desarme (DES)	1	2	3	4
2.- Desarrollo (DESA)	5	6	7	8
3.- Derechos Humanos (DH)	9	10	11	12
6.- DESA + DH	21	22	23	24
7.- PAZ (DES + DESA + DH)	25	26	27	28

(*) M. Haaverlsrud, "Peace Education. Operationalization of the Peace Concept", Bulletin of Peace Proposals, 1987, n° 363-374.

La propuesta de Magnus Haaverlsrud parte del conocido "cono de la paz" en que intentaba vincular el micronivel y el macronivel. Recordemos brevemente como funcionaba: el cono muestra 7 posibles áreas en las que poner el acento al ocuparse de temas relacionados con la paz. Los posibles niveles de análisis y las relaciones entre ellas van del nivel global al individual. Entre ambos extremos, nos encontramos con una multitud de actores (naciones, organizaciones, comunidades y grupos sociales) implicadas en la comprensión de las tres grandes áreas de estudio (desarme, desarrollo, derechos humanos) y sus posibles combinaciones. Pues bien, la siete áreas resultantes de tal combinación, tal y como podemos ver en la tabla arriba reproducida, sugieren a la vez gradaciones de contenido, derivados de la peace research, a que podrá orientarse la educación para la paz. Haaverlsrud propone, además, que esas cuatro áreas/valores de paz se

dividan en cuatro subtemas: violencia, causas, visiones y cambio (proceso de trnasformar la violencia en visiones). En resultado final serían 28 partes o componentes que deberían tenerse en cuenta para desarrollar un conocimiento satisfactorio de la paz y de su realización.

Habida cuenta de que resultaría de todo punto imposible desarrollar el aprendizaje de los 28 componentes a la vez, que los intereses por cada una de ellas serán diversos así como las ganas de profundizar, y que cada una de ellas en modo alguno puede considerarse un cuerpo de conocimiento validado, universalmente aceptado y acabado, su propuesta sugiere entender la educación para la paz como "formas y vías de conocimiento" en una búsqueda sin fin. Es decir, que el cuadro puede leerse horizontalmente o verticalmente. Veamos un ejemplo.

Puede optarse por desarrollar el contenido horizontalmente, por ejemplo centrándose en el "desarme". En ese caso el curriculum podría ser más o menos el siguiente:

1.- La violencia de la carrera de armamentos:

violencia directa: uso real de las armas. Conflictos desde 1945...

violencia estructural: efectos de la carrera de armamentos en las naciones y entre naciones. Consumo de recursos escasos, I & D dedicada a pensar en formas de destrucción, industria y comercio de armamentos, erosión de las formas y procesos democráticos. Efectos a nivel individual: autoritarismo y sometimiento a la jerarquía, obediencia ciega como valores que se transmiten...

disuación: análisis de la realidad de la tesis que sostiene que la amenaza de usar las armas evita que "otros" las usen...

2.- Causas de la carrera de armamentos:

- a) explicaciones basadas en factores internos, autismo...
- b) explicaciones basadas en explicaciones que usan el modelo acción-reacción...
- c) explicaciones que hablan de autismo bilateral (que supondría negar el carácter de carrera de armamentos al fenómeno)...
- d) explicaciones que ponen el acento en los niveles subnacionales: socialización, grupos sociales, grupos de presión...

3.- Visiones del desarme:

- a) la visión de la I Sesión Especial de la Asamblea General de Naciones Unidas (1978)
- b) otras visiones, a partir de la respuesta a las siguientes cuestiones:
 - 1. ¿Cómo se resolverían los conflictos en un futuro mundo desarmado donde se redujera o eliminara el poder físico?
 - 2. Qué supondría un mundo desarmado respecto a la necesidad de nuevas instituciones para la regulación de conflictos...?
 - 3. ¿Qué implicaciones tendría un mundo desarmado a para la educación?
 - 4. ¿Cuáles deberían ser las características de los sistemas de seguridad alternativos?

4.- Tácticas y estrategias hacia el desarme (cambio):

- a) tácticas a corto plazo
- b) estrategias a medio y largo plazo
- c) propuestas de acción desde el nivel individual

hasta el internacional

- d) procesos de transformación y conversión de los factores que causan/refuerzan/agudizan la carrera de armamentos...
- e) el papel de la educación y la acción
- f) saber cómo hacerlo forma parte del esfuerzo por hacerlo

Naturalmente, la tabla de Haaverlsrud podría leerse también de forma vertical: viendo, por ejemplo, la relación de la violencia con el desarme, el desarrollo, los derechos humanos... El peligro de las lecturas y los consiguientes curricula para educación para la paz, es --como sugiere penetrantemente Haaverlsrud-- doble: acentuar en demasía y durante mucho tiempo el papel de la violencia puede llevar al pesimismo y aun el fatislismo; fijarse demasiado en las visiones de cambio, en los mundos mejores, sin tener en cuenta la realidad inmediata puede llevar a quimeras y sueños sin base alguna en el mundo real. De ahí que, finalmente, Haaverlsrud opte por recomendar la lectura horizontal pero partiendo de un concepto flexible de la clasificación, es decir, alentando la interdisciplinaridad y sin olvidar las variaciones contextuales (por ejemplo, no es lo mismo hablar de educación para la paz en una nación del centro del sistema que de la periferia).

9.2. La propuesta de Danielle Novara a partir de la noviolencia y los movimientos de renovación pedagógica.

La propuesta de Danielle Novara y Lino Ronda⁵³ combina tres objetivos a largo plazo, el barrio,..., la naturaleza,... educación para la justicia y educación para el desarme-- con unos objetivos a medio plazo o unidades de contenido. Así, por ejemplo, entre estas últimas se contarían la armonía con el ambiente, la familia (en el ámbito de la educación para las relaciones); el paro, la marginación, los derechos humanos (en el ámbito de

⁵³ Danielle Novara/Lino Ronda, Scegliere la pace, 3. vols., Edizioni Gruppo Abele, 1987-89.

la educación para la justicia) y los conflictos, las causas de la guerra o la idea del enemigo en el de la educación para el desarme. La propuesta, además, aboga explícitamente por una metodología problematizante, es decir, que parta siempre de preguntas, de propuestas de investigación que requieran el trabajo directo de los alumnos ¿"Por qué quieren colocar en tal lugar tales misiles"); en ese sentido, Novara alude frecuentemente a la tradición de renovación pedagógica y muy especialmente a Freire. Además, Novara y Ronda se reclaman explícitamente de la tradición noviolenta.

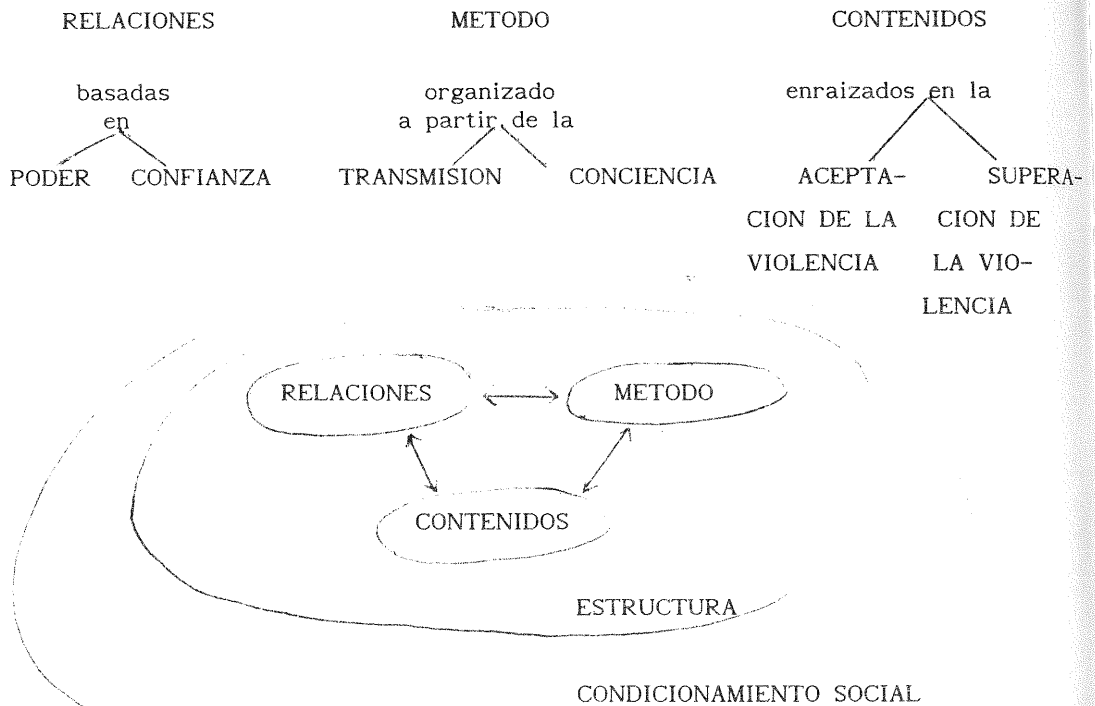
El cuadro de la página siguiente permite comprender mejor, al menos para la explicación oral, la propuesta orgánica que comentamos.

EN EJEMPLO: MODELO DE EDUCACION PARA LA PAZ A PARTIR DE UNA DEFINICION POSITIVA Y GLOBALIZADORA DE PAZ^(*)

PAZ Proceso, preferentemente no violento, de superación de la violencia individual e institucional con el objeto de lograr la plena realización personal y social.

EDUCACION Práctica tendente a formar e interiorizar conceptos y PARA LA comportamientos acordes con la consecución de la paz PAZ

EDUCACION PARA LA PAZ EN EL MARCO ESCOLAR ENTENDIDA COMO



(*) El esquema representa la propuesta orgánica de educación para la paz de Danielle Novara.

10.- Un ejemplo mixto: combinar investigación para la paz, renovación pedagógica y enfoque socioafectivo.

El ejemplo parcial que presento parte del uso de técnicas de visualización y del enfoque socioafectivo para aplicarlo concretamente a la enseñanza de y en los derechos humanos⁵⁴.

Veamos en primer lugar qué entender por enfoque socioafectivo.

He insinuado en varios momentos que existe cierta contraposición entre los enfoques de educación para la paz que priman la información y los contenidos cognoscitivos y aquéllos que ponen el acento en la obtención del compromiso personal de los individuos.

La controversia tiene raíces históricas. Los países pioneros en educación para la paz, nórdicos y anglosajones, comprobaron hace algunos años la aparición de un nuevo tipo de alumno modélico: capaz de aprender y memorizar cualquier cosa, incluso lo que se le enseñaba sobre las duras condiciones de vida en Africa y, sin embargo, carente de una concepción global y solidaria del mundo. Pronto se percataron de la actitud personal hacia sus habitantes de saber mucho sobre Africa no presupone cambiar. Para ello hay que aprender a partir de una emoción empática, que contribuya a fomentar la aparición de conductas prosociales respecto de los países del Tercer Mundo⁵⁵, entendiendo por prosocial la conducta que fomenta el socorro, la cooperación, el deseo de compartir, simpatizar, confortar, regalar, etcétera.

54 R. Grasa, Esenyar en i per als drets humans. Materials per a 12-18 anys, Barcelona, Centre Unesco Catalunya, 1988

55 R. Grasa, Ensanya en i per als drets humans. Materials per a 12-18 anys, Barcelona, Centre Unesco Catalunya, 1988.

De ahí surgió lo que David Wolsk y Rachel Cohen han denominado enfoque socioafectivo, que pretende combinar la transición de información con la vivencia personal para lograr la aparición de una actitud afectiva. La empatía, el sentimiento de concordancia y correspondencia con el otro, presupone seguridad y confianza en uno mismo, así como habilidad comunicativa verbal y no verbal. Se trata, por tanto, de que, cómo individuos que forman parte de un grupo, cada persona viva una situación empírica, la sienta, la analice, la describa y sea capaz de comunicar la vivencia que le ha producido.

El esquema es simple:

- a) se genera un clima previo mediante algunos ejercicios de creación de confianza y de grupo;
- b) se parte de una situación empírica, una actividad (un juego, una simulación, un experimento, demostración, la combinación de una lectura en voz alta con la imaginación personal,...) que realizan todos los alumnos/as. Lo mejor es que la actividad tenga una dosis de espontaneidad, que desborde la idea preconcebida;
- c) se procede a la discusión, que se inicia con una pregunta cómo "¿qué ha sucedido?", "¿Cómo te has sentido?"
- d) se generaliza la discusión y se intenta poner en común las impresiones
- e) tras la motivación de la experiencia vivida, se puede pasar a la información

Para que sea posible aprender en la propia piel, meterse en la piel del otro, es necesario que el maestro o animador huya de la moraleja fácil o de la tentación de aprovechar la puesta en común para pontificar o dar una clase. Lo principal es que todos describan sus vivencias. Para diseñar las situaciones empíricas de partida es necesario recordar, además, que el interés fundamental del niño es él mismo, que su capacidad de comunicación no verbal --producto de su aprendizaje inicial del mundo

exterior a través de sentidos como el tacto, el oído, el gusto,...-- es superior al del adulto.

En cuanto a la concepción de los derechos humanos, se optó --como se verá a continuación-- por una interpretación amplia. Cito literalmente del trabajo a que aludía.

DOS ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA PARA LOS DERECHOS HUMANOS

A lo largo de estos años, la importancia de los problemas de especie que afectan a la humanidad ha hecho que pareciesen tareas educativas parciales. Así, se habla de la educación para la paz, educación ambiental, educación para el desarrollo y, naturalmente, educación para los derechos humanos. Podemos entender cada una de estas cuatro "educaciones" en un sentido restringido o en un sentido ampliado. Como se puede ver en el caso de la educación para los derechos humanos, la concepción ampliada presupone que estos cuatro conceptos (desarrollo, ambiente, paz y derechos humanos) son complementarios, interdependientes y mutuamente reveladores los unos de los otros.

1.- Educación para los derechos humanos (enfoque restringido)

- a.- Actividades educativas basadas en los documentos internacionales clave (Declaración Universal,...)
- b.- Énfasis en los derechos civiles y políticos
- c.- Aceptación, implícita, de una visión con frecuencia "occidentalizada de los derechos.
- d.- Enseñanza sobre los derechos (su historia, estudio de casos específicos...)

2.- Educación para los derechos humanos (enfoque ampliado)

- a.- Consideración de los nuevos derechos (la nueva generación), es decir, de los derechos ambientales desde una perspectiva que contempla también los derechos de las generaciones futuras a

disfrutar del planeta y de sus recursos, incluyendo los cursos no renovables.

- b.- Énfasis por igual en los derechos sociales y económicos y en los derechos civiles y políticos.
- c.- Tener seriamente en cuenta las perspectivas no occidentalizantes a la hora de considerar los derechos.
- d.- Enseñanza para los derechos humanos (es decir, enseñanza no sólo de contenidos sino también de hábitos, de recursos que permitan el ejercicio y la defensa de estos derechos) y en un ambiente respetuoso con estos derechos (es decir, consideración de las actividades del grupo-clase y de la escuela como de un lugar donde se deben ejercer y respetar, con las obvias diferencias de los niveles de edad, estos derechos).

Por consiguiente, partiendo de un enfoque amplio, de una concepción de los derechos humanos como work in progress (de acuerdo con los postulados en investigación para la paz) que no puede desligarse de la problemática del desarrollo y el medio ambiente, y del enfoque socioafectivo, el resultado supone considerar la enseñanza en y para los derechos humanos como algo dinámico. Sirva como ejemplo la propuesta de tratamiento del artículo 18 de la Declaración Universal (véase también apéndice 1, sobre el tratamiento mediante actividades vivenciales de los temas genéricos, previos a cualquier análisis de la Declaración).

ARTICULO 18: "Todos tenemos derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión".

1.- Comentario de texto del artículo:

- a) ¿Tiene sentido expresar la "libertad de pensamiento" sin poder manifestar abiertamente lo pensado?
- b) ¿Qué entendemos por "libertad de conciencia"?

- c) Este artículo, junto con otros, quiere garantizar las libertades individuales. En la Declaración, se habla explícitamente de dos situaciones contrarias a la libertad, de la esclavitud y el servilismo. ¿Pueden darse otras situaciones contrarias a la libertad, de la esclavitud y el servilismo. ¿Pueden darse otras situaciones contrarias a la libertad?

2.- Comentario de texto:

Te sugerimos que leas y/o representes (o, simplemente, que hagáis una lectura colectiva) la obra de Ibsen El enemigo del pueblo. Esta obra narra la historia de un hombre, el doctor Stockmann, que decide actuar siguiendo el dictado de su conciencia, asumiendo las consecuencias derivadas de esta decisión. El doctor Stockmann descubre que las fuentes que suministran el agua a una sociedad con la que tiene vínculos familiares están contaminadas; a pesar de las presiones decide hacer público su descubrimiento. Alguno de los momentos más álgidos de la obra son aquellos en que su hermano Pedro intenta convecerle de que se retracte de sus afirmaciones.

Actividad

- a) Se lee la obra o estas escenas concretas (también se puede hacer que algunos voluntarios las narren después de haberlas trabajado en casa).
- b) Se hace una serie de dramatizaciones o juegos de rol sobre situaciones parecidas (improvisaciones), para aprender a valorar las dificultades derivadas del ejercicio de la libertad de pensamiento y de acción.
- Una conversación entre el doctor y su señora. El doctor expresa la voluntad de obrar en conciencia y las dificultades que esto comportará a la familia...

- Monólogo de Pedro Stockmann, que quiere que nada cambie, a pesar de las consecuencias. En el monólogo Pedro se autoconviene de las razones principales para silenciar la contaminación del agua. A continuación discute el problema con hombres de negocios (dueño del hotel, encargado de la oficina de turismo,...) ¿qué hay que hacer?...
- Representar lo que piensan, sienten y dicen los hijos del doctor al ver que su padre, antes un hombre importante, se convierte en una paria...
- Juntar los diversos personajes para simular las diferentes presiones a que podría haber estado sometida la conciencia del doctor...

A continuación se comentan las dramatizaciones y se abre una discusión sobre: ¿qué se siente al saber que las acciones o decisiones propias serán desprestigiadas, castigadas,...? ¿Cómo definir la cobardía? ¿Es una mera consecuencia del miedo o hay otros factores en juego,...?

3.- Lectura y comentario de Antígona. Poner especial énfasis en las contradicciones derivadas de la conciencia individual y, a menudo, de la ley general.

4.- ¿Qué opinas de esta frase?: "*morir por las ideas, sí, pero de muerte lenta*", del cantante francés George Brassens.

5.- Situaciones vivenciales

- a) Imagina la existencia de un Estado donde sólo sea aceptable la conformidad a la línea del partido oficial. Intentad averiguar hasta qué punto quedaría afectada vuestra libertad de pensamiento y expresión mediante el siguiente juego de roles: diversos personajes hablan, considerando la restricción antes mencionada, en una

comida informal. A continuación prueba lo mismo simulando una reunión de disidentes.

- b) ¿Puedes imaginar alguna idea o creencia por la cual valdría la pena luchar incluso arriesgándote a morir?
- c) La libertad de pensamiento puede verse drásticamente limitada por la propaganda e intoxicación de la industria de manipulación masiva de las conciencias. Imagínate participando en este historia: "Una vez, en un pequeño pueblo del interior alejado de la gran capital, alguien se hartó de recibir toda la propaganda y no recibir a cambio ninguna mejora real de su vida. Aquella noche "alquien" salió a la carretera y se decidió a cambiar los anuncios y vallas publicitarias que se colocaban a la entrada de la población. A la mañana siguiente, todos pudieron leer cosas como esta:

No "tomes Coca-cola"

NOS HACE FALTA AGUA POTABLE

No "entres al país de Malboro"

QUEREMOS TRABAJO PARA TODOS

¿Te parece una buena idea? ¿Hasta que punto condiciona la propaganda nuestra libertad de pensamiento y de acción, en la medida que incita al cosumismo?

Actividad: lleva a clase diversos anuncios publicitarios reales y piensa con tus compañeros/as cómo los cambiaríais para intentar conseguir mensajes alternativos. No se trata de divertirse o de conseguir un buen chiste al cambiar el anuncio, sino de expresar necesidades reales, individuales y colectivas.

- d) Probablemente, tú, como la mayoría de tus compañeros y compañeras, no tienes nada en contra de la libertad de religión, un derecho reconocido en la Declaración

Universal y en la Constitución española. ¿Crees, sin embargo, que todos disfrutamos en este país de libertad religiosa real? ¿Hay un clima de tolerancia hacia las creencias religiosas minoritarias?. Investiga el tema.

- e) Lee este texto, un fragmento de "Androcles y el León" del dramaturgo inglés George Bernar Shaw:

Lavinia: No creas que nos resulta fácil morir, Nuestra fe hace la vida más fuerte y maravillosa ahora, que cuando vagábamos en la oscuridad sin nada por qué vivir. La muerte nos resulta más dura que a vosotros: la agonía del mártir es tan amarga como glorioso su triunfo.

Capitán: un mártir, Lavinia, es un loco. Vuestra muerte no probará nada.

Lavinia: No, pero mi fe, como vuestra espada, necesita probarse. ¿Puedes probar tu espada sin arriesgar tu vida al hacerlo?"

Como puedes imaginar, el fragmento alude a la época de persecución del cristianismo por el imperio romano. ¿Qué opinas del diálogo entre Lavinia y el capitán? ¿Crees que hay algo, alguna idea o creencia, que justifique morir por ella? Compara este fragmento con la frase de George Brassens antes citada: "*morir por ideas sí, pero de muerte lenta*". ¿Cuál es la frontera entre la firmeza de las convicciones, la coherencia y el compromiso personal con ellas y el fanatismo intolerante?

APENDICE: CUESTIONES RELACIONADAS CON LOS CONCEPTOS GENERALES DE LOS DERECHOS HUMANOS

Para trabajar el tema de los derechos humanos, debemos ocuparnos de una serie de ideas básicas, como la "universalidad" de los derechos, la importancia y excepcionalidad de la Declaración Universal y pactos relacionados entendidos como la expresión del consenso mundial sobre los derechos humanos, y el contenido específico de la Declaración dividida en grandes bloques.

Así pues las actividades sugeridas tratan de estas cuestiones.

ACTIVIDAD 1 - La distinción entre "humanos" y "no humanos"

¿Por qué hablamos de derechos "humanos" y no de derechos de los seres vivos? Una buena manera de introducir el tema sería trabajar en clase algún tipo de cuento o narración popular en el que pueblos que pertenezcan a etnias muy diferentes definan qué entienden por humanos. No obstante, quizás sea más sencillo recurrir al libro You Are a Human Being, publicado en varias lenguas por el Consejo de Europa. Después de la lectura del texto, el enseñante podría animar a los/las alumnos/as a pensar en aquellas necesidades que son comunes a humanos y a animales (alimentación, supervivencia...) y en aquellas que son claramente diferentes (necesidad de expresar opiniones, privacidad...). Una vez aclarada la diferencia y formulada una lista para cada categoría, se puede reflexionar sobre la conveniencia o no de que se consideren "derechos humanos" derechos que intente garantizar la satisfacción de algunas necesidades que compartimos con los otros animales. Posteriormente, la discusión se puede orientar hacia la constatación del hecho que algunos derechos están claramente vinculados a la posesión de un nivel de vida adecuado, así como a clasificar los derechos específicamente "humanos" en grandes áreas que englobarían derechos afines.

Este tipo de actividad podría considerarse introductoria a un trabajo específico sobre la Declaración Universal, en la que, una vez discutidos estos y otros derechos, se enumeran y formulan.

ACTIVIDAD 2 - Dinámica sobre los derechos humanos

Material: sala y sillas para todos los participantes. Abientación de la sala con posters y carteles alusivos al tema. Ejemplares de la Declaración (original o en versión simplificada según el caso).

Desarrollo

Primera fase: El educador o facilitador invita a los participantes a escribir en un papel los derechos que creen poseer (o tener derecho a poseer), pero discriminando entre aquéllos que le son reconocidos sin problemas y aquéllos que no (o bien, que se le reconocen con grandes dificultades). A continuación se les pide que escriban los derechos de los demás que les cuesta aceptar y reconocer. Por último, se les pide que escriban los derechos que, en su opinión, se violan con mayor frecuencia.

Segunda fase: Se forman pequeños grupos en los que los participantes intercambian opiniones e impresiones, comunicándose las anotaciones de cada uno. Conviene que los grupos no sean de más de 5 personas. Algunas preguntas pueden facilitar el diálogo: ¿Por qué se reconocen unos derechos y no otros? ¿Por qué en determinados lugares se aceptan unos derechos y no otros? ¿Por qué, a pesar de la Declaración Universal, firmada y ratificada por un gran número de países, los derechos humanos no son reconocidos en la práctica en muchos de ellos? ¿Por qué somos tan reacios a reconocer los derechos de los demás y tan diligentes para reclamar los nuestros? ¿Por qué cada vez se va ensanchando más el marco de lo que consideramos derechos de la persona humana, hasta llegar a la responsabilidad ante las generaciones futuras, el medio ambiente,...? ¿Qué derechos, aún no escritos, crees que en un futuro próximo deberían entrar en las legislaciones concretas de cada país?

Tercera fase: Se pasa a la puesta en común, pero no en un gran grupo, sino en grupos no superiores a 10 personas y diferentes de los anteriores. Cada uno de los grupos tendrá que pronunciarse sobre las siguientes cuestiones:

- Según el grupo ¿cuáles serían los derechos fundamentales, los básicos para cualquier persona?
- Por lo que respecta a los derechos humanos, ¿cuál es vuestra opinión del grado de respeto en nuestro país?

- ¿Cómo fundamentáis el juicio anterior?
- ¿Qué tareas sería necesario llevar a cabo para conseguir un avance significativo en el reconocimiento de los derechos humanos para todo el mundo?

Nota: A lo largo de la dinámica puede utilizarse el texto de la Declaración como documento de consulta, pero conviene insistir en que lo básico es la discusión y la elaboración colectiva.

ACTIVIDAD 3 - Los derechos son humanos porque vivimos en un mundo global

Se trata de entender la universalidad de la Declaración y de los derechos humanos, que se basa en una aspiración no menos universal a que todo el mundo sea tratado y respetado como persona. Esto implica la interiorización de la conciencia de que somos iguales y diferentes. Hay muchas maneras de conseguirlo: trabajar la expresión de emociones básicas a todas las culturas (amor, dolor por la muerte de alguna persona amada,... a través de canciones de cuna, composiciones de dolor, poemas amorosos...); darse cuenta de la necesidad de satisfacer en todas partes (si bien de manera diferente) unos requisitos básicos (alimentación, protección de la intemperie,...), percibir la interconexión global entre los seres humanos,...

La actividad que proponemos, el ¡globingo! parte de este último método.

Encuentra alguna persona que:

- A. Haya viajado a algún país extranjero
- B. Se escriba con personas de fuera
- C. Esté aprendiendo algún idioma extranjero
- D. Tenga familia en el extranjero
- E. Haya ayudado (por ejemplo, respondiendo a una pregunta) a algún turista extranjero
- F. Sea aficionada a un grupo musical de otro país
- G. Lleve alguna prenda fabricada en el extranjero
- H. Sea aficionada a productos alimenticios procedentes de otros países.
- I. Conozca algún deportista famoso de otro país.

- J. Tenga un coche fabricado en otro país
- K. Haya hablado alguna vez con alguna persona que haya vivido en el extranjero.
- L. Viva en una casa en la que se hable más de una lengua.
- M. Que haya leído un "comic" realizado en algún otro país.
- N. Haya aprendido recientemente algo sobre otro país a través de la televisión.
- O. Tenga una televisión o cualquier otro aparato fabricado en el extranjero
- P. Que su padre o madre, o alguno tro familiar haya nacido en el extranjero.
- Q. Que conozca a un escritor/a actual nacido/a en otro país.

A	B	C	D	E	F
nombre	nombre	nombre	nombre	nombre	nombre
país	país	país	país	país	país
G	H	I	J	K	L
IGUAL	"	"	IGUAL	"	"
M	N	O	Q		

A - DERECHOS DE LAS PERSONAS

- | | |
|---|-------------|
| 1.- <u>Somo iguales en dignidad y derechos</u> | Art. 1, 2 |
| 2.- <u>Derecho a la vida</u> (integridad, vida privada y honra) | " 3, 5, 12 |
| 3.- <u>Las libertades</u>
(no a la esclavitud, libertad de pensamiento, conciencia y religión, libertad de opinión y expresión, libertad de reunión y asociación). | Art. 6 a 11 |
| 5.- <u>Derechos sociales y económicos</u> | |
| - La familia | Art. 16 |
| - La propiedad | " 17 |
| - La seguridad social | " 22 y 23 |
| - La educación y la cultura | " 26 y 27 |
| 6.- <u>Derechos políticos</u> | |
| - la patria de los seres humanos es todo el mundo | " 13 al 15 |
| - participación en el gobierno | " 21 |
| - los deberes y el respeto a las libertades | " 29 |
| - los deberes del Estado | " 30 |

7.- Derechos de los débiles

- Derechos de los trabajadores
- Derechos de la mujer
- Derechos de los niños/as
- Derechos de las minorías

" 23 y 24
Decla. específica
"
Parte III art. 27
del Pacto Interna-
cional de los Dere-
chos Civiles y Po-
líticos

8.- Derechos de los pueblos

- Un nuevo orden internacional

Art. 28