

# LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA EUROPEA GENUINAMENTE DEMOCRÁTICA. REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN UN MUNDO VIOLENTO\*

**Silvina Ribotta**

*Profesora de Filosofía del Derecho  
Universidad Carlos III de Madrid*

## SUMARIO

I. RETOMANDO EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.- II. CLAVES HISTÓRICAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.- III. CLAVES CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.- IV. CLAVES METODOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.- V. DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, LA DEMOCRACIA Y LOS DERECHOS HUMANOS.- VI. QUÉ PUEDE APORTAR LA EDUCACIÓN EN Y PARA LA PAZ EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA EUROPEA GENUINAMENTE DEMOCRÁTICA.

## PALABRAS CLAVE

Educación para la paz; Educación en y para la paz; Educación en y para los derechos humanos; Paz; Conflicto; Violencia; No violencia; Democracia; Ciudadanía.

## RESUMEN

En el presente artículo pretendo subrayar la relevancia de la educación para la paz, especialmente en la actual coyuntura mundial, explicando

---

\* Este trabajo se ha elaborado en el marco del Proyecto Consolider-Ingenio 2010 "El tiempo de los derechos", CSD2008-00007.

Dedicado a Xesús Jares, quien fue Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidade da Coruña, miembro de Bakeaz, coordinador de Educadores/as pola Paz-Nova Escola Galega y presidente de la Asociación Española de Investigación para la Paz. Pero, sobre todo, fue un pedagogo convencido, comprometido y militante por y para la paz.

en qué consiste y cuáles son sus rasgos más relevantes, deteniéndome en las razones que justifican comprometerse con ella si se quiere lograr sociedades genuinamente democráticas. Contextualizando la discusión, especialmente, en la Europa de comienzos del siglo XXI, aquejada por crisis no sólo económicas y políticas, sino también de modelo de sociedad y de Estados. Así, partiré del concepto de educación para la paz, explicando su complejidad conceptual y metodológica y la relevancia en relación con la democracia y la ciudadanía, explicando especialmente el *modelo crítico-conflictual-no violento de educación para la paz*, fundado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto. Para, finalmente, reflexionar sobre qué puede aportar la educación en y para la paz y cuáles son los desafíos para la construcción de una ciudadanía europea genuinamente democrática en los violentos y complejos contextos actuales.

## I. RETOMANDO EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Puede parecer novedosa (y hasta ingenua) la insistencia pedagógica de la relevancia de la educación para la paz y los derechos humanos, olvidando los compromisos, las luchas, las argumentaciones y desafíos metodológicos que la humanidad viene realizando en pos de una educación realmente comprometida con la paz como estrategia para lograr un mundo más justo. Es más, implica en realidad un retroceso que otra vez tengamos que fundamentar y explicar por qué es necesaria una educación para la paz si queremos lograr realmente convivir democráticamente todos los seres humanos. Pero sigue siendo necesario hacerlo cuando observamos que estamos viviendo en un mundo, y que se refleja en todos los pueblos y países, aunque con diferente intensidad, violentado y violento. Como sociedad mundial, estamos intentando lograr la paz mediante la guerra, obsesionados por mecánicas de la guerra hemos agazapado a la libertad bajo las esferas restrictivas de la seguridad y condenado a todo ser humano a que debe probar primero que no es un terrorista para que se le aplique, a regañadientes, unos derechos humanos esquilmados y debilitados.

La mayor amenaza a la convivencia democrática y a la paz, sin embargo, no es sólo la violencia directa ni la guerra; ya que la construcción y consolidación de una paz sostenible, siguiendo a Galtung, no es la ausencia de conflictos, sino que es preciso comprender las diferentes

maneras de violencia estructural que permitimos como sociedad<sup>1</sup>. Vivimos en sociedades polarizadas y excluyentes, con desigualdades económicas y sociales de cifras record en la historia del mundo, con violencia social, exclusión de los sistemas educativos y de los contextos laborales estables, negación de alternativas realmente democráticas, el auge de la industria de la guerra y con gran parte de la humanidad sobreviviendo en condiciones de pobreza y necesidades básicas insatisfechas<sup>2</sup>. En síntesis, un sistema perverso y desigualitario de organización económica, política y social del mundo que exige abrazar aún con más fuerza los idearios de la educación para la paz y los derechos humanos.

Pero aunque hablemos mucho de paz, de educación para la paz y para los derechos humanos, no parece estar tan claro a qué nos estamos refiriendo, especialmente a la luz de los últimos acontecimientos mundiales que supuestamente se hacen en nombre de la paz, los derechos humanos, la democracia, la convivencia, pero que claramente nos conducen a escenarios muy alejados de ella. A grandes rasgos, la educación en y para la paz se define como un proceso educativo continuo y permanente, ligado a los derechos humanos, al desarrollo, a la democracia y a una perspectiva positiva de conflicto, y que tiene como finalidad la convivencia democrática y en libertad, igualdad, solidaridad, justicia y paz de todas y todos los ciudadanos del mundo. Con lo cual, obviamente, no sólo excede sino que traspasa los ámbitos de la escuela y de la Universidad, y es en toda la sociedad y sus instituciones y grupos sociales donde encuentra su verdadero escenario. Educar en y para la paz es uno de los caminos más sólidos para conducir a las mujeres y hombres del mundo de todos los pueblos, las culturas, las religiones, las edades, las opciones sexuales y situaciones sociales, económicas y políticas, en ciudadanos del mundo y artífices de su propio destino. En síntesis, la educación para la paz implica educar cívicamente en y para la convivencia regional, nacional y mundial, compromiso jurídico que han adherido los Estados miembros de las Naciones Unidas, convencidos de que la educación en la cultura de la paz y los derechos humanos es la única emancipación posible de las ataduras de la intolerancia, la guerra y la avaricia<sup>3</sup>.

Desde estas reflexiones, pretendo subrayar la relevancia de la educación para la paz, explicando en qué consiste y cuáles son sus rasgos

<sup>1</sup> J. Galtung, *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*, trad. de J. Abellán, Tecnos, 1995, pp. 80-85.

<sup>2</sup> Para ilustrar la situación socio-política y económica actual del mundo, véase UNDP, *Human Development Report 2010. The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development*, 2010.

<sup>3</sup> Ver Declaración y Programa de Acción de Viena -A/CONF. 157/23, de 12 de julio de 1993- y la Declaración del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los derechos humanos -A/RES/49/184, del 6 de marzo de 1995-.

más relevantes, contextualizando la discusión, especialmente, en la Europa de comienzos del siglo XXI, aquejada por crisis no sólo económicas y políticas, sino también identitarias de modelo de sociedad y de Estado. Así, partiendo de la complejidad conceptual y metodológica que implica y la relevancia en relación con la democracia, los derechos humanos y la ciudadanía, desde el *modelo crítico-conflictual-no violento de educación para la paz* fundado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, concluiré sobre cuáles pueden ser los aportes y los desafíos de la educación en y para la paz en la construcción de una ciudadanía europea genuinamente democrática.

## II. CLAVES HISTÓRICAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Educación en y para la paz, educación en contenidos, actitudes y valores y para lograr un compromiso social con ella, conlleva necesariamente a educación en y para los derechos humanos, la democracia, la ciudadanía, el desarrollo, aunque cada uno de ellos puede implicar modalidades pedagógicas y objetivos diferentes. Educación para la paz compromete a los derechos humanos, al desarrollo, a la ciudadanía, la democracia, aunque cada uno de ellos, en particular, no necesariamente engloba a todos los otros por lo que es preciso ahondar más en el concepto de educación para la paz y en sus principales caracteres. Una estrategia muy útil que ayuda a explicar el concepto y los caracteres más relevantes de la educación para la paz se puede encontrar en el recorrido histórico de la misma.

Como explica Jares, la historia de la educación para la paz tiene un rico y plural legado histórico que se puede compendiar en cuatro grandes olas<sup>4</sup>. La primera ola, que supone el nacimiento de la educación para la paz, al menos en Europa, comienza con el movimiento de la Escuela Nueva a comienzos del siglo XX. Luego de la primera guerra mundial y sus devastadoras consecuencias, la idea de este movimiento educativo parte de la crítica a las prácticas pedagógicas tradicionales con el propósito de desarrollar una educación para la comprensión internacional que evite la guerra, basándose en educación moral, educación social y educación religiosa<sup>5</sup>. Más que de un concepto de paz parten de una interpretación psicologista de la guerra, como resultado de la no realización del instinto

<sup>4</sup> X. Jares, *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Editorial Popular, Madrid, 1999 (2da edición corregida y aumentada). Véase J. Ospina, "La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos", *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, n° 11, enero 2010, pp. 93-125.

<sup>5</sup> P. Bovet, *La Psicología y la Educación para la paz*, La Lectura, Madrid, 1928, pp. 31 ss.

combativo, por lo que la propuesta educativa pasa por canalizar ese instinto hacia actividades socialmente útiles y no destructivas. Dentro de sus diferencias internas, la mayoría de sus seguidores rechaza ubicar estos contenidos dentro de una asignatura concreta, antecedentes de la transversalidad, entendiéndolo que implica a todo el modelo pedagógico. Y mientras unos priorizan el rol del educador y otros el del niño educando, todos manifiestan confianza y optimismo en el ser humano, utopismo pedagógico, desarrollando propuestas pedagógicas participativas, de compromiso, de sensibilización y con importante cariz internacional, por lo que en su nacimiento la educación para la paz se parece a lo que hoy suele llamarse la educación para la comprensión internacional, en sentido estricto<sup>6</sup>.

La segunda ola se gesta a consecuencia de la segunda guerra mundial y la creación de Naciones Unidas, especialmente de la Organización para la Ciencia, la Cultura y la Educación-UNESCO, que primero utiliza la educación para la comprensión internacional y la conciencia supranacional, la enseñanza relativa al sistema de Naciones Unidas y a los organismos internacionales y la enseñanza de los derechos humanos. Posteriormente, le suma la educación para el desarme, en plena carrera armamentística de la década de los setenta y ochenta, la sensibilidad con los otros pueblos del mundo y el compromiso con la democracia, la libertad y la igualdad. Los momentos más destacados son, entre otros, la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales de 1974, el Congreso de Viena sobre enseñanza de la educación en derechos humanos de 1978 y el Congreso Mundial de Educación para el Desarme de París en 1980<sup>7</sup>. Otra de sus manifestaciones fue el Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO que comenzó en 1953, que busca avanzar en metodología y pedagogía de la enseñanza para la comprensión internacional, la paz y los derechos humanos favoreciendo el intercambio de información, materiales, experiencias y personal docente entre las escuelas asociadas<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> X. Jares, *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, cit., pp. 19-52, y *Educación para la paz en tiempos difíciles*, Bakeaz, Bilbao, 2004, pp. 19-20. Montessori otorga un carácter prioritario al maestro en la responsabilidad de la transformación social desde la infancia. Véase M. Montessori, *Education and Peace*, Clio Press, Oxford, 1992 (1934).

<sup>7</sup> Sobre la normativa y la regulación internacional de la educación en derechos humanos véase S. Ribotta, "Educación en y para los derechos humanos: la educación en convivencia mundial. El desafío del siglo XXI" en S. Ribotta (editora), *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*, Dykinson, Madrid, 2006, pp. 153-192.

<sup>8</sup> UNESCO, *El Plan de las Escuelas Asociadas a la UNESCO*, UNESCO, París, 1985; A. Monclús,

La tercera ola surge también como consecuencia de la segunda guerra mundial cuando comienza a gestarse una nueva disciplina llamada la Investigación para la Paz, especialmente en USA a finales de la década del 50 con el *Journal of Conflict Resolution* y el *Center for Research on Conflict Resolution*. Pero será en Europa donde vean la luz las propuestas y estudios más influyentes de la Investigación para la Paz, especialmente en Suecia y Noruega. En 1959 se crea, en Oslo y dentro del Instituto de Investigación Social, un Departamento de investigación sobre los conflictos de la mano del que es el autor más relevante de esta corriente, Johan Galtung, quien desde el estructuralismo propone redefinir el concepto tradicional de paz como ausencia de guerra por un enfoque crítico basado en la paz negativa y la paz positiva. Así, nace una nueva epistemología de la paz, con fuerte carácter interdisciplinario que permite abordar la paz, la violencia y el conflicto desde las causas sociales, políticas y económicas que los generan<sup>9</sup>. En 1964 aparece el *Journal of Peace Research* y en 1966 el *Peace Research Institute Oslo* (PRIO) y la *International Peace Research Association*, y desde ella en 1975 la *Peace Education Commission*, proclamando siempre la unidad y mutua interacción entre investigación, acción y educación para la paz. En 1966 se crea el *Stockholm International Peace Research Institute* (SIPRI), cuyos informes y publicaciones gozan de gran prestigio todavía en todo el mundo. Desde todos ellos, el eje conceptual de la Investigación para la paz fue trabajar desde un nuevo concepto de paz y de conflicto, que en el plano pedagógico recuperaba a John Dewey y especialmente a Paulo Freire y a la educación para el desarrollo<sup>10</sup>. El investigador sobre la paz es comprendido como un sujeto activo, que aporta una contribución

---

“Las escuelas asociadas. Origen, estructura y metodología”, *Cuadernos de pedagogía*, n° 164, 1988, p. 24; X., Jares, *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, cit., pp. 53-68, y *Educación para la paz en tiempos difíciles*, cit., pp. 21-22.

<sup>9</sup> Véase J. Galtung, “Hacia una definición de la Investigación sobre la paz” en UNESCO, *Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial*, UNESCO, Paris, 1981, *Sobre la paz*, trad. de C. Martínez, Fontamara, Barcelona, 1985, especialmente “La cosmología social y el concepto de paz”, pp. 73-99 (publicado previamente en *Journal of Peace Research*, Vol. 18, n° 2, 1981, pp. 183-199), *Investigaciones teóricas. Sociedad y culturas contemporáneas*, cit., *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, trad. T. Toda Iglesia, Bakeaz-Gernika Gogoratuz, Bilbao, 1999 y *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, trad. de T. Toda Iglesia, Bakeaz-Gernika Gogoratuz, Bilbao, 2003.

<sup>10</sup> J. Dewey, *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, trad. de L. Luzuriaga, Morata, Madrid, 2004 (1916), y P. Freire, *Una educación para el desarrollo*, trad. de I. Arias, Humanitas, Buenos Aires, 1989, *Pedagogía de la esperanza*, trad. de S. Mastrángelo, Siglo XXI, México, 1993, *Pedagogía de la indignación*, trad. de P. Manzano, Morata, Madrid, 2001, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, trad. de G. Palacios, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2008 y *Pedagogía del oprimido*, trad. de J. Mellado, Siglo XXI, Buenos Aires, 1996.

de orden cognoscitivo al logro de la paz, con lo que la educación para la paz va tomando los caracteres que hoy se le reconocen, como el asumir el proceso educativo como actividad política y la necesidad de que la educación para la paz se una al proceso global de cambio social, con gran énfasis en los métodos socioafectivos, en la participación democrática de los alumnos en el proceso de aprendizaje y en la interdisciplina, y el reclamo de coherencia entre la forma de vivir y la forma de educar<sup>11</sup>.

La cuarta ola, aunque no es estrictamente la última en términos cronológicos porque es cuasiparalela a la tercera ola de la investigación para la paz, es el legado de la *noviolencia*<sup>12</sup> con los principios educativos gandhianos, gestados desde su rechazo al sistema educativo colonial establecido por la administración británica en la India a comienzos de siglo XX. Las principales características, por ende, implican que la filosofía y la forma de actuar deben estar condicionadas por la firmeza en la verdad (*el satygraha*) y la acción sin violencia (*el ahimsa*). La no-cooperación y la desobediencia civil fueron sus dos técnicas principales y tuvieron amplia incidencia en la educación, especialmente porque la constante educativa en el pensamiento de Gandhi esta definida por la autonomía y la afirmación personal como primer paso para lograr ser libre<sup>13</sup>. Autocontrol y autosuficiencia, sin rechazar la relación con los demás, y con gran hincapié en la autonomía individual y en la capacidad de afirmación, autosuficiencia material y mental, necesidad de armonizar las cuatro dimensiones del ser, el cuerpo, el intelecto, la sensibilidad y el espíritu. La teoría del conflicto, el aprendizaje de estrategias de lucha no violentas y la educación para la desobediencia, junto con una comprensión de la educación como responsabilidad de toda la comunidad, constituyen el núcleo del legado de Mohandas Karamchand Gandhi<sup>14</sup>. La educación tenía que comenzar

<sup>11</sup> Véase V. Fisas Armengol, *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*, Lerna, Barcelona, 1987.

<sup>12</sup> Siguiendo a Jares, utilizo el término *noviolencia* como una única palabra y sin guión, en la idea de que estamos frente a un concepto nuevo que no es la simple negación de la violencia sino que implica un programa constructivo de acción, un pensamiento nuevo y una nueva concepción del hombre y del mundo. El orden de la tercera y cuarta ola ha variado a lo largo de distintos trabajos de Jares, pero la idea es la misma, y lo relevante es que el legado de la no violencia, que a veces ubica como tercera ola y a veces como cuarta, no se ordena tan claramente de manera cronológica aunque se gestaría previamente a la investigación para la paz. X. Jares, *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, cit., pp. 69-80, y *Educación para la paz en tiempos difíciles*, cit., p. 24.

<sup>13</sup> M. Gandhi, *Todos los hombres son hermanos*, trad. L. Legaz, Sociedad de Educación Atenas, Madrid, 1988 (1959), p. 121.

<sup>14</sup> Véase J. Galtung, "Conflict a Way of Life", *Essays in Peace Research*, Vol. III, 1978, pp. 484-507, especialmente p. 500 ss. y G. Weyer, "Écoles non-violentes" en B. Bayada y otros, *Pour une éducation non-violente, Non-Violente Actualité*, Montargis, 1988, pp. 100-102.

desde la infancia, reclamando una intrínseca coherencia entre los fines a perseguir y los medios a emplear, rechazando toda violencia física y psíquica, incluso hacia la persona que crea o apoya injusticias que generan violencia<sup>15</sup>. Aparte del movimiento fundado por Gandhi, es posible citar otras corrientes políticas y pedagógicas que también participaron de la noviolencia, como los Cuáqueros, la Escuela del Arca fundada en 1948 por Lanza del Vasto, discípulo de Gandhi, en Francia, la línea pedagógica de la educación para el conflicto y la desobediencia de los pedagogos italianos Lorenzo Milani, Danilo Dolci y Aldo Capitini, o el Centro Martin Luther King fundado en Atlanta en 1968, entre otros<sup>16</sup>.

Estas cuatro olas identificadas por Jares no alcanzan, obviamente, a contemplar todo el diverso panorama de las vicisitudes mundiales y sus impactos en los procesos educativos para la paz, pero permiten visualizar claramente cómo la educación para la paz se ha ido gestando casi como una necesidad histórica y social a la par que avanzamos en la complejización del mundo y de las relaciones sociales. Y luego, obviamente, ha tenido distinta repercusión en cada uno de los países del mundo y, especialmente, en los países de Europa occidental que, con diferentes ritmos, han visto un auge de los movimientos pacifistas, los esfuerzos para la educación integradora e intercultural, la incorporación progresiva de la educación para la paz y los derechos humanos en la educación formal y de las estrategias de mediación y resolución de conflictos sociales y escolares. La educación para la paz y los derechos humanos no es por tanto ni un proceso nuevo ni un modelo improvisado, no es una moda pedagógica ni es una respuesta a propósito de la coyuntura actual. La educación para la paz tiene una historia propia, fruto de una pedagogía comprometida que ha ido hilando diferentes acontecimientos mundiales, pensamientos y esfuerzos que llegan hasta nuestros días para justificar y fundamentar un modelo educativo complejo, con profundos debates basado en la educación en valores, en la paz, en los derechos humanos y en la convivencia democrática, con diferentes repercusiones en cada país y plasmaciones en diversos convenios y pactos

<sup>15</sup> J.P. Lederach, J.P., *Educar para la paz*, Fontamara, Barcelona, 1984, pp. 72 ss.

<sup>16</sup> Sobre ellos, véase H. Fronsac y otros, *No-violencia y objeción de conciencia*, Fontanella, Barcelona, 1986; L. Vidal, *Fundamentación de una Pedagogía de la No violencia y la paz*, Marfil, Alcoy-Alicante, 1971, *El DENYP como procedimiento de educación pacificadora*, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, 1973 y *No-violencia y escuela*, Escuela Española, Madrid, 1985; J.J. Lanza del Vasto, *La aventura de la noviolencia*, Sígueme, Salamanca, 1981 y *El arca tenía por vela una niña*, Sígueme, Salamanca, 1988; J. Pyronnet, *La communauté de l'Arche. Une expérience de société nonviolente*, Causse Imprimeurs, Montpellier, 1978; M. Martí, *El maestro de barbiana*, Hogar del Libro, Barcelona, 1972; V. Zangrillo, *Pedagogía del disarmo*, La Nuova Italia, Florencia, 1973; y D. Novara, *Scegliere la pace. Educazioni ai rapporti*, Abele, Turín, 1987, *Scegliere la pace. Educazioni alla giustizia*, Abele, Turín, 1989 y *Scegliere la pace. Guida metodologica*, Abele, Turín, 1989.



internacionales<sup>17</sup>.

### III. CLAVES CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La paz encuentra un lugar conceptual común en el imaginario social como una idea motor de la sociedad y que a la vez funciona como una utopía. En los discursos sociales generales, como sociedad y como individuos buscamos la paz pero casi convencidos de que es imposible encontrarla. Y, a la vez, desde conceptos muy diferentes, aunque dentro de la vaguedad y ambigüedad de una idea tan utilizada, todos parecen estar a favor de la paz, al igual que sucede con otros conceptos afines como la libertad y la igualdad. Pero, ¿qué es la paz?, ¿con qué concepto de paz estamos de acuerdo? O, ¿cuál sería el concepto de paz que es realmente funcional para la construcción de una ciudadanía (europea) genuinamente democrática? Buscando la respuesta, nos encontramos que para definir la paz se ven involucradas importantes variables culturales, religiosas, sociales, históricas, políticas. Por ello, Cascón Soriano sostiene que hay tantas formas de entender la paz como tradiciones y culturas, Jares que hay que “alfabetizar en la diversidad de lenguajes presentes en la sociedad”, y Galtung que es preciso un diálogo entre civilizaciones para poder encontrar conceptos más ricos de paz<sup>18</sup>.

Igualmente, entre todos los conceptos, el que parece más extendido socialmente es el que se asocia a la ausencia de guerra y, en general, a la ausencia de conflicto. Es la idea tradicional de paz, propia de la tradición cultural occidental que deriva del concepto de *pax romana*, como simple referencia a la ausencia de conflictos bélicos entre los Estados. Un concepto pobre, al decir de Galtung, clasista e interesado políticamente e incluso en cierto sentido perverso al mantener el status quo vigente, agrega Jares<sup>19</sup>. Los caracteres más relevantes de este concepto tradicional de paz implican su definición como un concepto negativo, de no-guerra, donde la paz se concibe como la capacidad de actuación del Estado en función

<sup>17</sup> Véase C. Sganga, “Reflexiones sobre el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en derechos humanos y el Programa Mundial de educación en derechos humanos”, en S. Ribotta (editora), *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*, cit., pp. 195-203 y X. Jares, *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, cit., pp. 19-92.

<sup>18</sup> F. Cascón Soriano, “Educar para la paz y el conflicto” en S. Ribotta (editora), *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*, cit., p. 103; X. Jares, *Educar para la paz en tiempos difíciles*, cit., p. 12 y J. Galtung, “La cosmología social y el concepto de paz” en *Sobre la paz*, cit., pp. 73-99.

<sup>19</sup> J. Galtung, *Sobre la paz*, cit., p. 99 y X. Jares, *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, cit., p. 97.

del mantenimiento de la unidad y el orden interior y de defensa frente al exterior. La idea negativa de paz implica también la imposición o defensa de la misma mediante la guerra y la violencia y la creación de la cultura del enemigo para legitimarla. Hay otra forma de definir la paz también en sentido negativo, más relacionada al no-conflicto, que es la *eirene* o paz griega. Es una paz vinculada a la armonía personal, espiritual del ser humano, como una situación estática, un escenario idílico de tranquilidad al que se desea ir y que es un concepto muy arraigado en la sociedad en general y en el mundo educativo.

Pero hay otro enfoque que define la paz por la presencia de justicia más que por la ausencia de conflicto. Es la paz judía, *shalom*, o la paz hindú, *shanti*, donde la paz es vivida como bienestar en sentido espiritual y material, como proceso activo de construcción de la justicia a través de la manera no violenta en que enfrentamos y resolvemos los conflictos para lograr armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con el medio donde vive<sup>20</sup>. Un concepto de paz en sentido positivo porque se define por la presencia de justicia, de convivencia con los demás seres y con el entorno natural y social. Es desde esta perspectiva que Jares defiende el *modelo crítico-conflictual-no violento de educación para la paz*, fundado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, adecuado para la construcción de una ciudadanía (europea) genuinamente democrática<sup>21</sup>.

La idea de paz positiva tiene un claro referente en Galtung y se vincula conceptualmente a la democracia, al desarrollo y a los derechos humanos<sup>22</sup>. Paz se refiere a las estructuras y relaciones sociales “caracterizadas por la ausencia de todo tipo de violencia y la presencia de justicia, igualdad, respeto y libertad”, con lo cual, no sólo es la ausencia de estructuras y relaciones no deseadas sino la presencia de condiciones y circunstancias deseadas<sup>23</sup>. La paz analizada como un valor, a la par que la libertad y

<sup>20</sup> F. Cascón Soriano, “Educar para la paz y el conflicto”, *cit.*, pp. 104-105.

<sup>21</sup> X. Jares, *Educar para la paz en tiempos difíciles*, *cit.*, pp. 17 ss. Tuvilla explica que la paz en su concepción actual es la suma de tres tipos de paces, la *paz directa* que es la regulación no violenta de los conflictos, la *paz cultural* que implica la existencia de valores mínimos compartidos y la *paz estructural* que es la organización diseñada para conseguir un nivel máximo de justicia social. J. Tuvilla Rayo, “Educar para la ciudadanía democrática: experiencias internacionales y nacionales” en S. Ribotta (editora), *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*, *cit.*, p. 206.

<sup>22</sup> J. Galtung, “Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia”, UNESCO, *La violencia y sus causas*, Unesco, Paris, 1981, pp. 99 ss.

<sup>23</sup> Por ello, dentro del ámbito educativo, es preciso impulsar la aparición de estructuras poco autoritarias que alienten la capacidad crítica, la desobediencia, el autodesarrollo y la armonía personal, luchando contra la violencia simbólica y estructural de la escuela y de la sociedad. X. Jares, *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, *cit.*, pp. 106 ss.

la igualdad, porque se vincula a ellas de manera intrínseca y porque si alguno de estos tres valores no se disfruta de manera real los otros se sienten afectados de manera relevante. A la vez, la paz es el escenario en que la libertad y la igualdad pueden desarrollarse plenamente, y sin libertad real e igualdad real la paz es sólo una utopía. En sentido similar, Cascón Soriano se refiere a la educación para la *paz conflictual* que se va a caracterizar por tomar partido en el proceso de socialización por valores que alientan el compromiso por el cambio social y personal, concibiendo el acto educativo como un proceso activo-creativo en el que los alumnos y alumnas, ciudadanos y ciudadanas sean agentes vivos de transformación<sup>24</sup>. Por ello, enfatiza la capacidad crítica, la desobediencia ante la injusticia, el autodesarrollo y la armonía personal, luchando contra la violencia simbólica y la estructural, haciendo del conflicto y del aprendizaje de la resolución no violenta de los mismos el punto central de la educación. Paz como un proceso dinámico que exige la participación de todas y de todos los ciudadanos en su construcción y en su defensa, y que niega rotundamente la violencia como dinámica social, pero no los conflictos, porque estos forman parte consustancial de las relaciones sociales.

Así, el conflicto también es re-conceptualizado desde la perspectiva del modelo crítico-conflictual-no violento de la educación para la paz, donde lo relevante es cómo se comportan las personas y los grupos sociales frente a ellos y cómo hacen para superarlos, asumiéndolos como un proceso natural, necesario y potencialmente positivo. Jares resalta que desde opciones ideológico-científicas tecnocrático-positivistas, que coinciden con la concepción tradicional (y occidental) de conflicto, se lo presenta como una disfuncionalidad, una patología que es necesario corregir y, en su caso, evitar, y se lo suele confundir con la violencia, en una relación casi de causa-efecto o de estímulo-respuesta, asociando una determinada respuesta a los conflictos con la propia naturaleza de los mismos, o se lo utiliza para etiquetar a personas, sociedades o temáticas<sup>25</sup>.

La perspectiva positiva y procesual del conflicto, por ende, implica no negarlo, sino valorarlo como parte de la naturalidad de las relaciones sociales y aprehender a tratar y a resolver los conflictos de manera no violenta. Asumir el conflicto como un proceso consustancial a la vida

<sup>24</sup> F. Cascón Soriano, "Educar para la paz y el conflicto", *cit.*, pp. 103-149.

<sup>25</sup> X. Jares, *Educar para la paz en tiempos difíciles*, *cit.*, p. 29 y *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, *cit.*, p. 108. Por ejemplo, la Real Academia Española entiende que conflicto, del lat. *Conflictus*, es 1. Combate, lucha, pelea. U. t. en sent. fig. / 2. m. Enfrentamiento armado. / 3. m. Apuro, situación desgraciada y de difícil salida / 4. m. Problema, cuestión, materia de discusión. / 5. m. Psicol. Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos. / 6. m. desus. Momento en que la batalla es más dura y violenta.

social y que si se enfoca positivamente puede ser un factor de desarrollo personal, social y educativo, necesario en toda sociedad humana porque implica cambio social, desarrollo y un desafío a las relaciones sociales<sup>26</sup>. Lo relevante, y distintivo, es cuáles sean las actitudes que tomemos frente a los conflictos. Cascón Soriano explica que habría cinco grandes actitudes frente a los mismos: *competición* (en términos de ganao-pierdes, donde la relación social no importa, sólo el resultado de victoria para una de las partes aunque ello implique la eliminación, real o simbólica, del otro), *acomodación* (pierdo-ganas, donde no se reclama la injusticia de lo perdido y de las circunstancias sino que una de las partes se somete a la otra aunque le implique grave perjuicio), *evasión* (pierdo-pierdes, donde no gana ni la relación ni ninguna de las partes y el conflicto no tiene ninguna potencialidad para nadie), *cooperación* (ganao-ganas, es un modelo que pretende que todos puedan ganar algo con el conflicto, que les resitúe de alguna manera positiva) y *negociación* (que es en el que deriva la cooperación, ya que no suele ser posible que ambas partes obtengan plena satisfacción de sus expectativas, sino que requieren negociar los aspectos centrales que el conflicto implica para cada parte y los intereses que se lesionan en el mismo, para que, de ser posible, ninguna de las partes se sienta agraviada en lo fundamental)<sup>27</sup>. La negociación y la cooperación son las estrategias que resultan más coherentes con la representación de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, y no sólo desde el punto de vista ético sino también desde la eficacia frente al conflicto y las

<sup>26</sup> Véase L. Coser, *The functions of social conflict*, Free Press, New York, 1956, p. 67; J. Galtung, "Conflict a Way of Life", *cit.*, pp. 484-507; X. Jares, *La educación para la convivencia como proceso de alfabetización en conflictos. Propuestas de formación*, Bakeaz, Bilbao, 2004; J. P. Lederach, *Educación para la paz*, *cit.*, p. 45 y *La regulación del conflicto social: un enfoque práctico*, Comité Central Menonita, Akron-Pennsylvania, 1986 y J. M. Müller, *Significado de la noviolencia*, trad. y edit. por CAN-Colectivo para una Alternativa Noviolenta, Madrid, 1983, p. 13.

<sup>27</sup> Cascón Soriano también menciona las distintas maneras de intervenir para educar para la paz y la resolución pacífica de los conflictos. La *prevención*, que supera a la prevención y sus connotaciones de evitar los conflictos, ya que si son naturales no tienen por qué no producirse (salvo los conflictos bélicos, máxima expresión de violencia que siempre debe prevenirse), sino que lo que hay que hacer es intervenir antes de las crisis, creando climas adecuados para favorecer las relaciones cooperativas y consensuadas. El segundo paso es *el análisis y la negociación*, que tienden a buscar soluciones creativas mutuamente satisfactorias para solucionar los conflictos. El tercero es la *mediación*, una herramienta dentro del proceso de resolución de conflictos para aquellos casos en los que las partes han agotado las posibilidades de resolverlos por ellos mismos. La mediación está presente desde antaño en infinidad de culturas y tradiciones y forma parte desde siempre de los programas de educación para la paz conflictual noviolenta. Se organiza alrededor de una tercera persona, ajena al conflicto, que permite ordenar, igualar y democratizar el diálogo para que las partes lleguen por sí solas a una forma pacífica de resolver el conflicto. F. Cascón Soriano, "Educar para la paz y el conflicto", *cit.*, pp. 126-149.

maneras reales de superarlo.

De este modo, siguiendo a Jares, el conflicto es un “proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben (diferencia entre conflicto real o falso conflicto) intereses, valores y/o aspiraciones contrarias”, interviniendo en todo momento los roles, contextos y estructuras sociales en los que se hallan inmersos<sup>28</sup>. Es un tipo de situación, agrega, en la que los involucrados buscan, perciben o manifiestan metas opuestas, valores antagónicos o intereses divergentes, que se desarrolla como un proceso social por lo que requiere ser explicado desde una perspectiva interdisciplinaria. A la vez, resulta obligado vincular el conflicto con el uso del poder, que es central al conflicto en particular y a la organización en general; ya que las organizaciones se deben a las dinámicas y a las relaciones que se establecen sobre el ejercicio del poder. Y no sólo el poder visible, sino también el oculto, el que se vincula con las distintas formas de ejercer violencia estructural (diferente acceso a los recursos, desigualdades económicas y pobreza, segregación social, racial, sexual, de género, por condiciones sociales, vulneración de derechos humanos).

Y es que desde la perspectiva de paz positiva y de conflicto creativo se sostiene que violencia y conflicto no son sinónimos y se diferencia entre la violencia directa y violencia estructural, y entre violencia y agresividad. Así, se considera que la agresividad es innata pero que la violencia es un comportamiento aprendido socialmente, en contra de la concepción tradicional y muy extendida que considera que la violencia es innata al ser humano<sup>29</sup>. La agresividad es la fuerza vital que nos hace ser personas, que nos permite afirmarnos, que puede vincularse al instinto de supervivencia, y que es canalizada y educada por las diferentes formas de socialización, como la educación en general, la familia, la escuela, los medios de comunicación, la cultura, la religión. Como recuerda Van Rillaer, hay que distinguir entre la agresión y otros comportamientos violentos, y la agresividad o combatividad; ya que lo primero define un acto efectivo y lo

<sup>28</sup> X. Jares, *Educación para la paz en tiempos difíciles*, cit., p. 30 y *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, cit., pp. 111 ss. Hay cierta unanimidad en la mayoría de los autores que han estudiado el conflicto desde distintas disciplinas, tales como A. Curle, *Conflictividad y pacificación*, trad. de F. Ezcurra Rolin, Herder, Barcelona, 1978; J. Galtung, *Gandhi oggi*, Abele, Turin, 1987, *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, cit.; J. Hocker y W. Wilmot, *Interpersonal Conflict*, McGraw-Hill, New York, 2001; J.P. Lederach, *Educación para la paz*, cit. y H. Touzard, *La mediación y la solución de los conflictos: estudio psicosociológico*, trad. Diorki, Editorial Herder, Barcelona, 1980.

<sup>29</sup> F. Cascón Soriano, “Educar para la paz y el conflicto”, cit., pp. 105 ss.; J. Semelín, *Pour sortir de la violence*, Les Éditions Ouvrières, Paris, 1983, p. 44, y M.W. Apple, *Ideología y currículo*, Akal, Madrid, 1986, p. 125.

segundo es una tendencia o disposición<sup>30</sup>. Así, la agresividad forma parte de la conducta humana, por lo que no es negativa en sí misma, sino que es necesaria (y en este sentido positiva) como fuerza para la autoafirmación física y psíquica del individuo y del grupo, influida especialmente por los procesos de socialización. Sólo cuando la agresividad se canaliza de forma destructiva se puede definir como violencia, que puede ser directa o estructural. La primera es la que realiza daño sobre las personas o sobre las cosas de manera directa, con clara relación de causalidad pero, aunque aparenta ser la más cruenta, no es tan destructiva como la violencia estructural. Esta última se vincula a las estructuras sociales, políticas, históricas y económicas de injusticia social, cuya agresividad suele pasar desapercibida pero que gesta y provoca gran parte de las violencias directas<sup>31</sup>. En este sentido, Galtung afirma que cuando no se satisfacen las necesidades humanas básicas estamos ante una parodia de paz, donde se pueden dar cuatro tipos de violencia: la clásica del homicidio y la guerra, la pobreza y todas las privaciones materiales, la represión y privación de los derechos humanos y la alienación y negación de las necesidades superiores<sup>32</sup>. Otra forma de canalizar la agresividad es la noviolencia,

<sup>30</sup> J. Van Rillaer, *La agresividad humana*, Herder, Barcelona, 1977, pp. 20-27.

<sup>31</sup> P. Farmer, *Pathologies of Power: Health, Human Rights, and the New War on the Poor*, University of California Press, Ewing-New Jersey, 2003, p. 40. Sobre los conceptos de justicia e injusticia vinculados a la violencia estructural, véase I. M. Young, "Responsibility and global labor justice", *Journal of Political Philosophy*, n° 12, 2004, pp. 365-388, "Responsibility and global justice: a social connection model", *Social Philosophy and Policy*, N° 23, 2006, pp. 102-130, "Taking the basic structure seriously", *Perspectives on Politics*, n° 4, 2006, pp. 91-97 y "Structural injustice and the politics of difference" en T. Christiano y J. Christman, *Contemporary Debates in Political Philosophy*, Wiley-Blackwell, Malden-MA, 2009, pp. 362-383. Igualmente, R. Gargarella, *De la injusticia penal a la justicia social*, Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes, Bogotá, 2008, especialmente pp. 77-103. Sobre la violencia estructural en el ámbito educativo, Salio explica cómo la estructura organizativa del sistema educativo es un generador de violencia estructural, desde la expropiación de la función educativa de la familia, la división social del trabajo entre manual e intelectual, la agresividad latente en la disciplina y la coerción, la jerarquía escolar, la jerarquía de la meritocracia y la competencia, la comunicación jerárquica antidialógica, la parcialización del saber y el etnocentrismo cultural y antropológico. Véase G. Salio, "Teoria y pratica dell'educazione alla pace" en D. Novara y L. Ronda, *Scegliere la pace. Guida metodologica*, Abele, Turin, 1986.

<sup>32</sup> J. Galtung, "Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia", *cit.*, pp. 96 ss. Galtung menciona también, junto a la violencia directa y la estructural, a la violencia cultural o cultura de la violencia. Las dos últimas menos visibles pero potencialmente más dañinas. Advierte que la paz debe construirse en la cultura y en la estructura y llama la atención sobre la violencia cultural de la masculinización de la violencia. Por ello, su propuesta implica la reconstrucción para afrontar los efectos de la violencia directa, la reconciliación para afrontar la violencia cultural y la resolución para la estructural. J. Galtung, *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, *cit.*, pp. 16-74.

que implica agresividad constructiva, activa, y que va todavía más lejos de la paz positiva. También se puede canalizar la agresividad desde su anulación, mediante el conformismo y la sumisión. Así, depende cuál sea el concepto de paz que manejemos serán también los objetivos que persigamos desde la educación para la paz, ya sea como paz que busca acabar con la violencia directa o paz como transformación y justicia social. De todos modos, desde la concepción positiva de la paz y el conflicto, la paz, como ya se ha dicho, no es lo contrario de guerra sino de violencia, donde la guerra es una forma extrema de violencia, pero no la única ni la más común ni, necesariamente, la más dañina. Y la violencia no es más que uno de los medios utilizados para supuestamente resolver los conflictos y que tiende a eliminar, de alguna manera, conflicto y adversario. Por lo tanto, la violencia no es compatible con una perspectiva creativa de conflicto ni conduce a una perspectiva positiva de paz.

Desde este camino conceptual, “la educación para la paz se concibe como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, la concepción positiva de paz y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia”<sup>33</sup>. Y, desde aquí, Jares explica los principios educativos de la educación para la paz, como que *educar para la paz es una forma particular de educación en valores*. La educación nunca es aséptica ideológicamente, reconoce, porque siempre implica una toma de postura, una visión del universo y de las relaciones sociales. En la educación para la paz, esa postura supone educar desde y para unos determinados valores asumidos como sociedad democrática y moderna y de acuerdo a un marco jurídico concreto que es el de los derechos humanos. Por ello, implica un compromiso ideológico con la justicia, la democracia, la igualdad, la libertad, la solidaridad, la tolerancia-aceptación, el respeto y un grave cuestionamiento de las discriminaciones y exclusiones, del etnocentrismo y de toda forma de violencia. A su vez, *educar para la paz es una educación desde y para la acción*, pensando en ciudadanos y ciudadanas activos y comprometidos con la acción política práctica, y siempre entendiéndola como *un proceso continuo y permanente*, por lo que exige una atención constante, compromiso y planificaciones y actividades adecuadas desde todas las administraciones del Estado y de la sociedad en su conjunto para que realmente pueda vivirse como un proceso educativo integral de todos y para todos. Por ello, la educación para la paz *debe estar presente*

<sup>33</sup> X. Jares, *Educación para la paz en tiempos difíciles*, cit., p. 31 y *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, cit., pp. 93-118.

de manera transversal en toda la educación, tanto en la formal y no formal, como en todos los procesos de socialización en los que los ciudadanos y ciudadanas estamos inmersos de manera directa o indirecta. Implica, por lo tanto, un enfoque integrador, interdisciplinar y transversal que debe traducir el compromiso de toda la sociedad respecto a la educación para la paz, tanto de los poderes públicos como de la sociedad civil y de todos los grupos sociales involucrados<sup>34</sup>.

#### IV. CLAVES METODOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La clave metodológica básica de la educación para la paz desde el *modelo crítico-conflictual-no violento de educación para la paz*, implica *vivir* la paz, los derechos humanos y la ciudadanía participativa y democrática. Una vivencia extendida a todos los ámbitos de la educación y la socialización en el sentido más amplio y a todos los ámbitos y actividades potencialmente educativos, considerando a todos los hechos y circunstancias de los escenarios educativos formales -la escuela en todos los niveles-, e informales de la sociedad en general y a todos los sujetos sociales, como elementos didácticos susceptibles de decodificar desde la educación para la paz y la convivencia democrática. Implica, por ello, una metodología socio-afectiva, que resulta sensible a los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje que posibiliten contenidos, actitudes y metodologías que transversalmente y gradualmente vayan configurando una socialización en la paz situada en los escenarios sociales, políticos, económicos y culturales de todas y cada de las personas; ya que aborda la educación para la paz y la convivencia no sólo a nivel cognitivo sino también emocional y empático<sup>35</sup>.

A la vez, los componentes de la educación para la paz han ido variado a lo largo de su historia, priorizándose unos objetivos y contenidos sobre otros según los contextos, aunque la mayor parte de ellos están estrechamente ligados tanto en el plano conceptual como en el didáctico, como diferentes componentes de un mismo proceso educativo por lo que no tiene sentido establecer barreras o percibirlos como procesos distintos. Así, tanto en la educación para la comprensión internacional,

<sup>34</sup> Véase X. Jares, *Educación para la paz en tiempos difíciles*, cit., p. 32; R. Fortat y L. Lintanf, *Éducation aux droits de l'homme*, Chronique, Lyon, 1989, pp. 19 ss; J. Gimeno Sacristán, "Ámbitos de diseño" en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1992, pp. 165-333.

<sup>35</sup> F. Cascón Soriano, "Educar para la paz y el conflicto", cit., pp. 117-119 y X. Jares, *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, cit., pp. 119-149.



la educación para los derechos humanos, la educación intercultural, la educación para el desarme, la educación para el desarrollo, la educación para el conflicto y la desobediencia, la educación para la ciudadanía, los objetivos y contenidos se entrecruzan y se relacionan estrechamente<sup>36</sup>. Algunas, como la educación en derechos humanos o la educación para la ciudadanía, se presentan con objetivos más integradores que pueden subsumir a las otras modalidades, mientras que otras presentan mayores concreciones, como la educación para el desarme o para el desarrollo. Pero el objetivo entrecruzado de todas, es educar cívicamente en y para la paz y la convivencia regional, nacional y mundial, que se presenta como un proceso educativo permanente y de currícula abiertas, y que se irá delimitando y contextualizando según las exigencias históricas, económicas, políticas, culturales y sociales. Es por ello que la educación para la paz expresa su real objetivo educativo cuando se la entiende como educación *en y para* la paz, en el sentido de educar sobre la paz como contenido y actitudinalmente como compromiso político de los ciudadanos y ciudadanas dispuestos a la convivencia mundial pacífica con todos los pueblos y culturas del mundo y con el propio entorno social, cultural y natural. Ciudadanos y ciudadanas del mundo garantías de la democracia y de la paz como convivencia de todos los seres humanos<sup>37</sup>.

Por consiguiente, la educación en y para la paz parte, necesariamente, de los siguientes presupuestos:

- Los seres humanos somos sistemas dinámicos que estamos en continua interacción con otros seres humanos y con la naturaleza en su conjunto. Somos un producto histórico, político, moral, religioso, cultural, económico-religioso, tanto en nuestra individualidad como en nuestras relaciones con los otros como sujetos sociales. Somos diversos entre nosotros y vivimos en un mundo heterogéneo<sup>38</sup>.

<sup>36</sup> Tuvilla sostiene que la concepción holística de la paz conlleva un modelo concreto de educación que se configura curricularmente desde diversos componentes interconectados, como la *educación cognitivo-afectiva* que implica educación para el desarrollo personal, en valores y en la resolución pacífica de los conflictos, la *educación socio-política*, que implica educación para el desarme, educación para la comprensión internacional, educación intercultural y educación en derechos humanos y la *educación ecológica* que implica educación ambiental, educación para el desarrollo humano y sostenible, educación para la salud y el consumo. J. Tuvilla, *Educación para la paz y los derechos humanos. Propuesta curricular*, Conserjería de Educación y Ciencia, Sevilla, 1995.

<sup>37</sup> A. Guttman, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Paidós, Barcelona, 2001.

<sup>38</sup> Heterogeneidad personal en el sentido de que todas las personas tenemos diferentes características físicas que influyen de manera decisiva en la relación entre ingresos y capacidad, como la edad, al sexo y roles de género, las condiciones sociales, de capacidades-discapacidades, la etnia, la cultura, las enfermedades o estados físicos, entre otras. Ello sumado a la diversidad de escenario social, diversidad relacionada con el

- La libertad igual es el marco y la regla de relación social, dentro de un esquema de cooperación solidaria desde la misma convivencia en sociedad. Cada persona es libre para configurar su vida dentro de los límites democráticos que exige el respeto por las libertades *iguales* y los derechos *iguales* de todas las personas, formando un puzzle interactivo de libertades que coexisten dentro de los Estados de Derecho modernos y democráticos -aunque con matices, dentro de cada uno de los Estados según cuál sea su calidad democrática-.

- La vida humana es siempre social, desde la génesis de la relación familiar, a las relaciones sociales secundarias, como las amistades, la vecindad, los conciudadanos. Vivimos nuestra individualidad siempre en un molde social, siempre con el dilema Liberalismo-Comunitarismo y la tensión sociedad-individuo. De todos modos, es en sociedad, en la vida *con-otros*, en el *con-vivir* donde el ser humano se realiza, donde se forma como individuo y como ser social, donde se define en lo que tiene de igual con otras personas y en todo aquello que lo diferencia de los otros seres. Se identifica con relación a los otros, tomando a los otros como medida, como referente. La convivencia misma es la correspondencia, la relación entre unos y otros compartiendo un mismo escenario social. Por eso es un proceso y es dinámico, cuya relación se plantea en dos sentidos: tenemos la *necesidad* de convivir, en el sentido que no podemos prescindir de los otros para la propia vida, necesitamos del otro y de los otros para la propia subsistencia. Y tenemos que *aprender* a convivir, porque la convivencia es un proceso social inter-activo de aprendizaje continuo y desde todos los espacios de socialización. Vamos aprendiendo y aprehendiendo a vivir en sociedad.

- Los ámbitos y espacios de aprendizaje social son todos aquellos implicados en las diferentes formas de socialización, como la familia, la escuela, los medios de comunicación, el arte, la política, la cultura, la misma convivencia. Escenarios sociales que en mayor o menor medida, e influido por otros muchos factores sociales, políticos, económicos, culturales, históricos, irán condicionando los aprendizajes sociales y las éticas individuales y sociales. A su vez, hay diferentes modelos de

---

medio ambiente, el clima, las condiciones epidemiológicas y la situación geográfica, las diferencias de clima social y la situación histórica, cultural y política, y las diferencias de perspectivas relacionales marcadas culturalmente, entre otros factores configuradores del escenario situacional en el que las personas se encuentran desarrollando sus vidas. A. Sen, *La desigualdad económica. Edición ampliada con un anexo fundamental de James E. Foster y Amartya Sen*, trad. de E. L. Suárez Galindo, Fondo de Cultura Económica, México, 2001, pp. 224-241, *Nuevo examen de la desigualdad*, trad. de A.M. Bravo, Alianza, Madrid, 1999, pp. 126-127, "Capacidad y bienestar" en M. Nussbaum y A. Sen (compiladores), *La calidad de vida*, trad. de R. Reyes Mazzoni, Fondo de Cultura Económica, México, 1998, p. 68, y *Desarrollo y libertad*, trad. de E. Rabasco y L. Toharia, Planeta, Barcelona, 2000, p. 115. En sentido similar, M.J. Añón Roig, *Igualdad, Diferencias y Desigualdades*, Fontamara, México, 2001.

aprendizaje. Desde modelos cerrados-asimilacionistas hasta modelos abiertos, participativos, democráticos, integradores, fundamentalmente basados en los valores de libertad, igualdad, solidaridad, aceptación del otro y respeto de la diferencia, desde la ética compartida de los derechos humanos. Y distintos instrumentos de aprendizaje social, aunque el más eficiente es la comunicación, la comunicación en convivencia que se traduce como el diálogo social y las diferentes maneras de llegar al consenso social. Aprender a convivir es aprender a dialogar, a discutir, a consensuar.

- El conflicto es parte de la convivencia social, natural en toda convivencia y ofrece muchas potencialidades a las relaciones humanas. No implica fracaso sino un síntoma de disenso, de que personas libres se comunican, se interrelacionan, intercambian ideas, valores, de que conviven. El conflicto, por ende, siempre es un reto a la vida democrática y un estímulo para generar nuevos consensos. Pero así como los conflictos son naturales en las relaciones sociales, las respuestas violentas no lo son. Son posibles otras respuestas no violentas a los conflictos, que resultan imprescindibles para la convivencia pacífica.

- Nuestras sociedades contemporáneas presentan mayores desafíos a la convivencia; ya que vivimos en sociedades cada día más plurales, las personas somos más libres para expresar nuestra diversidad en libertad pero las relaciones humanas, económicas y políticas son más excluyentes, desigualitarias, exigentes, deshumanizadas y cada día más violentadas por la realidad social y económica<sup>39</sup>. Todo ello hace crecer la tensión en las sociedades y entre las personas, que el diálogo y los encuentros sean cada vez más difíciles, que las relaciones sean cada vez más competitivas, que las personas seamos más egoístas, menos solidarias, más excluyentes y que aumente la tensión y la violencia.

Por lo tanto, a la educación para la paz se le presenta un panorama pedagógico complejo, donde coexisten distintas necesidades y opciones metodológicas y conceptuales, que exigen que una educación en y para la paz contemple los siguientes grandes contenidos:

- Educar en y para el ejercicio responsable de la ciudadanía: educación en y para valores ciudadanos.

- Educar en y para la convivencia social y la democracia global: educación en y para la democracia de todas las ciudadanas y ciudadanos del mundo.

- Educar en y para la igualdad, la libertad, la dignidad, la solidaridad:

<sup>39</sup> Galtung afirma que llamar paz a una situación social donde impera la pobreza, la represión y la alienación es una parodia del concepto de paz. J. Galtung, "Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia", *cit.*, p. 99, y "Violence, Peace and Peace Research", *Journal of Peace Research*, 1969, Vol. 6, nº 3, pp. 167-191, especialmente, p. 185.

educación en y para los derechos humanos.

- Educar en y para la tolerancia-aceptación del diferente: educación en y para la multiculturalidad desde la pluralidad social, cultural, religiosa, de opciones sociales, políticas, sexuales, y de condiciones sociales y económicas.

- Educar en y para la convivencia con el entorno natural y las generaciones futuras: educación ecológica y en y para el desarrollo sostenible.

- Educar en y para aprender y aprehender a comprender al mundo y a los seres humanos: educación como crecimiento intelectual y social, conocimientos, actitudes, capacidades y destrezas.

- Educar en y para la emancipación y la libertad: educación en y para la libertad y como práctica política crítica.

- Educar en los conflictos y para aprender a resolver los conflictos pacíficamente: educación en y para el conflicto y para la resolución no violenta de los mismos.

- Educar en y para la paz: educar para la paz y en cultura de la paz.

## V. DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, LA DEMOCRACIA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Recapitulando, educación para la paz presenta una íntima vinculación conceptual y metodológica con la educación en derechos humanos, la educación para la democracia y la ciudadanía y la educación para el desarrollo, marcando una tríada de imprescindible conexión: la relación de los seres humanos entre sí, como individuos y como integrantes de la sociedad humana, la relación de los seres humanos con el Estado y las organizaciones políticas como integrantes de la sociedad política, y la relación de los seres humanos con la naturaleza y el medio ambiente como integrantes del ecosistema social y natural. Así, paz, democracia, desarrollo y derechos humanos se relacionan de manera tan íntima que se autoimplican en una vinculación que exige la necesaria existencia de cada uno de ellos para el desarrollo óptimo de los otros<sup>40</sup>.

Bobbio refiere que derechos humanos, democracia y paz son elementos

<sup>40</sup> Estas conexiones se plantean no sólo en las propuestas de Investigación para la Paz sino también en la Carta Fundacional de las Naciones Unidas, reconociendo que la paz y la estabilidad entre las naciones está vinculada con el reconocimiento y el respeto de los derechos humanos, asociado con el desarrollo económico y social y muy estrechamente con la democracia. J. Galtung, *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia, cit.*, p. 15.

necesarios del mismo movimiento histórico; ya que sin derechos humanos reconocidos y protegidos no hay democracia y sin democracia no existen condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos<sup>41</sup>. Así, tanto la justicia social como el desarrollo, los derechos humanos y la democracia, son diversos componentes de la educación para la paz que se han desarrollado en el transcurso de la historia de la educación y de la educación para la paz, al igual que la educación para la comprensión internacional, la educación multicultural e intercultural, la educación para el conflicto y la desobediencia, la educación para el desarme. Y todos ellos pueden englobarse bajo la idea integradora e interdisciplinaria de la paz positiva, independientemente del nombre concreto que se utilice en cada estrategia educadora<sup>42</sup>.

Cuando se vincula paz y desarrollo, se hace referencia a la paz como justicia social, como superación de las violencias estructurales, especialmente las que tienen que ver con las necesidades básicas, paz como plena realización de las potencialidades humanas<sup>43</sup>. Aunque hay que precisar que el concepto de desarrollo también es vago, desde un concepto restringido ligado al crecimiento económico o de determinadas variables cuantitativas hasta un concepto más amplio vinculado a la satisfacción de las necesidades humanas básicas, lo que también lo vincula a los derechos humanos, compatible con un medio ambiente ecológicamente equilibrado<sup>44</sup>. Por ello es posible identificar dos enfoques, uno restringido a los problemas económicos del mundo pobre y a la pobreza y al subdesarrollo en general, y otro más amplio que incluye el anterior pero avanza más allá desde una concepción global para entender las causas del subdesarrollo y operar alternativas sociales, económicas y culturales, cuestionando la concepción tradicional dominante de progreso y desarrollo. Este enfoque global es una perspectiva crítica de las condiciones de vida, especialmente del mundo occidental, que ahonda en los valores de la solidaridad y la igualdad y promueve un modelo de

<sup>41</sup> N. Bobbio, *El tiempo de los derechos*, trad. de R. de Asís Roig, Sistema, Madrid, 1991, p. 14.

<sup>42</sup> De todos modos, dentro de Naciones Unidas la categoría integradora más utilizada es la educación en derechos humanos, con infinidad de normativas, regulaciones, compromisos asumidos por los Estados parte para introducir la educación en derechos humanos en la educación formal y no formal y en todos los niveles. Aunque, más allá del compromiso formal, la realización de políticas públicas tendentes a hacerlos realidad dentro de los países y en las relaciones entre éstos, es bastante pobre. Véase S. Ribotta, "Educación en y para los derechos humanos: la educación en convivencia mundial. El desafío del siglo XXI", *cit.*, pp. 153-194.

<sup>43</sup> Paz es igual a desarrollo y en cierta manera son la misma cosa, afirma. J. Galtung, *Sobre la paz*, *cit.*, p. 107. Igualmente, F. Cascón Soriano, "Educar para la paz y el conflicto", *cit.*, pp. 109-115.

<sup>44</sup> V. Fisas, *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*, *cit.*, pp. 77 ss.

ciudadanía ecológica.

A la vez, paz se relaciona intrínsecamente a determinados modelos de Estado, obligatoriamente democráticos, Estados de derecho democráticos, que se configuren al menos como Estados Liberales, aunque la formulación óptima o que más beneficia la tríada paz-desarrollo-derechos humanos es cuando el poder político se configura como Estados Sociales de Derecho, comprometidos no sólo con las libertades, sino también con los derechos sociales, económicos y culturales. Desde la cultura de la paz y de la educación para la paz, señala Jares, se viene insistiendo en la necesidad de regenerar la vida democrática especialmente democratizando el conocimiento y posibilitando el acceso a la cultura al conjunto de la ciudadanía, favoreciendo la participación y el control social de los asuntos públicos y exigiendo una nueva forma de hacer y entender la política<sup>45</sup>. Todo ello, desde un marco de democracia no limitada únicamente al ámbito político sino democratizando también la economía y las relaciones de poder público y privados. Por lo tanto, no sólo se vincula con educación para la democracia o educación para la ciudadanía, sino también con educación para el conflicto y la desobediencia, con el objetivo de formar un ciudadano activo, comprometido y crítico, democrático y que resuelva sus conflictos de manera democrática<sup>46</sup>. La educación para la desobediencia bebe de la tradición de la no violencia y propone una pedagogía crítica a los modelos de sumisión a la autoridad promoviendo un ciudadano realmente libre y con un alto sentido democrático de justicia<sup>47</sup>.

<sup>45</sup> Sobre la vinculación entre la cultura cívica, el sistema político y el papel atribuible a la educación, véase A. Cortina, *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza, Madrid, 1997; J. Dewey, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, cit.; J. Domínguez y R. Feito, *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*, Octaedro/FIES, Barcelona, 2007; E. Fernández García, "La cultura cívica y los derechos humanos" en S. Ribotta (editora), *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*, cit., pp. 45-50, y "Algunas aporías de la educación para la ciudadanía", *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, n° 12, julio 2010, pp. 43-48, y G. Peces-Barba Martínez (con la colaboración de E. Fernández García, R. de Asís Roig y F.J. Ansuátegui Roig), *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*, Espasa, Madrid, 2007.

<sup>46</sup> X. Jares, "¿Educar para la desobediencia?", en X. Etxebarria (editor), *Enfoques de la desobediencia civil*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2001, pp. 97-119. Escudero Muñoz advierte que para conseguir una mejora democrática es imprescindible defender la perspectiva de la *corresponsabilidad* en el terreno de las ideas y creencias y de los compromisos y las prácticas concertadas entre todos los actores sociales, especialmente con los poderes públicos, la administración de la educación por parte de los Estados u otros centros legítimos de poder constituido y de responsabilidad. J.M. Escudero Muñoz, "Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación", *Revista de Educación*, n° 339, 2006, pp. 19-41.

<sup>47</sup> Respecto a la educación para la desobediencia, véase E. Fromm, *Sobre la desobediencia y otros ensayos*, trad. E. Prieto, Paidós, Barcelona, 1994; J. Llacuna y L. Tarín, *Enseñanza y desobediencia. Para una enseñanza libre del adulto*, Zéro-Zyx, Madrid, 1984; S. Milgram,

Cuando se vincula paz y derechos humanos los motivos pueden ser variados. Por un lado, la paz puede ser analizada como un derecho humano, dentro de los llamados nuevos derechos, también ser valorada como uno de los fundamentos de los derechos humanos y, a la vez, ser la paz un criterio relevante para jerarquizar los derechos que la permitan, entendiendo a los derechos humanos como los posibilitadores de la paz social<sup>48</sup>. La paz es, sin duda, uno de los presupuestos necesarios para el reconocimiento y la efectiva protección de los derechos humanos; ya que son dos conceptos tan íntimamente vinculados que no puede darse plenamente uno sin el otro. Para Ferrajoli, la paz junto con la igualdad y la tutela del más débil son los criterios que pueden identificar en el plano axiológico cuáles deben ser los derechos fundamentales merecedores de la máxima tutela<sup>49</sup>. Dentro de las tres respuestas posibles acerca de cuáles son y qué son los derechos fundamentales, explica, la de la teoría del derecho -que no se refiere a cuáles son sino a qué son, y que los identifica con los derechos que están adscriptos universalmente a todos en cuanto personas o ciudadanos y que son indisponibles e inalienables-, la del derecho positivo -sobre los derechos fundamentales de un Estado concreto según la regulación constitucional del mismo o la regulación internacional- y la que ofrece la filosofía política, ésta última se vincula especialmente con la paz. Y ello porque la respuesta desde la filosofía política a qué son y cuáles son los derechos humanos se refiere a qué derechos deben ser garantizados como fundamentales, exigiendo una respuesta normativa que requiere formular criterios meta-teóricos, meta-políticos y axiológicos para identificarlos. Dentro de estos últimos, Ferrajoli destaca que pueden identificarse tres criterios. El primero se refiere al nexo entre derechos humanos y paz, ya instituido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y que exige que deben estar garantizados como derechos fundamentales todos los derechos vitales cuya garantía es condición necesaria para la paz: como el derecho a la vida y a la integridad personal, los derechos civiles y políticos,

---

*Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental*, trad. de J. Goitia Gorritxo, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1980 y J. M. Müller, *Significado de la noviolencia*, cit. Sobre los dilemas de la obediencia a la autoridad y al derecho, véase J. Estévez Araujo, *La constitución como proceso y la desobediencia civil*, Trotta, Madrid, 1994; E. Fernández García, *La obediencia al derecho*, Civitas, Madrid, 1987; F. González Vicen, "La obediencia al Derecho", en *Estudios de Filosofía del Derecho*, Universidad de La Laguna-Secretariado de Publicaciones, La Laguna, 1980, pp. 365-398; J. Malem Seña, *Concepto y justificación de la desobediencia civil*, Ariel, Barcelona, 1990 y A. Passerin D'Entreves, "Legitimidad y resistencia", *Sistema*, n° 13, abril de 1976, trad. de M. Atienza, pp. 27 ss.

<sup>48</sup> Sobre el origen del derecho a la paz en el escenario internacional y la paz como nuevo derecho, véase M.E. Rodríguez Palop, *Claves para entender los nuevos derechos*, Los Libros de La Catarata, Madrid, 2011, pp. 82-86.

<sup>49</sup> Véase L. Ferrajoli, "Sobre los derechos fundamentales" en *Democracia y garantismo*, edición a cargo de M. Carbonell, Trotta, Madrid, 2008, pp. 42-59.

los derechos de libertad, pero también y de manera imprescindible en un mundo en el que la sobrevivencia es cada vez menos una cuestión natural, los derechos sociales. El segundo criterio es el nexo entre igualdad y derechos, que se refleja precisamente en la igualdad tanto en los derechos de libertad como en los derechos sociales que garantizan la reducción de las desigualdades sociales y económicas. El tercer criterio es el papel de los derechos fundamentales como leyes del más débil; ya que interpreta Ferrajoli que son leyes del más débil como alternativa a la ley del más fuerte que regiría en su ausencia: el derecho a la vida frente a quien es más fuerte físicamente, los derechos de inmunidad y de libertad frente a quien es más fuerte políticamente y los derechos sociales frente a quien es más fuerte social y económicamente. Por ello, paz, igualdad y tutela del más débil son los criterios para identificar, en el plano axiológico, cuáles son los más relevantes derechos fundamentales. Cualquier violación a estos implica un daño democrático y un impacto en el disfrute de la paz positiva, y cualquier merma en las libertades democráticas conlleva menoscabo a algún derecho humano y una forma de violencia incompatible con la cultura de la paz.

## **VI. QUÉ PUEDE APORTAR LA EDUCACIÓN EN Y PARA LA PAZ EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA EUROPEA GENUINAMENTE DEMOCRÁTICA**

La educación para la paz es una estrategia imprescindible si se persigue realmente la construcción y consolidación de sociedades genuinamente democráticas, donde los ciudadanos puedan convivir en libertad e igualdad con los otros y con el entorno natural y social. Europa tiene un camino andado en la defensa de una pedagogía de la paz y de los derechos humanos que no debe ni puede desandar. Y se encuentra, precisamente, en una encrucijada social, política y económica donde tiene que poner a prueba sus propios convencimientos y las que han sido sus más grandes banderas reivindicatorias. Como, por ejemplo, la defensa del Estado Social, la democracia comprometida con los derechos y libertades de todos y todas y, sobre todo, la paz y la cultura de la paz.

Pero cuáles son los desafíos más relevantes que se le presentan a Europa en estos temas, y cuáles pueden ser los caminos más seguros para abordarlos, sin contradecir los esfuerzos pasados y las utopías futuras, parece ser un terreno bastante fangoso. Aunque, sin duda, es posible pronunciarse sobre algunas temáticas y estrategias en particular; ya que Europa esta atravesando momentos críticos en gestión de conflictos y en



la elaboración de estrategias políticas para enfrentar problemas sociales severos.

Quizá los más relevantes, por la influencia que ejerce sobre todas las áreas de la política y la administración europea, sean los conflictos económicos, impacto de la crisis económica mundial, conflictos de carácter más regional u otros que son derivación de problemas políticos generales. En todo caso, es posible sentir *un fantasma que recorre Europa*, pero de radicalización de políticas neoliberales, de recortes de los Estados de Bienestar que habían sido modelos en el mundo entero, como el modelo inglés, acompañado de un aumento general de los indicadores de pobreza e indigencia, de exclusión social y altas tasas de desempleo<sup>50</sup>.

También son relevantes los llamados conflictos culturales y crisis identitarias, originados por conflictos nacionalistas internos de varios Estados miembros, por un lado, que se refieren a problemas de larga historia y, por otro lado, por el aumento de la inmigración, el tratamiento del otro, del diferente, del extranjero<sup>51</sup>. Conflictos nacionales, conflictos de lengua, cultura, de relaciones de fuerzas internas y de integración europea que cuestionan si realmente estamos frente a una Europa de 27 Estados miembros. Todo ello en un escenario de políticas de control de la inmigración que rayan (o violan, en muchos casos) los derechos

<sup>50</sup> Véanse las estadísticas oficiales de la Unión Europea en [http://europa.eu/documentation/statistics-polls/index\\_es.htm](http://europa.eu/documentation/statistics-polls/index_es.htm) donde se puede consultar la EU-Statistics on Income and Living Conditions (EU-SILC). Según *The European Platform against Poverty and Social Exclusion: A European framework for social and territorial cohesion* de la Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (European Commission, Bruselas, 16.12.2010, SEC(2010) 1564 final- COM(2010) 758 final) en 2008 más de 80 millones de personas de la Unión Europea vivían por debajo de la línea de la pobreza, lo que representa el 16,5% de la población total de Europa. Más de la mitad eran mujeres y unos 20 millones eran niños. Y con la crisis económica actual la situación ha empeorado sustancialmente, lo que resulta inaceptable para la Europa del Siglo XXI. Actualmente, continúa, uno de cada cinco jóvenes europeos menores de 25 años se encuentra en riesgo de pobreza, especialmente por la crisis del mercado laboral. Y, a la vez, uno de cada 10 trabajadores jóvenes vive en pobreza, lo que muestra que la calidad y condiciones del mercado laboral son precarias. Las personas mayores son un grupo especialmente expuesto a altos riesgos de pobreza, lo que se intensifica en Europa por las peculiaridades demográficas, ya que para el 2030 habrá 25 millones más de pensionados, lo que plantearía importantes déficits en el sistema de pensiones de muchos países europeos. También las personas con discapacidad son un grupo especialmente afectado y en mayor riesgo de pobreza, ya que más de 65 millones de personas europeas que se encuentran en situaciones de pobreza o exclusión o en riesgo de padecerlas han declarado tener alguna discapacidad. O algunas minorías étnicas, como los gitanos, que representan casi 12 millones de personas, y que viven con grandes privaciones materiales y en condiciones de pobreza.

<sup>51</sup> Véase J. de Lucas Martín, *Europa: derechos y culturas*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2006, *Puertas que se cierran*, Icaria, 1996 y A. Maalouf, *Identidades asesinas*, trad. de F. Villaverde Landa, Alianza, Madrid, 1999.

humanos más básicos, amplias deportaciones, la existencia de Centros de Internamiento para extranjeros<sup>52</sup>, y el aumento de la xenofobia (incluso en programas políticos que obtienen amplio apoyo democrático), dentro de severas disminuciones de presupuesto para la solidaridad internacional de algunos países europeos<sup>53</sup>.

Conflictos, también, con la propia historia europea y con la memoria colectiva del pueblo europeo, vinculados expresamente a la relación de Europa con las excolonias y a la posición europea frente a los genocidios y grandes violaciones de derechos humanos en Europa<sup>54</sup>. La moderna justicia transicional, las Comisiones de la Verdad y leyes de memoria histórica, los programas de *outreach* para sensibilizar con la verdad, para aprender de la historia y retomar los caminos democráticos, para educar en y para la paz<sup>55</sup>. Sin olvidar la historia viva de Europa, los actuales procesos de

<sup>52</sup> Véase el mapa de los Campos de Extranjeros en Europa y en los países mediterráneos que publica la Red Migreurop, comparando desde 2005 a 2009. En 2005: <http://www.migreurop.org/IMG/pdf/carte-en.pdf>, en 2007: <http://www.migreurop.org/IMG/pdf/carte-fr07.pdf>, en 2009: [http://www.migreurop.org/IMG/pdf/L\\_Europe\\_des\\_camps-2009-FR.pdf](http://www.migreurop.org/IMG/pdf/L_Europe_des_camps-2009-FR.pdf).

<sup>53</sup> La ayuda al desarrollo o dentro de los planes de solidaridad internacional ha disminuido drásticamente en algunos países, como España, Francia o Inglaterra, aunque parece que no dentro de las políticas generales europeas, según los Informes de la Comisión Europea sobre ayuda al desarrollo, DG for Humanitarian Aid, ECHO, Financial Report 2006, Financial Report 2007, Financial Report 2008, el Anual Report 2009 y las estimaciones del 2010, donde explican que la cantidad de recursos para ayuda humanitaria ha ido en leve ascenso.

<sup>54</sup> Puede consultarse el *Study on how the memory of crimes committed by totalitarian regimes in Europe is dealt with in the Member States*, realizado por C. Closa Montero y otros del Institute for Public Goods and Policy, Centre of Human and Social Sciences, CSIC, Madrid, Spain, January 2010 (Contract No JLS/2008/C4/006), donde se investiga a fondo sobre las políticas de justicia transicional seguidas en Europa. El informe explica las diferentes medidas utilizadas por los Estados miembros de la Unión Europea respecto a los delitos cometidos por los regímenes represivos en Europa, tanto dictaduras como gobiernos totalitarios, acerca de la justicia y reparación para las víctimas, juicio a los perpetradores, el establecimiento de los hechos y la búsqueda de la verdad, políticas simbólicas de reestablecimiento democrático, normas internas de los países y normativa internacional. El Informe llama regímenes represivos a todas las formas no democráticas que han producido abusos a los derechos humanos, desde los totalitarismos de los regímenes Nazi, Fascista y Comunista hasta otros de diferente ideología pero de similares características en el uso sistemático de la represión y la violación de derechos humanos como sucedió en Grecia, Portugal y España, generalmente llamados regímenes autoritarios. Véase A. Barahona de Brito, C. González-Enríquez y P. Aguilar (eds.), *The Politics of Memory: Transitional Justice in Democratizing Societies*, Oxford University Press, Oxford, 2001; A.J. McAdams (ed), *Transitional Justice and the Rule of Law in New Democracies*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, 1997; M. Minow, *Between Vengeance and Forgiveness: Facing History after Genocide and Mass Violence*, Beacon Press, Boston, 1998 y C. Ramírez Barat, *La Justicia en el Tiempo. Una Aproximación al Concepto de Justicia en los procesos de Transición a la Democracia*, Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, 2007.

<sup>55</sup> Sobre outreach, véase N.H. Pentelovitch, "Seeing justice done: The importance of

construcción europea y de relaciones entre sus Estados miembros y entre sus ciudadanos y ciudadanas, que obliga a acrecentar la dimensión europea de la educación tanto en relación a las estructuras educativas como en el componente cultural del currículum escolar, haciendo especial hincapié en la estrecha interrelación que existe entre el proceso de construcción europea y la defensa de los derechos humanos y del Estado de Bienestar.

No se pueden olvidar los conflictos bélicos internacionales con los que los Estados europeos se relacionan de manera directa o indirecta como integrantes de la OTAN, la posición europea frente a grandes conflictos mundiales como el conflicto Palestino-Israelí, los conflictos en el Sahara y en Libia. Las complejas relaciones con Estados Unidos de América, especialmente ante temas tan acuciantes como Guantánamo, el terrorismo internacional, la guerra en Irak y Afganistán, entre otros.

Igualmente, los actuales movimientos de protesta y regeneración democrática de los *indignados*, primero en el mundo árabe y luego en Europa y otros países del mundo, donde se plantean desafíos en términos de legitimidad de la clase política, legitimidad de la ciudadanía y de los modelos de democracia y de Estados Sociales de Derecho<sup>56</sup>. Indignados frente a las consecuencias de la grave crisis económica y política que merma considerablemente a los Estados de Derecho sociales, reclamando modelos de democracia reales con más mecanismos de democracia directa y participación popular, de transparencia de la gestión política y de defensa de los derechos humanos, especialmente de los derechos sociales, económicos y culturales.

Todos ellos, entre otros, conflictos que Europa está obligada a resolver, a abordar y a enfrentar de manera pacífica, constructiva, emancipadora y democrática, desde una concepción crítica y positiva de educación para la paz y los derechos humanos. Europa debe encarar el presente y el futuro con los pies en la Europa ilustrada, social y defensora de derechos humanos que le convirtió en el escenario geográfico, social y político donde sus ciudadanos y ciudadanas (y quienes lo habitaran) eran las personas más libres y con mayor calidad de vida del mundo. La legitimación política

---

Prioritizing outreach Efforts at International Criminal Tribunals”, *Georgetown Journal of International Law*, n° 39, 2008, pp. 445-468; V. Peskin, “Courtin Rwanda. The promises and Pitfalls of the ICTR Outreach Programme”, *Journal of International Criminal Justice*, n° 3, 2005, pp. 950-961, y C. Ramirez Barat, *Making an Impact: Guidelines on Designing and Implementing Outreach Programs for Transitional Justice*, International Center for Transitional Justice, New York, 2011.

<sup>56</sup> S. Hessel, *Indignaos! Un alegato contra la indiferencia y a favor de la insurrección pacífica*, Prólogo de J.L. Sampedro, trad. de T. Moreno Lanaspá, Ediciones Destino, Madrid, 2011; N. Klein, *La doctrina shock. El auge del capitalismo del desastre*, trad. de I. Fuentes, A. Santos y R. Diéguez, Paidós, Barcelona, 2007 y C. Taibo, *Nada será como antes. Sobre el movimiento 15 M*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2011.

y social de la violencia como arma política, las guerras preventivas, las operaciones militares que proclaman la defensa de la democracia mediante la guerra y hasta la defensa de la paz mediante la guerra sólo han conducido a Europa, y al mundo, a un callejón sin salida. Y al asegurarnos que ahora el mundo es más seguro se nos muestran como única salida los recortes neoliberales a los Estados de Bienestar, la fragmentación y exclusión social, los nacionalismos mal comprendidos y mal gestionados, los abusos a la inmigración y el maltrato al multiculturalismo, el aumento de la violencia en las relaciones sociales y en las relaciones internacionales.

Pero es falso que Europa esté en una encrucijada moral, que el mundo tenga sólo esa salida. Europa debe retomar la senda de la que no debió apartarse, la de la democracia genuina, la de los avances en las libertades e igualdades de sus ciudadanos y ciudadanas, la de los sólidos y democráticos Estados de Derecho Sociales, la de los derechos humanos y los grandes logros de efectividad de los mismos, la de los avances en educación en valores, en la paz, en la convivencia. Europa no puede borrar su historia y sucumbir a los frenesíes poco reflexivos de los guerreros contemporáneos, sino que está obligada a consolidar un proyecto europeo realmente democrático, más relacionado con las reminiscencias ilustradas que con las de la edad media. Y en la educación en y para la paz se encuentran las claves conceptuales, políticas y metodológicas más relevantes para lograrlo. La paz como compromiso político es el presupuesto imprescindible para poder pensar en escenarios democráticos que resultan vitales para la plena efectividad de los derechos humanos, democracias reales con resolución pacífica de los conflictos sociales donde los derechos humanos se configuren como las exigencias de la calidad democrática. Apostar, por ende, por un *modelo crítico-conflictual-no violento de educación para la paz* es una de las mejores estrategias para apostar por una democracia real y sólida y por la efectividad de los derechos humanos para todas y para todos.

Europa puede ser nuevamente puesta de ejemplo de sociedades donde la convivencia democrática es la regla y la calidad de vida igualitaria la mejor de sus banderas. Tiene que releer su propia historia, continuar los caminos trazados con tanto esfuerzo durante tantos años y cumplir (y hacer cumplir) la legislación internacional para la paz y los derechos humanos. Nada más y nada menos, si pretende realmente la construcción de una ciudadanía europea *genuinamente* democrática.

## **TITLE**

**BUILDING A GENUINELY DEMOCRATIC EUROPEAN CITIZENSHIP.  
REFLECTIONS ON EDUCATION FOR PEACE IN A VIOLENT WORLD**

## **SUMMARY**

**I. RETAKING THE PEACE EDUCATION DISCOURSE.- II. KEY HISTORICAL ISSUES IN EDUCATION FOR PEACE.- III. KEY CONCEPTUAL ISSUES IN EDUCATION FOR PEACE.- IV. KEY METHODOLOGICAL ISSUES IN EDUCATION FOR PEACE.- V. WHAT DO WE MEAN BY TALKING ABOUT EDUCATION FOR PEACE, DEMOCRACY AND HUMAN RIGHTS.- VI. HOW CAN EDUCATION IN AND FOR PEACE CONTRIBUTE IN BUILDING A GENUINELY DEMOCRATIC EUROPEAN CITIZENSHIP.**

## **KEY WORDS**

Peace education; Education in and for peace; Education in and for human rights; Peace; Conflict; Violence; Non-violence; Democracy; European citizenship.

## **ABSTRACT**

The aim of this article is to emphasize the importance of peace education, especially considering the current situation of the world, by explaining what peace education is and which are its most important features, paying special attention to the reasons we have to support it, if our aim is to build genuine democratic societies. In order to do this, I will frame the discussion, in the early XXI century European experience, beset not only by an economic and political crisis, but also by a crisis in its model of society, State and democracy. So, beginning by analyzing the concept of education for peace and human rights, I will then consider the conceptual and methodological complexities involved in its teaching, and the relevance it has for democracy and citizenship, explaining in particular the critical-conflictual-non-violent model of peace education, which is founded on the concept of positive peace and the creative perspective of the conflict. Finally, I will reflect on what education in and for peace can contribute with and what are the challenges we must face in building a genuinely democratic European citizenship considering the current violent and complex contexts.

Fecha de recepción: 6/07/2011. Fecha de aceptación: 20/07/2011.