

Educar para a paz e a cidadania democrática depois do 11-S

XESÚS R. JARES (*)

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

«La verdadera desesperación no nace frente a una terca adversidad, ni en el agotamiento de una lucha desigual. Proviene de que ya no conocemos las razones para luchar ni si, cabalmente, es preciso luchar. Las páginas que siguen dicen simplemente que, aunque la lucha sea difícil, las razones para luchar, al menos, continúan estando claras.» (Albert Camus, 2002, p. 14)

La conferencia que presentamos en este Congreso está estructurada en dos partes:

- 1) ¿Que estamos diciendo cuando hablamos de Educación para la paz?
- 2) ¿Qué retos educativos tenemos por delante en estos tiempos inciertos de globalización neoliberal y guerra preventiva?

Para contestar al primer interrogante, presentamos las bases teóricas de lo que denominamos

modelo crítico-conflictual-noviolento de Educación para la Paz (EP). Para ello presentamos los cuatro conceptos básicos en los que se fundamenta la propuesta educativa, el concepto de paz positiva, la perspectiva creativa del conflicto, el concepto de desarrollo y el concepto de derechos humanos-democracia. A partir de aquí, definimos el significado de la Educación para la paz y sus principales características.

En relación a segundo interrogante, formulamos cinco propuestas educativas que responden a otros tantos retos que tenemos que encarar las educadoras y educadores de todos los niveles educativos y ámbitos educativos para encarar el “nuevo” escenario internacional de guerra preventiva que se solemniza a raíz de los atentados

(*) Universidade da Coruña (España). Educadores/as pola Paz – Nova Escola Galega

terroristas del 11/09/01 en Estados Unidos de Norteamérica.

EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Concebimos la Educación para la Paz (EP) como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos definidores de paz positiva, la perspectiva creativa del conflicto, la concepción amplia del desarrollo y en los derechos humanos-democracia, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 2002b, p. 148). Veamos, pues, primeramente sus cuatro conceptos sustentadores.

Concepto de paz positiva

Es fácil constatar, por un simple barrido de los medios de comunicación o una investigación de medio sobre las concepciones de la paz de la población con la que convivimos a realizar, por ejemplo, por nuestros propios alumnos/as si tienen más de diez años, como el concepto de paz dominante es el tradicional, heredado del concepto de pax romana: aquél que lo identifica como simple ausencia de conflictos bélicos, y, en nuestros días, como ausencia en general de todo tipo de conflictos. Ambas lecturas dominantes nos resultan insuficientes, claramente restrictivas e incluso interesadas políticamente. Desde el nacimiento de la Investigación para la Paz, el **concepto de paz adquiere un nuevo significado al asociarla no como antítesis de la guerra sino al de violencia** (la guerra no deja de ser un tipo de violencia organizada). Como señala Galtung existe violencia cuando «los seres humanos están influenciados de tal forma que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales» (1985, p. 30). De aquí la necesidad de una concepción amplia de la violencia que conlleva una concepción ampliada de la paz. En este sentido se establece una diferencia fundamental entre **violencia directa** y **violencia estructural**, entendiendo la

primera como la agresión física directa, la violencia “tradicional”, la más fácilmente reconocible; y la segunda, indirecta y más oculta, que está presente en determinadas estructuras sociales, sinónima de la injusticia social. Esta última, que es la que se prioriza, se define como aquel tipo de violencia que está «edificada dentro de la estructura, y se manifiesta como un poder desigual y, consiguientemente, como oportunidades de vida distintas. Los recursos están desigualmente distribuidos, como sucede cuando está fuertemente sesgada la distribución de la renta, o está desigualmente distribuida la alfabetización/educación, o cuando los servicios médicos existentes en determinadas zonas son sólo para determinados grupos, etc. Por encima de todo, está desigualmente repartido el poder de decisión acerca de la distribución de los recursos» (Galtung, 1985, pp. 38-39).

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

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

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

una situación en la que imperan la pobreza, la represión y la alienación es una parodia del concepto de paz» (1981a, p. 99).

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

En lo que atañe a la violencia estructural en el sistema educativo en general y de los centros escolares en particular, tal como hemos señalado en otro lugar (Jares, 2002b), la estructura organizativa del sistema educativo es el elemento más problemático con el que se encuentra la EP debido precisamente a la configuración violenta de la estructura escolar. Tanto desde la Sociología de la educación y las Teorías del currículum, como desde la propia investigación en educación para la paz se detectan una serie de violencias estructurales en el sistema educativo que hace que sea un medio no muy favorable para un proyecto educativo como el que nos ocupa (cf. Jares, 2002b, pp. 191-214).

Concepto de conflicto

Tanto en el plano escolar como en la vida social, el **conflicto tiene, como el concepto de paz, una lectura negativa dominante**, como algo no deseable, patológico o aberrante. Desde opciones ideológico-científicas tecnocrático-positivistas el conflicto se presenta como disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que **es necesario corregir y sobre todo evitar. En otro lugar (Jares, 2002a), hemos demostrado como la mayoría de la población, y particularmente los diferentes sectores de la comunidad educativa, tiene una visión negativa del conflicto.** Incluso en ocasiones se asocia a la violencia, confundiendo determinadas respuestas a un conflicto con su propia naturaleza. En este sen-

tido es necesario diferenciar entre agresión o cualquier comportamiento violento, respuesta negativa a un conflicto, y el propio conflicto. «La confusión proviene porque se asimila violencia a conflicto. Cuando la violencia no es más que uno de los medios para resolver el conflicto, destruyendo al otro. La violencia tiende a suprimir el conflicto apuntando a la eliminación del adversario. La violencia es un medio, el conflicto un estado de hecho ...» (Sèmelin, 1983, p. 44).

Igualmente **hay que distinguir, y en general existe acuerdo en ello, entre la agresión u otros comportamientos violentos de la agresividad o combatividad.** «El primer término designa un acto efectivo y el segundo se refiere a una tendencia o a una disposición» (Van Rillaer, 1977, p. 20). La agresividad forma parte de la conducta humana, no negativa en si misma sino positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación, física y psíquica, del individuo y/o del grupo, y especialmente conformada por los procesos culturales de socialización. La violencia no es “sinónimo de agresividad” (Van Rillaer, 1977, p. 27). Es decir, de la inevitabilidad de la agresividad no se deriva la inevitabilidad de la violencia. Por consiguiente, tal como se recoge, entre otros, en la “Declaración de la violencia” (En Anexo I del libro Jares, 2002a, pp. 243-245), «es científicamente incorrecto decir que la guerra o cualquier otro comportamiento violento se encuentran genéticamente programados en nuestra naturaleza humana».

Por todo ello, y como consecuencia del legado de la Noviolencia, la Investigación para la Paz y la Teoría crítica de la educación, el conflicto se asume como lo que realmente es, un proceso natural y consustancial a la vida que, sí se enfoca positivamente, puede ser un factor de desarrollo personal, social y educativo. Por **conflicto entendemos un proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben (diferencia entre conflicto real y falso conflicto) intereses, valores y/o aspiraciones contrarias.** Conviene tener en cuenta, pues, que, contrariando ciertas publicaciones al respecto, tanto en la génesis como en su resolución, intervienen no sólo personas o grupos, sino también los roles, contextos y estructuras sociales en los que se hayan inmersos.

En el plano escolar, desde una posición crítica no sólo se detecta y manifiesta la realidad del

conflicto sino que se enfatiza la **naturaleza conflictiva de las escuelas**. Es más, el conflicto no sólo está presente en los centros educativos, como en toda organización, sino que sí no se presenta de forma crónica y su afrontamiento se realiza en forma positiva, es decir abordado desde presupuestos democráticos y no violentos, se presenta como **variable fundamental y como estrategia preferente para facilitar el desarrollo organizativo autónomo y democrático de los centros**. Por este motivo, la postura a adoptar ante un conflicto no es la de ignorar u ocultar, que a la larga lo enquistar y suele dificultar su resolución, sino la de afrontarlos de forma positiva y no violenta. Para ello se hace necesario impulsar desde pequeños programas educativos para el afrontamiento y resolución no violenta de los conflictos, comenzando por aquellos más inmediatos y cercanos a nosotros.

Desde la perspectiva que desarrollamos, para poder entender e intervenir en la dinámica del conflicto es absolutamente imprescindible analizar todo lo relacionado con el uso del **poder**, visible y/o oculto, por parte de quienes lo detentan. **El poder se considera central al conflicto en particular y a la organización en general**. Sí bien «la mayor parte de la literatura se ha concentrado sobre el primer tipo – el poder visible –, con el consiguiente olvido del uso del poder para prevenir la oposición... La consideración del mismo es indispensable para comprender por qué la inactividad política de unos y, por lo tanto, su conformidad o anuencia no es más que el resultado de una particular actividad política por parte de otros autores, sin duda la actividad política predilecta del poderoso, por la apariencia de consenso y satisfacción que implican» (Alcaide, 1987, p. 338). Un ejemplo de lo que decimos lo puede constituir la propia postura de evitación del conflicto: para los que detentan el poder es una estrategia de control y mantenimiento del statu quo, para los que no lo detentan puede ser un acto de sometimiento o acomodación o bien una evitación estratégica hasta conseguir un reequilibrio del poder.

En definitiva, «la lucha por la paz, que no significa la lucha por la abolición ni siquiera por la negación de los conflictos, sino por la confrontación justa, crítica de los mismos y la búsqueda de soluciones correctas para ellos, es una exigencia imperiosa de nuestra época. Sin embargo, la paz no precede la justicia. Por eso, la mejor ma-

nera de hablar a favor de la paz es hacer justicia» (Paulo Freire, 2001, p. 143). Y con ello relacionamos el concepto de paz con el de desarrollo.

Concepto de desarrollo

El concepto de desarrollo, al igual que el de paz, ha tenido una lectura dominante durante siglos que podemos denominar clásica, restringida, negativa o economicista que se asocia únicamente al crecimiento económico. Es decir una concepción ligada exclusivamente al desarrollo material de bienes y servicios. Esta concepción parte del supuesto, explícito o implícito, de que un aumento de la producción, medido a partir del producto interior bruto per cápita, lleva consigo automáticamente un aumento del bienestar general de la población. Por consiguiente esta concepción,

- focaliza su atención en el aumento de la productividad como condición sine qua non para producir bienestar,
- el progreso se mide en variables cuantitativas,
- progreso que se considera permanente e ilimitado.

Como señala el profesor de la Universidad de California Keith Griffin, uno de los autores más destacados en los estudios sobre el desarrollo,

«el nexo entre mayor producto y menor pobreza se consideraba tan fuerte que muchos economistas estaban convencidos de que bastaba centrarse exclusivamente en el crecimiento para alcanzar el objetivo último de desarrollo. En otras palabras, el crecimiento se convertiría no sólo en el medio para alcanzar el desarrollo sino en el fin del desarrollo mismo. Y aunque ciertamente siempre hubo disidentes, éstos, más que cuestionar la prioridad del crecimiento como tal, han tendido a matizarla resaltando la importancia de la distribución de los beneficios generados por el crecimiento. La mayoría de los debates en torno a posibles estrategias alternativas de desarrollo no iban más allá de discutir la mejor forma de acelerar el incremento de la producción de bienes y servicios» (2001, p. 25).

A partir de la década de los ochenta del siglo XX comienza a cuestionarse esta concepción del desarrollo y a finales de la misma aparece el *paradigma del desarrollo humano* a partir principalmente de la obra del Premio Nóbel de Economía Amartya Sen. «El desarrollo es, de hecho, un compromiso trascendental con las posibilidades de la libertad» (Amartya Sen, 2000, p. 356). Surge pues el conflicto entre ambos paradigmas, con parámetros y diferentes significados: el modelo de desarrollo *restringido*, referido en exclusiva al crecimiento económico y las bondades del mismo como factor de bienestar social, y la *concepción amplia*, también denominada *desarrollo humano*, que, además de la economía considera las variables sociales y culturales, tanto por ser necesarias en sí mismas como foco de atención del desarrollo como desde un punto de vista instrumental para facilitar el propio desarrollo económico.

Además de la amplitud en la dimensión del concepto, hay una segunda diferencia fundamental entre las dos concepciones. Nos referimos a la centralidad de la mirada de una y otra. En el caso de la opción restringida el acento lo coloca en el crecimiento económico y en sus parámetros cuantitativos; la opción amplia o desarrollo humano, pone su atención en el ser humano y en los aspectos cualitativos que forman parte de la vida para que la misma sea considerada digna. Esta es precisamente la concepción que venimos defendiendo desde hace años, en coherencia con la concepción positiva de paz, los derechos humanos y la democracia. Como señala Amartya Sen, «una concepción satisfactoria del desarrollo debe ir mucho más allá de la acumulación de riqueza y del crecimiento del producto nacional bruto y de otras variables relacionadas con la renta. Sin olvidar la importancia del crecimiento económico, debemos ir mucho más allá» (Sen, 2000, p. 3). En este sentido concluye,

«Por lo tanto, la contribución del crecimiento económico ha de juzgarse no sólo en función del aumento de la renta privada sino también en función de la expansión de los servicios sociales (incluidas, en muchos casos, las reces de protección social) que el crecimiento económico puede hacer posible» (60).

Los estudios de Amartya Sen dan un vuelco

radical a la concepción economicista dominante del desarrollo al considerar el desarrollo desde la perspectiva de las capacidades humanas y con ellas de las posibilidades de ser libre. De esta forma *la centralidad del concepto no es el crecimiento económico sino el ser humano*, tal como a partir de 1990 recoge el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en sus informes anuales. El crecimiento económico, aunque necesario, no es un fin en sí mismo sino un medio para el desarrollo humano (Martínez Román, 2001, p. 67). Así, el nuevo paradigma del *desarrollo humano* ya no pone al PNB como medida o indicador del nivel de desarrollo, o al menos no como indicador preferente.

Pero sin duda junto a los estudios de Amartya Sen la referencia más importante en la evolución de este concepto son los informes y recomendaciones del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). De hecho en sus informes – el primero apareció por primera vez en 1990 – podemos ver esta evolución llegando a diseñar una metodología para medir el *Índice de Desarrollo Humano* (IDH), que mide el grado medio de un país en lo referente a la capacidad humana básica. El IDH mide cuatro componentes: la esperanza de vida, si las personas tienen una larga vida y saludable; la tasa de alfabetización (educación); la tasa de matriculación combinada en educación primaria, secundaria y universidad (educación) y la renta real medida en términos de paridad de poder adquisitivo.¹ En sus informes anuales queda claro su inequívoca posición por una concepción amplia del desarrollo. En el Informe del 2001 se afirma:

«El desarrollo humano entraña mucho más que el simple aumento o disminución del ingreso nacional. Significa crear un entorno en el que las personas puedan

¹ Es de destacar como de cuatro componentes en los que se fundamenta el IDH dos de ellos son de tipo educativo. Este dato, junto a los estudios que prueban que se gasta en educación suele producir rendimientos económicos tanto o más altos que los que se obtienen con la inversión en capital físico (otro ejemplo de ello es el caso de Irlanda), prueban la importancia y la estrecha relación que existe entre desarrollo y educación.

hacer plenamente realidad sus posibilidades y vivir en forma productiva y creadora de acuerdo con sus necesidades e intereses. Los pueblos son la verdadera riqueza de las naciones y, por ende, el desarrollo consiste en la ampliación de las opciones que ellos tienen para vivir de acuerdo con sus valores. Por eso el desarrollo significa mucho más que crecimiento económico, el cual solamente constituye un medio, aunque muy importante, para ampliar las opciones de la población.

Un elemento fundamental para la ampliación de esas opciones es el desarrollo de la capacidad humana, es decir, las múltiples cosas que la gente puede hacer o ser en la vida. Las capacidades esenciales para el desarrollo humano son vivir una vida larga y sana, tener conocimientos, tener acceso a los recursos necesarios para alcanzar un nivel de vida decoroso y poder participar en la vida de la comunidad. Sin ellas sencillamente no se dispone de muchas opciones ni se llega a tener acceso a muchas oportunidades que brinda la vida.» (PNUD, 2001, p. 11)

La concepción amplia y crítica de desarrollo nos conduce, tanto en el plano social como en el plano educativo y cultural, a la denominada cultura de la solidaridad. La solidaridad es una cualidad del ser humano que debemos aprender y desarrollar desde la primera infancia. Cualidad que nos lleva a compartir los diferentes aspectos de la vida, no solamente los aspectos materiales sino también los sentimientos. Nos solidarizamos con el que sufre, con el que está carente de determinadas necesidades, con el que padece injusticia. En este sentido consideramos la solidaridad como una cualidad de humanización y, consecuentemente, como un aspecto que debe estar presente en las vidas de las personas para ser plenamente humanas y felices. Dicho con otras palabras, en nuestros diferentes registros sociales que supone la socialización o con otras palabras el aprendizaje de la convivencia, la solidaridad es una cualidad que debe formar parte de dicho proceso no sólo para dotarlo de mejor calidad sino también para aumentar las posibilidades de felicidad. Este último aspecto me parece muy importante, tal vez porque en mi vida lo

he aprendido desgraciadamente muy tarde. La solidaridad lleva consigo otras dos características muy importantes: la *relación con la justicia* y la necesidad de *transformar las situaciones injustas*.

Concepto de derechos humanos-democracia

Tanto el concepto de paz positiva como el concepto de desarrollo humano llevan implícito la idea de derechos humanos, y éstos el de democracia. De tal forma que no puede haber paz sin desarrollo y justicia social, sin democracia y sin el cumplimiento de todos y cada uno de los derechos humanos.

Por problemas de espacio nos vamos a centrar en tres características fundamentales que definen los derechos humanos (cf. Jares, 1999, capítulo 1). La primera tiene que ver con la centralidad del concepto de derechos: el sentido de **dignidad**, que es, antes que cualquier formulación jurídica o política, una condición moral inherente a todo ser humano sin ningún tipo de distinción, sean éstas por razones económicas, físicas, culturales, raciales, sexuales, etc. Dignidad que se sitúa entre dos cualidades esenciales: la libertad y la plena igualdad de todos los seres humanos, que nos conducen a «no permitir nunca ser tratado ni tratar consecuentemente a nadie únicamente como un medio» (Muguerza, 1990, p. 450). En esta dirección podemos decir que la Declaración promueve un conjunto de valores, principios y normas de convivencia que deben conformar esa dignidad humana así como la vida en sociedad, al mismo tiempo que rechaza aquellos que le sean contrarios. Hacen referencia, en otras palabras, al «mínimo inexcusable de justicia y humanidad» (Tulián, 1991, p. 114).

En segundo lugar, a los pocos años de la proclamación de la Declaración Universal comienza a hablarse de la universalidad e indivisibilidad de los derechos humanos. Ya en 1955 las Naciones Unidas afirmaban «Todos los derechos deben ser desarrollados y protegidos. En ausencia de los derechos económicos, sociales y culturales, los derechos civiles y políticos corren el riesgo de ser puramente nominales; en ausencia de los derechos civiles y políticos, los derechos económicos, sociales y culturales no podrán ser garantizados mucho tiempo» (ONU A/2929, 1 de Julio de 1955). Una década más tarde estos razo-

namientos se elevan al Preámbulo de los Pactos de 1966, el Pacto internacional de derechos civiles y políticos y el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. Además de las Naciones Unidas, la indivisibilidad e interdependencia ha sido una característica recalada por diferentes organizaciones, activistas y estudiosos, enfatizando que no son un menú a la carta del que cada individuo, grupo o país pueda escoger aquellos que más le gustan.

La universalidad es una de las características singulares y novedosas que introduce la Declaración Universal de los Derechos Humanos con respecto a los textos que la precedieron. En efecto, por primera vez en la historia de la humanidad se proclaman unos derechos con validez y aplicación para todos los seres humanos, de toda las razas, sexos, nacionalidades y condiciones. Sin embargo, la universalidad ha sido una de las características más criticadas desde diversos sectores sociales y representantes de determinados estados. Así, algunos países de África y Asia alegaron que los derechos humanos en realidad no son una construcción universal sino la imposición de la visión occidental de los derechos al resto del mundo. Soslayando el hecho de que en el debate y en la aprobación del texto en la asamblea de las Naciones Unidas participaron representantes de todos los países de todos los continentes, entendemos que no debe haber contradicción entre la defensa de los derechos humanos y, al mismo tiempo, la defensa de las particularidades lingüísticas, culturales, etc. de cada país. Es más, en la defensa de esas identidades se realiza la propia defensa de los derechos humanos en tanto que aquéllas son patrimonio común de la humanidad. La cuestión está en saber si aceptamos unos principios universales, consustanciales al ser humano – sin ningún tipo de distinción, bien sea por raza, sexo, cultura, etc. – que, al mismo tiempo, no niegue las identidades y particularidades, pero que éstas, a su vez, no sean contradictorias con los anteriores principios. Por ejemplo, ¿tendríamos que aceptar el acervo cultural no democrático, sexista, racista, etc. de una determinada tradición cultural? Es evidente, en nuestra opinión, que no debe ser conservado bajo ninguna excusa particularista – tampoco evidentemente universalista –, sino que tiene que ser transformado. «La diferencia cultural nunca puede ser vista como dificultad sino como enriquecimiento

desde el punto de vista intercultural. Pero la diferencia o la diversidad no tienen nada que ver con la desigualdad, al igual que la universalidad no significa uniformidad» (Jares, 1999, p. 20).

En tercer lugar, debemos entender los derechos humanos como un proceso, y, consecuentemente, como una noción construida históricamente. En efecto, la noción de derechos humanos no es un hecho aislado, reciente o azaroso sino que forma parte de un proceso que se ha ido gestando en diferentes períodos históricos (Casese, 1993; Levin, 1981). Como señaló R. Cassin (1974), Premio Nobel de la paz en 1968 precisamente por su labor en la Comisión redactora de la Declaración, una de las características del concepto de derechos humanos es la constante expansión tanto de la idea como de su contenido. Así, el propio articulado de la Declaración se fue completando posteriormente con otras Declaraciones, Convenios, etc., teniendo especial relieve los Pactos internacionales aprobados en 1996: el Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales y el Pacto internacional de derechos civiles y políticos. Estos dos Pactos junto con la Declaración Universal forman una unidad conceptual, política y social que se ha dado en llamar **Acta de Derechos Humanos**.

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

manos, también denominada **derechos de solidaridad** o **derechos de síntesis**.

Finalmente, debemos recordar que derechos humanos y democracia son distintas expresiones de un mismo universo conceptual y valorativo, de tal forma que no puede haber democracia sin derechos humanos y viceversa. El propio concepto de derechos humanos lleva implícita la idea de democracia y del estado de derecho. «La democracia supone la validez jurídica de los derechos humanos y también la división de poderes... A su vez el desarrollo y expansión de los derechos humanos supone una democracia o, lo que es lo mismo, la libertad del pueblo para la configuración de sus propias leyes y para el control público de los tres poderes. Así se cierra el círculo: la división de poderes y la democracia tienen su arranque en la idea de los derechos humanos y en ella desembocan» (Kriele, 1982, pp. 42-43).

¿QUÉ RETOS EDUCATIVOS TENEMOS POR DELANTE EN ESTOS TIEMPOS INCIERTOS DE GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL Y GUERRA PREVENTIVA?

Vivimos tiempos de globalización neoliberal que profundiza las desigualdades sociales entre y dentro de los estados. Además, a raíz de los execrables atentados terroristas del 11/09/2001 en Estados Unidos, la administración conservadora norteamericana ha acuñado el concepto de “guerra preventiva” frente al “terrorismo” como paraguas ideológico para atacar cuando, como y a quien quiera provocando un claro retroceso en las libertades y derechos humanos así como un grave deterioro de las relaciones internacionales y particularmente de las Naciones Unidas. Ante esta situación, ¿cuál debe ser la respuesta educativa? Además de la condena de los atentados terroristas y de todo tipo de violencia, proponemos cinco propuestas educativas para encarar el “nuevo”² escenario internacional.

La búsqueda de la verdad

Una de las víctimas del 11/09/01 ha sido la verdad. La verdad está relacionada con lo que se dice, cómo se dice y lo que se silencia. A raíz del 11 de septiembre la *tergiversación* y la *mentira*

institucionalizada ha cobrado nuevo énfasis y, consecuentemente, mayores recursos económicos. Como quedó contrastado en anteriores guerras, nuevamente aparece en escena la manipulación informativa como un medio más que acompaña a la contienda bélica. En el caso del 11/09/01, la guerra de Afganistán y la guerra de Irak se ha dado un paso más en esta espiral al crear el Pentágono la Oficina de Influencia Estratégica, explícitamente encargada de difundir falsas informaciones para intoxicar a la prensa internacional e «influnciar a las opiniones públicas y a los dirigentes políticos tanto en los países amigos como en los estados enemigos». Esta situación nos lleva a deducir una *primera consecuencia didáctica* en un doble sentido. Por un lado, el uso de la prensa se nos revela, y así lo hemos utilizado, como un recurso didáctico imprescindible pero, al mismo tiempo, debemos utilizarla contrastando diferentes fuentes de información, asegurándonos que hemos dado voz a todas la partes en conflicto. Se trata de facilitar la comprensión de este tipo de procesos y al mismo tiempo cuestionar el poderío y la manipulación mediática. La búsqueda de la verdad exige, pues, alfabetizarnos en la lectura de los medios de comunicación para contrarrestar la *manipulación informativa* o la *pedagogía de las mentiras* en palabras de Chomsky.

En segundo lugar, el profesorado, y muy particularmente el de Historia, debería aprovechar estos actos terroristas, tanto los sucedidos en suelo americano como en Afganistán e Irak, para fomentar el rechazo de la violencia y, sin caer

² En nuestra opinión consideramos que han surgido cinco procesos sociales, estrechamente interrelacionados entre sí, però que en modo alguno podemos calificar de novedosos, tal como han sostenido diversos analistas. Eso sí, los atentados del 11/98/01 han hecho que sean más visibles. Dichos procesos son: la recuperación de la ideología dual de la guerra fría, el miedo de la población y su instrumentalización para favorecer la militarización de la sociedad y la aprobación de nuevas inversiones militares, la pérdida de determinadas libertades y consecuentemente la vulneración de determinados derechos humanos, el aumento del racismo y la imposición de una visión unilateral del mundo y el refuerzo de la hegemonía mundial de los EE.UU.

en ningún tipo de antiamericanismo, explicar al mismo tiempo la historia reciente de EE.UU por haber utilizado y fomentado políticas y prácticas igualmente condenables que podemos encuadrar en la categoría de *terrorismo de estado* (Chomsky, 2002). Como se ha dicho, «es verdad que existe terrorismo, pero la verdad es mayor. Las potencias lo han usado cuando les ha venido en gana: en Auschwitz, Hiroshima y Gulag, hace tiempo. EE.UU, además, en América Latina en los años sesenta y ochenta, en Irak y Sudán, más recientemente... Y se mantiene el terrorismo del que no se habla; campea impertérrito el terrorismo del hambre, de la pobreza, el que causa millones de excluidos y refugiados, el que arrumba al sida a la ignorancia y al desprecio» (Sobrino, 2002a, pp. 131-132).

Una tercera consecuencia didáctica debe conducirnos al *análisis del propio concepto de terrorismo*. Lo sucedido el 11/09/01 en Nueva York y Washington es terrorismo, sin embargo la respuesta norteamericana en Afganistán, decidida unilateralmente por EE.UU, convirtiéndose en juez y parte, es «guerra contra el terrorismo» o «compromiso a la protección de la libertad, la oportunidad y la seguridad de las personas del mundo entero», tal como se enseña en las «Sugerencias para educadores» del Dto. de educación de los EE.UU (www.ed.gov/inits/september11/educators.html). Es un buen ejemplo para ilustrar como históricamente los que detentan el poder se arrojan la capacidad de decidir lo que es terrorismo, guerra o cualquier respuesta violenta. En este sentido debemos recordar que el lenguaje nunca es neutral al igual que la forma de presentar determinados hechos.

En cuarto lugar, no debemos olvidar lo que hemos denominado los «*atentados de antes y después del 11/09/01*». No se trata de hacer comparaciones ni de establecer muertes de primera o de segunda, la muerte iguala a todos los seres humanos, pero el mismo día que morían casi 3.000 personas en Nueva York por ese salvaje atentado, lo hacían 40.000 personas en el planeta por causas evitables vinculadas al hambre. Personas igualmente dignas y necesarias para la vida como las que han encontrado la muerte ese fatídico 11-S. Situación que no podemos sustraer del proceso de globalización neoliberal que a partir de la década de los ochenta impone sus reglas económicas al conjunto de las economías del pla-

na fundamentalmente a través de EE.UU y de tres organismos internacionales, el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), provocando un mayor ensanchamiento en la fractura entre el Norte y el Sur del planeta, así como en relación a la exclusión social en el primer mundo.

En quinto lugar, la búsqueda de la verdad nos tiene que llevar necesariamente al estudio de la *estructura o mapa del conflicto*. Como hemos manifestado (Jares, 2002a), para poder resolver los conflictos el primer paso es comprenderlos en toda su extensión, sin apriorismos o prejuicios. Para ello es necesario identificar los diferentes elementos que conforman su estructura: *las causas, los protagonistas, el proceso que han seguido y el contexto en el que se produce*. En el caso que nos ocupa y en relación a las causas tenemos que citar la pobreza y la desigualdad; la política exterior norteamericana, muy particularmente en relación al contencioso palestino-israelí, la guerra del Golfo, el apoyo a los talibán frente a los soviéticos, etc.; y la fanatización de un sector de la población propugnada por grupos extremistas musulmanes utilizando una interpretación interesada y fundamentalista del Corán, tal como nos han advertido diversos intelectuales musulmanes.

Por último, la búsqueda de la verdad debe *cuestionar los fundamentalismos de todo tipo*, tan frecuentes como devastadores en la evolución histórica de la cultura occidental, por más que nos los quieran presentar ajenos a nosotros o como algo inherente a los árabes en particular y a los musulmanes en general, con independencia de que existan integristas islamistas.

El valor de la justicia y el rechazo de la venganza y el odio

Comprendemos el dolor y la rabia tras la muerte de vidas inocentes. Pero el pueblo norteamericano debe comprender esos mismos sentimientos que han sentido muchas personas en diferentes partes del planeta y en diferentes períodos históricos producidos precisamente por el ejército o agentes de la administración norteamericana u otras organizaciones al servicio de la política exterior norteamericana. Como ha afirmado Ulrich Beck, «ninguna causa, ningún dios, ninguna

idea abstracta puede justificar el atentado terrorista contra el World Trade Center. No se trata de un ataque contra EE.UU, sino contra los valores de la Humanidad y de la civilización, y de un ataque contra los valores del Islam, un ataque contra todos nosotros». Ahora bien frente a la injusticia y el terror no debemos responder con sus mismos métodos. El terrorismo niega el derecho a la vida y la justicia, pero los métodos para combatirlo deben ser acordes con estos dos principios.

Los culpables de los atentados del 11/09/01 deben ser llevados a la justicia, como todos los culpables de genocidio o crímenes contra la humanidad en cualquier parte del mundo. En este sentido, *analizar el recorrido de la lucha a favor de la justicia internacional y contra la impunidad* es otro ejercicio didáctico necesario para combatir el miedo, la venganza y el odio y fortalecer la democracia y la lucha por los derechos humanos. Por ello debemos celebrar la entrada en vigor el 1 de julio del 2002 de la Corte Penal Internacional (CPI) al ser ratificado el Tratado de Roma por más 60 estados el 11 de abril del 2002, a pesar del vivo rechazo de EE.UU, negándose a ratificar el tratado al igual que China y Rusia, entre otros.

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

- ¿Qué hubiese ocurrido si el Congreso y la Casa Blanca, animados y apoyados por todas las universidades occidentales ilustradas que creen en la libertad, la igualdad y la fraternidad, por todas las iglesias y religiones que creen en un Dios de débiles y víctimas, por todos los movimientos huma-

nistas que creen en los derechos a la vida de ser humano, se hubiesen preguntado por qué tal horror, qué ha hecho ese país en sus dos siglos de existencia para incitar al odio?

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

Igualmente debemos cuestionar la recuperación de la ideología dual y maniquea de la actual administración norteamericana – nosotros los buenos frente al imperio del mal, antes el malvado comunismo ahora el Islam – porque lleva implícita la imagen del enemigo. Esta trivialización y maniqueísmo aparece de forma clara y repetida en las citadas “Sugerencias” del Dto. de Educación de los EE.UU teñidas de un fuerte patriotismo y apego religioso (rezar es una de las recomendaciones). Instalarnos en esta dicotomía favorece la fácil adscripción de sectores de la sociedad a postulados xenófobos y racistas, tal como se ha comprobado en los meses siguientes al 11/09/01. El Observatorio europeo contra el racismo y la xenofobia ha hecho público un informe en Bruselas ocho meses después de los atentados en el que constata el aumento del miedo, la ansiedad y la desconfianza de los europeos hacia los musulmanes, tal como anteriormente se ha producido en EE.UU. Proceso que sin duda se refuerza cuando dirigentes políticos, como es el caso del presidente del gobierno español, resucitan la vieja, cínica e irresponsable ecuación “inmigración igual a delincuencia”.

Combatir el miedo y la desconfianza

El miedo obstaculiza la racionalidad, la convivencia y la solidaridad. Tanto en el plano indivi-

dual como en el colectivo, debemos contrarrestar las políticas que fomentan el miedo, dado que éste es un proceso que debilita las posibilidades ciudadanas y suele conducir a la búsqueda de un salvador que elimine o al menos mitigue las causas que lo provocan. El miedo es también, en muchas ocasiones, una estrategia para provocar un determinado tipo de control. Los días y meses posteriores al 11/09/01 hemos visto como la mayoría de los dirigentes e ideólogos de la política norteamericana han utilizado el miedo en beneficio de las políticas y empresas armamentistas y de seguridad, la llamada “economía del miedo”, disfrazado de un patriotismo asfixiante de la racionalidad y la comprensión.

Otro efecto negativo del 11-S ha sido el reforzamiento del miedo hacia el otro, al diferente, al inmigrante, abonando de esta forma las respuestas de rechazo a la diversidad, muy especialmente hacia el inmigrante magrebí. Tendencia que en el caso de España no podemos sustraer de la imagen estereotipada y negativa del magrebí (Martín Corrales, 2002). Igualmente los análisis que se han hecho sobre libros de texto han concluido afirmando que la mayoría de los manuales reproducen prejuicios que expresan una imagen negativa y distorsionada del Islam llegando en muchos casos a posiciones inequívocamente “arabofóbicas” e “islamofóbicas” (Navarro, 1997; Serra & Alegret, 1997). Estas constataciones tienen unas evidentes consecuencias educativas, tanto en el proceso de análisis de los materiales curriculares como en la necesidad de introducir contenidos sobre cultura árabe y musulmana. No se puede confundir el Islam con el fundamentalismo o la violencia, al igual que no se puede confundir el cristianismo con las cruzadas o la Inquisición. El conocimiento del otro y la aceptación de la diversidad deben ser dos principios que deben guiar nuestra práctica educativa, además de dos antídotos imprescindibles para combatir el miedo.

Dar a conocer las *alternativas* al actual status quo y *facilitar el conocimiento de las conquistas sociales* es otra forma imprescindible para combatir el miedo y lo que se ha denominado el “pánico social”. Con otras palabras, al mismo tiempo que analizamos los datos del sin sentido de los atentados, de la desigualdad, de la injusticia, de la violencia, es necesario ofrecer alternativas. Tanto en la etapa de profesor de Secundaria como en la actualidad como profesor universitario

así como en los cursos de formación del profesorado, hemos constatado la reacción de impotencia y pánico que en numerosas ocasiones se produce al conocer las terribles cifras de la desigualdad del mundo en el que vivimos. Datos que obtenemos, entre otros, en los informes anuales del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), de Amnistía Internacional o de Human Rights Watch. Por ello el conocimiento de las diferentes violaciones de los derechos humanos, debe ir acompañado del conocimiento de los avances y conquistas sociales. Por ejemplo, si bien continúa el esclavismo en el siglo XXI no podemos dejar de presentar el enorme avance que ha hecho la humanidad en este terreno; si bien existe sexismo y violencia contra las mujeres, tampoco podemos obviar la historia y los avances de la lucha feminista; si bien existe violencia e intolerancia, tampoco es menos cierto que se dan espacios de libertad y de ternura; etc.

Además, el sistema educativo debe realizar una decidida “puesta al día” facilitando al alumnado la comprensión del mundo en el que vivimos, el «ejercicio constante de la lectura del mundo» en palabras de Paulo Freire (2001, p. 52). En este empeño debemos contemplar dos procesos complementarios: Ofrecer a los estudiantes la posibilidad de escrutar las diferentes alternativas que se están realizando para solucionar los problemas que están en el origen de la inestabilidad mundial al mismo tiempo que se les debe dar la oportunidad para que sean protagonistas de posibles nuevas alternativas. Entre las primeras citamos la abolición de la deuda externa, la aplicación de la tasa Tobin, el fortalecimiento de la democracia y la sujeción de la economía a la política, la reducción de los gastos militares en beneficio de los gastos sociales, el cumplimiento del 0,7% para ayuda al desarrollo, la eliminación de los paraísos fiscales, el cumplimiento de las resoluciones de las Naciones Unidas en el conflicto palestino-israelí y que sistemáticamente incumple el estado de Israel, la reforma de las Naciones Unidas, etc.

Finalmente, frente al potentísimo discurso dominante de los ideólogos del conservadurismo que hablan de aspectos como el fin de la historia, el capitalismo como única sociedad posible, la entronización de la violencia como garante de las libertades, el conformismo, el fatalismo, etc., debemos potenciar el pensamiento crítico que cree

en la esperanza, en la utopía y en la posibilidad del cambio por muy difícil que sea. Como señalaba Paulo Freire debemos reivindicar «la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla» desde la esperanza y el sueño (1993, p. 8).

Insistir en el valor de la democracia, la paz y en la necesidad de globalizar los derechos humanos

Como se recoge en el Informe anual de Amnistía Internacional del 2002, la lucha contra el terrorismo a partir del 11-S ha supuesto una merma para los derechos humanos en muchos países. Sin embargo, la lucha por la seguridad no debe ser incompatible con la libertad y los derechos humanos. Igualmente se constata el aumento de la xenofobia y el racismo. Ante esta situación, las educadoras y educadores de todo el mundo estamos llamados a desempeñar un papel fundamental defendiendo las propuestas educativas basadas en la convivencia democrática, la aceptación de la diversidad, el diálogo, la autonomía, la comunicación empática y los derechos humanos. En consecuencia, la organización democrática e inclusiva del centro es el contexto en el que puede germinar y sedimentarse el auténtico significado de la verdad y la justicia. Educar desde y para la democracia y los derechos humanos (Jares, 1999) es, además, una necesidad de los centros educativos para hacer frente a las políticas neoliberales asentadas en el individualismo, la competitividad, el gerencialismo y la excelencia del mercado.

Educar en el valor del compromiso y la esperanza, frente a la indiferencia y el derrotismo

Desde los años noventa se está desarrollando un potentísimo discurso dominante de los ideólogos del conservadurismo que hablan de aspectos como el fin de la historia, la única sociedad posible, etc. Como ha señalado Sami Naïr, «el pensamiento crítico, la esperanza, la simple idea de que otro mundo es posible, han sido tan duramente atacadas en los últimos años en que cualquier propuesta se ve tildada de “irrealizable” por el conformismo del pensamiento único» (2002, p. 12). Ejemplos de lo que decimos los hay en todos los campos del saber. Así, en una entre-

vista publicada en el diario El País (Madrid) y en otros periódicos europeos el día 10/02/02, el historiador británico Paul Kennedy, docente en la universidad norteamericana de Yale, propugna que el mundo tiene que aprender a convivir con el EE.UU imperial, y termina la entrevista con estas ilustrativas palabras: «En cierto modo, la cuestión radica en la mera grandeza de EE.UU más que en su arbitrariedad. Es como si se tratase de una gran jaula de monos, en la que conviven simios de diferentes tamaños y en una esquina se acurruca un gorila de 230 kilos. Los otros monos más pequeños se tienen que conformar. Podríamos inclinarnos por el concepto de que hay que hacer pensar al gorila en la verdad, aunque sea sacrificando su destino. Sí un día crece y ve que un mono pequeño tiene unos buenos plátanos, los cogerá, y nadie podrá impedirlo.»

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

La esperanza es una necesidad vital. Como ha señalado Luis Rojas Marcos, «todos los seres humanos necesitamos sentir esperanza, especialmente en circunstancias adversas o peligrosas. La esperanza es una fuerza que nos impulsa a vivir y nos ayuda a mantenernos seguros y confiados» (2002, p. 125). En el campo educativo debemos destacar a Paulo Freire como el gran pedagogo de la esperanza (Freire, 1993, 1997, 2001): «La esperanza es la exigencia ontológica de los seres humanos. Aún más, en la medida que mujeres y hombres se hacen seres de relaciones con el mundo y con los otros, su naturaleza histórica se encuentra condicionada a la posibilidad o no de esa concreción» (Freire, 1997, p. 35).

Desde la pedagogía crítica se viene insistiendo en la necesidad de «recuperar en valor de la utopía como motor de transformación de la sociedad» (Torres, 2001, p. 12), frente a la generalización de la desidia, la pasividad, la indiferencia, el fatalismo, la resignación, etc. Es más, co-

mo ha señalado José Gimeno Sacristán «sin utopía no hay educación» (1999, p. 30). Es más, como señalaba dos años más tarde, «la utopía sigue dando sentido a la vida y a la educación, y desde ella dotamos de sentido y valoramos al mundo que nos rodea» (Gimeno Sacristán, 2001, p. 11). Pensamiento que, como decimos, había sido construido anteriormente por Paulo Freire, «no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica» (Freire, 1993, p. 8).

Igualmente, desde el modelo crítico-conflictual-noviolento de la educación para la paz hemos insistido en el papel de la educación junto al compromiso social y la acción política como recursos del ser humano para transformar aquellas situaciones injustas y perversas, por muy difíciles que éstas sean. De aquí el papel otorgado a la acción. Tanto en el plano educativo como en el social, no debemos quedar indiferentes ante este tipo de situaciones que significan vulneración de los derechos humanos por muy enfrente que tengamos a los poderes políticos, mediáticos, económicos, etc.

Esperanza, en definitiva, que nos ilumina la vida y el futuro, aunque sea incierto. Por ello, parafraseando al poeta palestino Mahmud Darwish (2001), debemos seguir el curso del canto aunque escaseen las rosas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alcaide, M. (1987). *Conflicto y poder en las organizaciones*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Bobbio, N. (1982). *El Problema de la guerra y las vías de la paz*. Barcelona: Gedisa.
- Camus, A. (2002). *Crónicas (1944-1953)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cassese, A. (1993). *Los derechos humanos en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Ariel.
- Cassin, R. (1974). Les droits de l'homme. *Recueil des cours de l'Académie de Droit International de La Haye*, vol. 140.
- Chomsky, N. (2002). *11/09/2001*. Barcelona: RBA, 3ª edición.
- Curle, A. (1978). *Conflictividad y pacificación*. Barcelona: Herder.
- Darwish, M. (2001). *Menos rosas*. Madrid: Hiperión.
- Freire, P. (1986). 1986: Año mundial de la paz. *El correo de la Unesco*, diciembre.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Galtung, J. (1981). Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia. In *UNESCO: La violencia y sus causas*. Paris: Unesco.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. In F. Imbernón (Cdr.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 29-52). Barcelona: Graó.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Griffin, K. (2001). Desarrollo humano: origen, evolución e impacto. In P. Ibarra, & K. Unceta (Eds.), *Ensayos sobre el desarrollo humano* (pp. 25-40). Barcelona: Icaria.
- Jares, X. R. (1999). *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Popular, (2.ª edición en 2002).
- Jares, X. R. (2002a). *Educação e conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA, 2002.
- Jares, X. R. (2002b). *Educação para a paz. Sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Kriele, M. (1982). *Liberación e ilustración*. Barcelona: Defensa de los derechos humanos. Barcelona: Herder.
- Levin, L. (1981). *Los derechos humanos. Preguntas y respuestas*. Paris: Unesco.
- Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Barcelona: Anagrama.
- Martín Corrales, E. (2002). *La imagen del magrebí en España*. Barcelona: Bellaterra.
- Muguerza, J. (1990). *Desde la perplejidad*. México: FCE.
- Nair, S. (2002). Después de Porto Alegre. *El País*, 12/02/02, pp. 12-13.
- Navarro, J. M. (Ed.) (1997). *El Islam en las aulas*. Barcelona: Icaria.
- PNUD (2001). *Informe sobre desarrollo humano 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. México DF: Mundi-Prensa.
- Rojas Marcos, L. (2002). *Más allá del 11 de septiembre. La superación del trauma*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sémelin, J. (1983). *Pour sortir de la violence*. Paris: Les Éditions Ouvrières.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Planeta.
- Serra, C., & Alegret, J. (1997). La diversidad humana en los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 20-23.
- Sobrino, J. (2002a). Redención del terrorismo. *Política Exterior*, 16 (85), 127-137.
- Sobrino, J. (2002b). *Terremoto, terrorismo, barbarie y utopía*. Madrid: Trotta.

- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Tulian, D. C. (1991). *Los derechos humanos. Movimiento social, conciencia histórica, realidad jurídica*. Buenos Aires: Edit. Humanitas/Edid. La Colmena.
- Van Rillaer, J. (1977). *La agresividad humana*. Barcelona: Herder.

RESUMEN

Un año después de los atentados terroristas del 11 de Septiembre, en qué medida han afectado dichos sucesos y las políticas a raíz de los mismos al campo educativo? A partir del análisis de la repuesta a esta pregunta queremos proponer las medidas “urgentes” que desde el campo de la educación para la ciudadanía democrática estamos realizando. Sin duda consideramos que tanto los atentados del 11 de Septiembre como las políticas establecidas a raíz de los mismos tienen una gran repercusión en la ámbito educativo debe ser un de los lugares privilegiados para abordar este tipo de sucesos por su gran calado social y porque necesitamos generar respuestas educativas desde la ciudadanía democrática que vayan más allá de la condena de los atentados. Con ser está absolutamente necesaria, consideramos que es insuficiente dado que deja a la institución en una situación de precariedad en el proceso de comprensión tanto de las causa como de las posibles consecuencias de los atentados. Entre las medidas que estamos proponiendo y que analizaremos en la conferencia destaco las siguientes: a) Enfatizar el valor de la Vida humana y la cultura de la no violencia; b) Fomentar el compromiso con la búsqueda de la verdad; c) Sensibilizar sobre el valor de la justicia y el rechazo de la venganza y el odio; d) Combatir el miedo y la desconfianza; e) Insistir en el valor de la democracia, la paz y en la necesidad de globalizar lo derechos humanos; f) Educar en el valor del compromiso y la esperanza, frente a la indiferencia y el derrotismo.

Palabras-clave: Educación para la paz, educación para la ciudadanía, desarrollo de l’ autonomía.

RESUMO

Um ano após os atentados terroristas de 11 de Setembro, em que medida tais acontecimentos e as políticas então desencadeadas afetam o campo educativo? A partir da análise da resposta a esta questão, queremos apresentar as medidas urgentes que estamos a realizar no campo da educação para uma cidadania democrática. Consideramos que, para os atentados do 11 de Setembro, as políticas a partir daí, têm grande repercussão no campo educativo e, por isso, este deve

ser um dos espaços privilegiados para abordarmos este tipo de acontecimentos. É necessário gerar respostas educativas a partir da perspectiva de uma cidadania democrática, que vão além da mera condenação dos atentados. A condenação é absolutamente necessária, mas insuficiente, dado que deixa a instituição numa situação de precariedade no processo de compreensão das causas e das possíveis consequências dos atentados. Entre as medidas que estamos a propor, e que analisamos na conferência, destaco as seguintes: a) enfatizar o valor da vida humana e da cultura de não violência; b) fomentar o compromisso com a procura da verdade; c) sensibilizar para o valor de justiça e para a recusa da vingança e do ódio; d) combater o medo e a desconfiança; e) insistir no valor da democracia, da paz e na necessidade de globalizar os direitos humanos; f) enfatizar o valor do compromisso, contra a indiferença e o desencorajamento.

Palavras-chave: Educação para a paz, educação para a cidadania, desenvolvimento da autonomia.

ABSTRACT

One year after the terrorist attacks of September 11th, how have these events and the political changes that have resulted from them affected the educational field? Taking this question as the starting point, we want to propose a series of “urgent” measures that we have been developing at the level of education and democratic citizenship. We consider that both the attacks of September 11th and the policies implemented in its wake had significant repercussions at the educational level and that therefore this must be a central site for the discussion of such events. It is necessary to generate educational responses and reactions from the perspective of democratic citizenship which go beyond the condemnation of the attacks. Even though this is a fundamental measure, we consider that it is insufficient because it leaves the institution in a situation of precariousness in the process of understanding both the causes and the possible consequences of the attacks. Among the measures that we have been proposing and that will be analysed in this conference, we would like to highlight the following: a) Emphasise the value of human Life and of a culture of non-violence; b) Promote the commitment to the search for truth; c) Raise awareness to the value of justice and refusal of revenge and hate; d) Fight fear and distrust; e) Insist on the value of democracy, peace and the need to globalise human rights; f) Emphasise the value of commitment and hope, in the face of indifference and discouragement.

Key words: Education for peace, education for citizenship, development of autonomy.