

# Educar per a una cultura de pau i convivència

Actes

*Fundació*  
"SA NOSTRA"

"SA  
NOS  
TRA"  
CAIXA DE BALEARS

*moltes persones mereixen*  
"SA NOSTRA"  
*solidaritat*

La realització del Seminari  
*Educar per a una cultura de pau i convivència*  
a can Tàpera ha estat possible gràcies  
a la col·laboració de:



**GOVERN DE LES ILLES BALEARS**  
**Conselleria d'Educació i Cultura**  
Direcció General d'Ordenació i Innovació

Les opinions expresades a les ponències  
incloses en aquest Seminari són responsabilitat  
exclusiva dels seus autors i no compten  
necessàriament amb el suport de  
"SA NOSTRA", Caixa de Balears

© dels textos: els autors

© de l'edició: Fundació "SA NOSTRA"  
C/ de can Tàpera, 5. Sant Agustí  
07015 Palma  
Telèfon (34) 971 707421  
Fax (34) 971 707950

Coordinació: Carme Torres Costa

Agraïments: Joan Avellaneda, Lluís Ballester, Joan Carrero, Francisca Niell,  
Bartomeu Tomàs, Mònica Villalonga

Revisió lingüística: Gabriel Colom Coll

Coberta: "Nit i dia". Obra d'Andreu Terrades (col·lecció particular)

Disseny de la col·lecció: Esment, centre especial de treball d'AMADIP

Maquetació i impressió: Esment, centre especial de treball d'AMADIP

Dipòsit legal: PM-2463-2001

ISBN: 84-95352-77-X

Imprès en paper ecològic 100% lliure de clor

Presentació . . . . .	5
<i>La lucha no-violenta desde la corrupción del poder</i> . . . . .	7
<b>Juan Carrero Saralegui</b>	
<i>Paz, Justicia y Sociedad en las puertas del siglo XXI</i> . . . . .	15
<b>Adolfo Pérez Esquivel</b>	
<i>Multiculturalisme</i> . . . . .	23
<b>Núria Vidal Llorens</b>	
<i>Prospectiva de la paz en la encrucijada mediterránea</i> . . . . .	35
<b>Francisco A. Muñoz Muñoz</b>	
<i>Migracions i identitats: compatibilitats, conflictes, canvis</i> . . . . .	46
<b>Alexandre Miquel Novajra</b>	
<i>LINGUAPAX. Educar per a la pau i el desenvolupament</i> . . . . .	61
<b>Maria Dolors Reig i Garganta</b>	
<i>Educación para la paz: tarea de todos y todas</i> . . . . .	72
<b>Xesús. R. Jares</b>	
<i>Construir la pau, una qüestió de corresponsabilitat política.</i> <i>L'exemple de les campanyes sobre desarmament</i> . . . . .	87
<b>Raül Romeva Rueda</b>	
<i>Situación actual de los derechos humanos. Su práctica y violaciones</i> . . . . .	106
<b>Fernando M. Mariño Menéndez</b>	
<i>Desenvolupament humà en el context de la mundialització econòmica</i> . . . . .	120
<b>Arcadi Oliveres Boadella</b>	
Módulo didáctico <i>Hiru Txandatan</i> . Experiencia de nuevos hábitos de diálogo . . . . .	126
<b>Jonan Fernández Erdozia</b>	
<i>La construcción de la paz en Euskadi y el diálogo: un proyecto concreto</i> . . . . .	137
<b>Jonan Fernández Erdozia</b>	
<i>La inadaptación social y la conflictividad juvenil en el centro escolar</i> . . . . .	148
<b>Carmen Orte Socías</b>	
<i>La violencia juvenil en nuestra sociedad</i> . . . . .	161
<b>Javier Elzo Imaz</b>	



Tot just hem començat un nou segle i noves incerteses i inquietuds s'estenen sobre un panorama marcat per conflictes internacionals, situacions permanents d'injustícia i una progressiva desigualtat entre països.

Ara més que mai convé entendre el concepte de pau com a quelcom més que l'absència de conflictes bèl·lics. La pau, entesa en el sentit ample del terme, implica justícia, igualtat d'oportunitats, defensa dels drets humans, democràcia, manca de pobresa, desenvolupament humà digne. Per tant, es fa difícil afirmar que la societat actual viu immersa en un procés de pau. Gairebé en tots els àmbits (internacional, local, familiar, escolar, etc.) es produeixen situacions que, massa sovint, desemboquen en desequilibris, violència, intolerància...

Per tant, és necessari avançar cap a una cultura de pau. Això requereix fer un esforç per a la resolució dels conflictes d'una manera positiva i creativa, en base al diàleg, la mediació i el compromís. La corresponsabilitat de tots els agents socials és clara i l'educació esdevé una eina bàsica per fomentar valors, actituds, hàbits i comportaments necessaris de cara a construir una societat més justa i solidària. Es tracta, en definitiva, d'assumir la responsabilitat d'un món que és com l'hem fet i que, és a les nostres mans, transformar-lo.

Aquestes Actes del Seminari *Educar per a una cultura de pau i convivència*, organitzat per "SA NOSTRA", Caixa de Balears, a can Tàpera el març de 2001, recullen les aportacions fetes pels conferenciants que hi participaren i pretenen analitzar els fonaments de l'educació per a la pau, la situació actual envers els desequilibris existents, algunes de les claus dels conflictes i de les estratègies per afrontar-los. També volen contribuir a la reflexió personal i col·lectiva sobre el paper que hauria de jugar l'educació i el diàleg en la construcció de la pau.

En darrer lloc, resta expressar el nostre agraïment a totes les persones que han col·laborat en la presentació de les diverses sessions: Carmel Bonnín, Cecili Buele, Jaume Cañellas, Araceli Matas, Francisca Niell, Andreu Ramis i Bernat Vicens.



### Juan Carrero Saralegui

President de la Fundació s'Oliver

Posiblemente, cuando la mayoría de nosotros oye la palabra *no-violencia* o la ve plasmada en negro sobre el blanco virgen de una página, decenas de asociaciones, más o menos conscientes, se producen en nuestra mente. En tal caso, seguramente en ella estén presentes los grandes líderes de este movimiento librando junto a sus compañeros sus arduas batallas. Líderes como Mahatma Gandhi, a la cabeza de su pueblo, o como Luther King, hombro con hombro junto a sus gentes de color. Batallas que, en principio, no sólo eran incruentas sino que excluían cualquier forma de violencia, incluso la verbal. Batallas en las que sin embargo, paradójicamente, estos protagonistas de la no-violencia sufrieron multitud de agresiones e incluso el derramamiento de su propia sangre.

Batallas bien públicas, con enérgicas denuncias, con inequívocas posiciones políticas, con enfrentamientos durísimos. Batallas sostenidas frente a situaciones profundamente injustas, frente a estructuras cruelmente opresoras, frente a poderes que invariablemente acaban corrompiéndose y ocasionando tanto dolor absurdo a la multitud de todos aquellos que poseen menos recursos y posibilidades para competir en esta dura contienda en la que hemos convertido este precioso regalo que es la vida.

### LAS FUENTES DE LA NO-VIOLENCIA

Me apresuro, ya de entrada, a pedir disculpas por este duro lenguaje, lleno de adjetivos, que algunos suelen considerar demasiado radi-

cal y excesivo. Posiblemente lo sea desde nuestro punto de vista. El punto de vista de todos aquellos, yo mismo incluido, que gozamos de un más que suficiente nivel de confort y de seguridades de todo tipo. Pero, personalmente, estoy aprendiendo a contemplar la realidad, cada día más, desde la mirada de los millones de seres humanos que son hermanos nuestros en este sorprendente misterio de la vida pero que, abandonados por casi todos, han sido excluidos del disfrute del maravilloso patrimonio que nuestro planeta, la madre Tierra, nos ofrece a todos generosamente.

Es la mirada de tantos seres concretos con nombre propio que he tenido el privilegio de conocer a lo largo de mis 50 años de vida. Es la mirada de los más de 2 millones de hermanas y hermanos que malviven en las miserables chabolas de Nairobi, la mitad de los cuales están infectados de SIDA. Es la mirada de los cientos de miles de congoleños cuya familia ha sido destrozada por los ejércitos invasores de Rwanda, Uganda y Burundi. Es la mirada de los collitas del norte argentino o de los pibes de las calles de las grandes capitales de esa sufrida Latinoamérica. Es la mirada del indigente que un poco impertinentemente nos "asalta" por las calles de nuestra propia ciudad de Palma, mirada que con tanta frecuencia uno elude porque no puede estar en todas las batallas a la vez ni ayudar a todos cuantos uno desearía.

Seguramente, para todos ellos, lo duro y excesivo es la realidad misma de la injusticia que padecen, y no estos adjetivos, más o menos afortunados, con los que intento hablar de las difíciles circunstancias de sus vidas. No dejan de sorprenderme una y otra vez las acti-

tudes de tantos “expertos”, articulistas o tertulianos incapaces de ponerse en el lugar de todos estos desheredados, que son las 2/3 partes de la Humanidad. Hace unos días, en una de las grandes tertulias radiofónicas de nuestro país se comentaba el avance de la marcha zapatista hacia Méjico capital. El debate se centró una vez más en las formas, en la parafernalia propagandística de este movimiento. Pero la realidad de injusticia secular que sufren las comunidades indígenas de Chiapas, que es el verdadero fondo de aquellos acontecimientos, no mereció más que algún breve comentario de pasada. Esa mirada tan cargada de subjetividad, tan marcada por las propias coordenadas existenciales es, por desgracia, una constante en los sectores más acomodados de nuestro mundo.

Es verdad que a la vez, paradójicamente, muchos de estos excluidos nos sorprenden con sus cantos festivos, su telúrica vitalidad, su esperanza sostenida, en medio de sus difíciles circunstancias. Estas actitudes tan positivas cuestionan el supuesto bienestar de nuestras grandes metrópolis tan llenas de caras tristes u hostiles, tan llenas de depresiones o de violencia. Pero no nos eximen de ponernos en su punto de vista ni de establecer unas relaciones más justas entre su mundo y el nuestro.

Este largo *excursus* sobre el tono y el lenguaje de esta conferencia y sobre la mirada de los más desheredados de nuestro mundo no es una divagación involuntaria. No lo es, en primer lugar porque la no-violencia nace, precisamente, de la vivencia cotidiana, de la profunda relación e interdependencia entre todos los seres vivos. El dolor del otro es nuestro dolor. Su alegría es también la nuestra. El daño que hacemos a la más pequeña criatura

nos daña a nosotros mismos, aunque frecuentemente estemos tan mal, tengamos tal grado de inconsciencia, que ni tan sólo seamos capaces de darnos cuenta de ello. Ninguna mentira, ninguna injusticia nos es ajena, sino que nos afecta y nos interpela a cada uno de nosotros.

Tengo el firme convencimiento de que sólo aquel que se deja herir por la herida del otro, sólo aquel que permite que le atraviese todo el dolor del mundo es capaz de entender plenamente el punto de vista de los padres de la no-violencia. Gandhi expresaba así esta vivencia: «Me siento hermano de todos y, para ser feliz, necesito ver feliz al más pequeño de mis semejantes». Sin embargo, sería un error pensar que la no-violencia es cosa de *mahatmas* (almas grandes) y seres extraordinarios. Para ponerse en marcha decididamente en este largo peregrinaje hacia la construcción de una humanidad merecedora de este noble nombre, sólo hay que dejarse llevar por ese impulso interno de solidaridad que todos llevamos dentro. Los definitivos protagonistas de la no-violencia son los pueblos, formados por miles de seres humanos corrientes, pero capaces de cambiar la historia.

## LA NATURALEZA DE LA NO-VIOLENCIA

En segundo lugar, este intento de mirar nuestro mundo a través de los ojos de tantos excluidos no ha sido una divagación porque el objetivo último de la no-violencia es, justamente, el de superar todas las injusticias flagrantes que sufren esos excluidos y construir un mundo, si no igualitario, al menos mucho más fraterno. No es casual que la autobiografía de Gandhi lleve por título *Todos los hombres son hermanos*.



Aunque el Mahatma insistía con frecuencia en que la no-violencia es antigua como las montañas y que él no aportaba ninguna revelación nueva, fue él sin embargo quien por primera vez la aplicó sistemática, metodológica y exitosamente hasta conseguir la independencia de la India. El término no-violencia dice sólo lo que ésta no es. Escapa así, con esta no-definición, a la dificultad de hablar de unas realidades que nos llevan al límite de nuestra capacidad de comprensión y descripción de aquello que, desde el punto de vista de la no-violencia, es el núcleo más íntimo del ser humano y la verdadera fuerza que mueve la historia: la fuerza de la verdad, de la bondad, de la belleza. Gandhi solía referirse a la no-violencia con los términos *Ahimsa* y *Satyagraha*. Esto muestra muy bien que para él la no-violencia no era tanto una teoría, ni tan siquiera un método en el que se hace una renuncia absoluta al uso de la fuerza, como la fuerza real de la verdad y la misericordia.

La no-violencia puede ser considerada una teoría o doctrina, pero es sobre todo un método y un movimiento para la transformación de la realidad. La no-violencia se esfuerza en hacer los más lúcidos análisis frente a las mentiras de cualquier poder opresor, pero no se detiene en el análisis, sino que da prioridad a la acción sobre la teoría. La no-violencia es una extraordinaria herramienta en esa tarea de construir una sociedad diferente, basada en la verdad, la misericordia, la justicia y la libertad.

Pero esa realidad a transformar reviste en sí misma una enorme complejidad. Por una parte, se trata, sin duda, de una realidad externa a nosotros mismos: es la realidad de un universo que se revela tan inmenso a la física actual que parece no tener límite espacio-temporal. Es también la realidad de una

sociedad humana cada vez más globalizada, en la cual los resortes del poder se alejan, cada vez más, del control del ciudadano ordinario y de los pequeños colectivos locales. Pero, por otra parte, se trata de una realidad no sólo externa sino también íntima. Estos elementos cósmicos y sociales se reflejan con una gran precisión en nuestro universo interno, como la luna en una gota de agua.

Es por ello que en la no-violencia son inseparables, por una parte, la transformación y mejora personal y, por otra, la transformación de las estructuras económicas, sociales o políticas injustas. Si no logramos integrar estos dos polos, caeremos, ciertamente, en el error de posiciones intimistas o subjetivistas que se desentienden de todo lo relacionado con la *polis*. O por el contrario, caeremos en el error opuesto, en el de pretender hacer la revolución, o salvar a los demás, o ser los profesionales de la solidaridad, mientras personalmente reproducimos una y otra vez los mismos comportamientos y mecanismos profundos que están en el origen de tanta guerra y de tantas estructuras económico-políticas perversas.

El ámbito de la no-violencia no es propiamente el de lo asistencial, o el de lo humanitario, o el de la cooperación, o incluso el de los derechos humanos, sino el de las raíces más profundas de los conflictos. Es decir, el de las causas a la vez humanas y estructurales (sociales, económicas y políticas) de toda injusticia, engaño, opresión o violación de esos derechos humanos. Todas las diferentes tareas son igualmente nobles y necesarias y, dadas las limitadas posibilidades de cada uno de nosotros, no queda más remedio que optar por aquella a la que nos sentimos llamados. Pero yo no me estoy refiriendo a esa actuación que estará necesariamente localizada en un

ámbito concreto, sino al espíritu o mirada global con que debemos enfrentar esa tarea localizada.

## UNA LÓGICA DIFERENTE

La no-violencia es un ámbito fronterizo. Y, si entendemos la frontera, no como un lugar que separa, sino como un lugar de encuentro, entonces lo fronterizo es también el territorio de la paradoja, el territorio en el que los opuestos se integran. Pocos ámbitos hay que, como el de la política, puedan ser considerados como el territorio del poder y, por tanto, el de la corrupción, que con tanta frecuencia suele acompañar al poder. Ningún ámbito parece ser tan opuesto al de la santidad ultramundana o incluso el de la santidad caritativa (del que la Madre Teresa de Calcuta quizá sea el exponente actual más difundido por los grandes medios de comunicación), como el de la confrontación política. Sin embargo los líderes de la no-violencia han enfrentado sin armadura protectora el difícil reto de integrar esos opuestos.

No son propiamente profesionales de la política, vienen de otra parte, pero se han internado en sus aguas turbulentas, concientes de que en ese ámbito de la política se juega incluso la vida o la muerte de millones de seres humanos. Gandhi, Luther King y muchos otros líderes menos conocidos de la no-violencia fueron auténticos místicos, mucho más que profesionales de la política. Sin embargo resulta imposible encasillarlos en uno u otro de estos arquetipos.

Si todo místico parece moverse según una lógica diferente de la habitual, mucho más aún sucede con los místicos de la no-violencia. Dentro de su aparente ingenuidad, el princi-

to de Saint-Exupéry dice tales verdades que se ha convertido en el segundo libro más vendido de la historia tras la Biblia. Me refiero a este pequeño y entrañable personaje para recoger dos de sus grandes intuiciones: «El corazón tiene sus razones que la razón no puede comprender». Pero además de afirmar que existe una lógica diferente de la cartesiana, hace un juicio de valor sobre la superioridad de aquella sobre ésta cuando dice: «no se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos».

En nuestra cultura occidental, tan marcada por el judeocristianismo, el más conocido exponente de esa lógica diferente quizá sea el llamado *Sermón de las bienaventuranzas* o *Sermón de la montaña*. No es extraño que alguien como Gandhi quedase fascinado por ese mensaje, a pesar de sentirse defraudado por el comportamiento tan poco acorde con él por parte de los cristianos. En las colinas noroccidentales del pequeño Mar de Galilea, Jesús el Nazareno, en plenitud de inspiración y entusiasmo, proclamaba hace casi dos milenios sus paradójicas bienaventuranzas a las que contraponía una especie de “malaventuranzas”.

Según este anuncio, los supuestos triunfadores que se desentienden del sufrimiento de los excluidos de nuestro mundo, son en realidad unos desgraciados a los que previene de una gran desdicha con aquel terrible “Ay de vosotros...”. Prevención que está a mitad de camino entre el aviso profético y la maldición bíblica, que es eficaz, es decir, que provoca lo que proclama. Por el contrario los pobres, los que lloran, los perseguidos, son en su dolor, en su misericordia, en su simplicidad, en su lucha por un mundo más justo, los verdaderos comensales del fraternal banquete mesiánico que colma las más profundas aspiraciones del corazón humano.

Ya desde los mismos inicios históricos del pueblo de Israel pueden vislumbrarse intuiciones que parecen manar de esa misma fuente. Y aún en pleno contexto bélico aparece a veces el germen de la no-violencia. Así, por ejemplo, David, ante la sorpresa de sus compañeros de armas, rehúsa quitar la vida al rey Saúl, que lo perseguía para matarlo. Esta generosidad de David produce posteriormente en Saúl un profundo cambio de actitud y trae la reconciliación al reino.

A lo largo de los siglos, un espíritu de misericordia genera una lógica y una energía nuevas en seres profundamente convencidos del poder de la verdad. Poder que reposa en última instancia en Dios, Señor de la verdad y de la historia, que siempre hace justicia. Muchos siglos después de David, Jesús, en los últimos momentos de su vida, indefenso ante Pilatos, se comporta, sin embargo, con la autoridad de aquel que tiene el control de los acontecimientos. El evangelio de Juan pone en boca de Jesús esta respuesta a Pilatos: «No tendrías ningún poder sobre mí, si no se te hubiese concedido desde arriba».

## **CARACTERÍSTICAS DE LA NO-VIOLENCIA**

Retomando mucho de lo que ya he dicho, a modo de resumen, voy a intentar identificar y enumerar algunas de las características que más definen la no-violencia, aunque el método y el movimiento de la no-violencia es una realidad muy rica y compleja, nada fácil de definir o catalogar. Como ya he dicho, no consiste única ni principalmente en la renuncia al uso de toda violencia, sino que en ella existen otros muchos factores igualmente determinantes, como son:

1. Empatía con el dolor de las víctimas, de todas las víctimas. El no-violento no es indiferente: Si no somos capaces de vivir en carne propia el dolor de las víctimas, el necesario análisis político global nacerá viciado, nacerá sobrado de teoría y falto de realidad. A veces, he escuchado reparos al hecho de implicarse demasiado personalmente en un problema. Creo, sin embargo, que hay que implicarse y que el peligro de parcialidad queda reducido por el hecho de no tener intereses particulares y por el de identificarse con el dolor de todas las víctimas sin excepción. Por otra parte, personalmente no creo en las equidistancias asépticas. Si esperamos a que las víctimas sean santos irreprochables, o a que sea el momento oportuno para la verdad y la denuncia, tendremos por delante siglos de espera. O acabaremos diciendo aquello que alguien dijo de las víctimas del genocidio nazi: «Tampoco los judíos eran ningunos santos».

2. Rebelión interna ante la mentira y la injusticia. El no-violento es una persona sumamente sensible a estas realidades y al dolor que provocan. De ahí que su posición sea tan cercana a la de todo aquel que se rebela ante éstas, y tan lejana de la del indiferente, cómodamente instalado, o a la del analista teórico. Seres excepcionales como, hace dos milenios, Jesús de Nazaret, o como en nuestro siglo, Gandhi, han pasado por la experiencia de que «el dolor del otro es nuestro propio dolor y de que cualquier ser humano es nuestro hermano». Y lo paradójico en sus vidas es que, pretendiendo poner paz en el mundo y consuelo en los corazones, fueron causa de mil polémicas y conflictos, hasta acabar uno y otro asesinados. Existe un concepto distorsionado e irreal de la caridad cristiana y un concepto equivocado y débil de la no-violencia. En uno y otro caso, la misericordia, la empatía con el

dolor de las víctimas, debe ser tan intolerable que no nos permita transigir con la mentira y la injusticia, que dañan al que las sufre pero sobre todo al que las ejerce.

3. Firme decisión de luchar contra la mentira y la injusticia con todas las fuerzas y de forma activa y metódica. Se trata de una no-violencia activa, de una verdadera actividad revolucionaria metódicamente desarrollada. Gandhi y L. King (y muchos otros con ellos, antes de ellos y después de ellos) eran verdaderos provocadores que sistematizaron, practicaron y enseñaron la desobediencia civil, y que con frecuencia perturbaron a los bien-pensantes de su época. Pero no pretendían la provocación por sí misma, sino como vía para remover conciencias y cambiar situaciones.

4. Lucidez frente a las mentiras del poder. Esta lucidez exige, ciertamente, bastante capacidad de análisis, pero según la no-violencia, no es posible si a la vez no hemos sido capaces de ponernos en el lugar de las víctimas. Es el sufrimiento de las víctimas el que nos hace conscientes de la poderosa maquinaria propagandística, financiera, diplomática y finalmente militar que son capaces de poner en marcha los poderosos lobbies que, con demasiada frecuencia, están detrás de las decisiones de la llamada "comunidad internacional". Los métodos para lograr que el llamado "pensamiento oficial" acabe imponiéndose existen y a ellos se dedican *full time* miles de "superexpertos".

5. Motivaciones más profundas que la sola búsqueda de la eficacia. Solemos reducir solidaridad a eficacia y abandonamos a su suerte a quienes consideramos que ya no podemos ayudar. Pero la solidaridad y la dignidad son mucho más que todo eso, su universo es

mucho más amplio. El actuar en conciencia o el compartir la suerte de los perdedores puede llegar a estar por encima de dicha eficacia. Hay que aguantar junto a los perdedores, hay que resistir sin caer en la trampa de la eficacia visible e inmediata, tan propia de nuestra sociedad consumista y utilitarista.

6. Firmes certezas internas. Entre éstas ocupa un lugar fundamental la confianza absoluta en la fuerza de la verdad y la misericordia. Gandhi definía la no-violencia precisamente de esta manera. Sin esta seguridad, sin la experiencia de los pequeños o grandes "milagros" que ésta fuerza es capaz de producir, antes o después se recurrirá a la "eficacia" de la violencia. Hay que superar la sensación permanente de impotencia frente a los llamados poderes fácticos que, en realidad, son mucho más vulnerables de lo que aparentan.

7. Sentido común, percepción de la realidad, capacidad de evaluación y diagnóstico. Este realismo de la no-violencia lleva a la toma de conciencia de sus propios límites. Para los maestros de la no-violencia, la responsabilidad de que ésta no sea aún un movimiento ampliamente difundido, estaría, no en la escasa virtualidad de la verdad y la misericordia, sino en el lento proceso de la especie humana que aún no acaba de descubrir esa fuerza. Pero, sea por la causa que sea, el hecho es que la no-violencia no tiene aún suficiente masa crítica en nuestras sociedades para provocar a corto plazo una transformación lo suficientemente radical que permita neutralizar sin armas las agresiones internacionales. Me temo, por ello, que mientras no sean más los seres humanos dispuestos a esa entrega radical a la no-violencia activa y a una lúcida prevención activa de los conflictos, la lucha armada será la única salida para que personajes como Hitler, o

Kagame hoy en Ruanda, no exterminen pueblos enteros. Me temo que si no presentamos a los pueblos víctimas de la historia una alternativa sería, será una ligereza criticar su lucha armada. A quienes están viendo como cada día sus casas son incendiadas, sus hijas violadas, sus hijos asesinados, no les bastan nuestros mensuales o semanales análisis, denuncias o manifestaciones. Por eso me veo con frecuencia obligado a distinguir entre mi vocación personal, de intentar hacer cotidiana la utopía, y el derecho a la autodefensa de los pueblos que son masacrados. La resistencia civil no-violenta que practicaron Gandhi y Luther King, entre otros, suponía una mínima honorabilidad y una mínima salud mental en sus respectivos "enemigos": los ingleses y los blancos norteamericanos. Los movimientos que Gandhi o Luther King lideraron recibieron gran apoyo de la sociedad inglesa y americana respectivamente frente a sus propios gobiernos. Frente a la locura nazi, seguramente, eso no hubiera sido posible. Permitidme usar una imagen bíblica, muy querida por la teología de la liberación, la del éxodo del antiguo pueblo de Israel, para decir que la no-violencia, ciertamente, no permite el exterminio del enemigo, pero que tampoco cae en la ingenuidad de pretender negociar con tiranos que no tienen voluntad alguna de negociar nada. La no-violencia denuncia con toda energía el engaño y la opresión y exige al faraón la justicia y la libertad.

## CONCLUSIÓN

Si la violencia, como reiteradamente nos demuestra la historia, conlleva en sí misma tal cúmulo de factores destructivos y alienantes, incluso para aquel que la ejerce, que hacen de ella un arma imposible de controlar; si la bon-

dad y la verdad son la fuerzas poderosas que muchos creemos que son; si, por el contrario, todo cuanto está cimentado en la mentira y la injusticia, aún los más grandes imperios, es sumamente inestable a pesar de su aparente solidez; entonces la mirada de la no-violencia sobre los complejos procesos y dinámicas sociales es la menos reduccionista, la más globalizadora, y en definitiva, la más realista.

La no-violencia es una magnífica doctrina y un eficaz método del que me considero un aprendiz. Creo que las verdaderas y definitivas soluciones nunca vendrán por el camino de la fuerza, sino por el cambio profundo de paradigmas y comportamientos ancestrales. Sólo nacerán de la capacidad de ver en el otro, incluso en el enemigo, un hermano entrañable. También estoy convencido de que, entre tanto, desde la firme determinación, desde el sentido común y el realismo, existen multitud de alternativas de resistencia civil no-violenta de una inexplorada eficacia. Estoy firmemente convencido de que sin armas se podrían resolver muchos más conflictos de los que creemos.

Pero la realidad es siempre más compleja que la más perfecta teoría. No quiero hacer de ninguna ideología un dogma absoluto. Ni siquiera de la paz, entendida como el mero recurso a la fuerza. Hoy por hoy no es siempre posible. Sin verdad, sin justicia y sin libertad individual y colectiva, la paz será sólo la máscara de la mentira, la injusticia y la opresión institucionalizadas, con toda su cohorte de sufrimientos. Gandhi supo diferenciar la guerra convencional entre ejércitos como pésima vía de resolución de conflictos, del asesinato de civiles desarmados. Más aún cuando se trata de masacres masivas o genocidios. Numerosas veces insistió en la necesidad de defender incluso con la fuerza a esas víctimas indefen-

sas, especialmente a las mujeres cuya dignidad es ultrajada. Un día, profundamente avergonzado de que algunos seguidores suyos hubiesen permitido que la policía saqueara sus casas y molestase a sus mujeres exclamó: «Preferiría mil veces correr el peligro de recurrir a la violencia, antes de ver como castran a una raza».

Con el paso de los años, me voy convenciendo de que lo único realmente importante son los seres humanos concretos, con todo su dolor, con todos sus anhelos. Y para defenderlos de la barbarie son necesarias aún algún tipo de fuerzas armadas que, a las órdenes del más adecuado e imparcial órgano político internacional, cumplan en este plano la misma función que cumplen otras en un plano más local: proteger a los ciudadanos de los criminales y de todo tipo de psicópatas. De ahí que alguien como la comisaria Bonino, que afirma que no hay futuro para nuestro mundo si no es en la no-violencia, esté a la vez empeñada en conseguir una política europea de exteriores unificada y unas fuerzas armadas también europeas. En palabras de Satish Kumar «Los verdaderos revolucionarios son quienes saben encontrar el camino intermedio para avanzar en las reformas».

Gandhi no era un iluso. No creo que se imaginase una nación india irreal, sin policía, en la que el robo y el crimen no existiesen. A mi entender, lo que la no-violencia cuestiona con energía es el salto cualitativo que se hace desde esa, hoy por hoy, necesaria fuerza policial (local o internacional) hasta el militarismo omnipresente, que justifica el uso innecesariamente sistemático de las armas. Militarismo que además sólo está al servicio, casi siempre, de los intereses de unas reducidas élites, que controlan los resortes más secretos del poder.

### Adolfo Pérez Esquivel

Premi Nobel de la Pau, 1980

Creo que lo importante de esta reunión va a ser el diálogo, por lo tanto voy a hacer una exposición de algunos de los aspectos, de la visión sobre los caminos de la paz, de la justicia y las perspectivas en el siglo XXI.

Todos nosotros somos hombres y mujeres del siglo pasado, pero también de éste. Somos una especie de bisagra entre un siglo que se fue, un milenio que se fue, y un milenio en el cual entramos y del cual somos responsables. Lo que hoy sembramos es lo que recogeremos, no hay otro camino. Toda sociedad es el fruto de quienes la componen. Si nosotros generamos violencia, falta de conciencia, falta de solidaridad, ese va a ser nuestro futuro. El futuro se construye con el coraje que tengamos de hacer el presente. Lo que construimos hoy va a ser nuestro futuro, y ese es el mundo que le dejaremos a nuestros hijos y a los hijos de nuestros hijos. Qué desafío.

El siglo que hemos dejado es un siglo de grandes contrastes, de luces y sombras. Por un lado, ha sido el siglo de los grandes genocidios (el del pueblo armenio, años 1914-1915, el de la Segunda Guerra Mundial), dos guerras que han sacudido a la Humanidad, multitud de conflictos regionales... Un siglo realmente dramático. Por el otro, hemos visto grandes avances tecnológicos, científicos, y también la capacidad de resistencia de los pueblos, que no claudican, que se ponen de pie, que luchan por su liberación, que todavía quieren ver un nuevo amanecer.

Hay una canción del cantante argentino Fito Páez que es muy significativa, dice "no todo está perdido, yo vengo a ofrecerte mi corazón". A pesar de tanto dolor, de tantas angustias, de tanto sufrimiento no perdemos el sentido del vivir y de la alegría. Es extraordinario ver en nuestros pueblos que los excluidos, los marginados tienen la capacidad de sonreírle a la vida. Y esos son los grandes signos de esperanza de los pueblos. No estamos derrotados, luchamos por una sociedad mejor, por construir sociedades posibles. No hay sociedades ideales, sino sociedades posibles. Esto es lo importante.

Muchas veces, cuando revisamos las situaciones que vivimos, hacemos una lectura de lo que vemos en superficie, de los acontecimientos. La Historia siempre la escriben los dominadores, pocas veces la escriben los pueblos. La visión es muy distinta. Hay una historia no escrita pero vivida profundamente, que se transmite de boca en boca, de mano en mano, de mirada en mirada y que realmente va mostrando el camino de los pueblos. Tenemos que estar atentos a los ríos subterráneos que convergen en el gran cauce y en un momento determinado emergen, esos emergentes históricos que transforman la realidad de aquello que se nos impone. Son las dominaciones.

La vida siempre es una aventura, siempre estamos como en un safari. Es muy importante para nosotros tratar de ver, de descubrir, de conocer. América Latina, ese continente que Pablo VI llamaba el Continente de la Esperanza, es un continente que vive entre la angustia y la esperanza. Angustia, por tanto dolor, sufrimiento que no sólo tiene que ver con las épo-

\* Aquest text és la transcripció de la conferència pronunciada per Adolfo Pérez Esquivel el dia 6 de març de 2001 a can Tàpera, amb motiu de la seva participació en el Seminari.

cas de las dictaduras militares más recientes, sino con todo un sistema de dominación que sigue imperando hasta el día de hoy y, sin embargo, hay una capacidad de resistencia de los pueblos.

Los pueblos han dejado de ser espectadores y se asumen como protagonistas de su propia vida y constructores de su propia historia. Esto es maravilloso. Cuando irrumpen y comienzan a transformar la realidad, cuando ven que ellos, los que no tienen voz, asumen su propia voz; aquellos que siendo marginados tienen la capacidad de rebelarse en búsqueda de la libertad. Si no fuera así, no tendría sentido, nuestro trabajo no tendría sentido si, simplemente, tratamos de paliar ese dolor dando una aspirina para calmar el dolor de cabeza. Con eso no cambiamos absolutamente nada, mitigamos el dolor, pero no transformamos la realidad. Toda nuestra lucha está dirigida, en un sentido de la liberación, en una transformación estructural, en un cambio a todos los niveles, social, político, económico, cultural y en cambiar, también, la visión que tenemos de la vida, de lo espiritual, porque no somos únicamente seres materiales, somos seres espirituales, tenemos vivencias espirituales. Lógicamente, animados por ese espíritu, luchamos.

¿Cuáles son los desafíos en estos caminos de la paz? Hay conceptos. Las palabras no son gratuitas. La palabra es una energía concentrada que tenemos que saber utilizar. Muchas veces utilizamos la palabra con demasiada ligereza. La palabra es vital, con una palabra podemos ensalzar, ayudar y con otra podemos denigrar, destruir, como quien destruye con un arma. Pero, también tenemos mecanismos de dominación de la palabra, porque el primer paso de toda dominación es el cultural. Si no

nos liberamos a nosotros mismos, no tenemos nada que ofrecer. Si no tenemos la paz en nosotros mismos, qué paz podemos ofrecer, no podemos dar aquello que no tenemos. Si no tenemos una vida interior, si no tenemos una conciencia crítica, si no llegamos a transformar la realidad que vivimos, no podemos construir absolutamente nada. Vuelvo a insistir en lo que dije al comienzo, lo que hoy sembramos es lo que recogemos. Mucha gente dice, sí yo soy libre y no se da cuenta de que es esclavo.

También tenemos que recuperar el sentido de la paz porque a la paz siempre se la identifica con la ausencia del conflicto, guerra o paz, y no es así. Cuando termina una guerra no se alcanza la paz, sino que el conflicto pasa a otro nivel, es decir, el más fuerte impone la dominación al más débil y eso no es la paz, es la dominación. Alcanzamos la paz cuando logramos el equilibrio, el entendimiento y el respeto entre las partes, nunca se logra la paz con la dominación del otro. Esto tiene que ver con la fuerza de la llamada no-violencia. En América Latina casi no utilizamos la palabra no-violencia pero sí la ponemos en práctica permanentemente. Es cómo establecemos las relaciones humanas; cómo nos conocemos; cómo, a pesar de la diferencia, podemos llegar al entendimiento, al diálogo; cómo podemos buscar la unidad en la diversidad. Ahí es donde descubrimos el sentido profundo de la paz, no es a través de la dominación sino de la comprensión, del entendimiento, de ese sentido profundo del amor.

Yo soy educador y para mí siempre fue un desafío el descubrir para qué educamos, cuál es el fin de la educación. Cuando los premios Nobel lanzamos la propuesta del Año Internacional de la Cultura de Paz, que las Naciones Unidas proclamó en el año 2000 y la



Década de la Cultura de Paz y No-Violencia, en la UNESCO, dije que podemos formar muy buenos profesionales en las universidades, en las escuelas, pero también podemos sacar buenos esclavos para un sistema especializados en las distintas disciplinas.

Después de mucho tiempo y de comenzar a transitar caminos, experiencias, uno va descubriendo cuál es el objetivo central de la educación. Tuve un amigo y un gran maestro en América Latina, Paulo Freire, ese gran educador y gran pedagogo, que trata sobre la pedagogía del oprimido, habla del educador educando, el educando educador, nos educamos juntos, juntos crecemos. Freire habla de la educación como práctica de la libertad.

El objetivo central de la educación es generar conciencia crítica para que se puedan evaluar los valores en la vida, pero fundamentalmente, conciencia de hombres y mujeres para la libertad. Sin libertad no tenemos la capacidad de amar. Ese es el sentido profundo del amor, amor a nuestros pueblos, amor a la humanidad, amor a los necesitados, porque si no, todo nuestro accionar pierde sentido. No podemos ser indiferentes a ese sentido profundo de la libertad.

En los Libros Sagrados se habla que Dios creó el mundo en siete días, siete días cósmicos (no los siete días horarios de veinticuatro horas), en siete días divinos, del soplo divino para la humanidad, y después de la creación se puso las manos en los bolsillos y dijo, "faltan dos cosas para dar a la humanidad, una es la libertad y la otra es el amor; a ver que hacen con eso". Todos nosotros podemos ejercer nuestra libertad. Yo aprendí en la prisión que podía ser un hombre libre, que podían encadenar mi cuerpo pero no mi espíritu, no mi

conciencia. Esa libertad es la que tenemos que mantener, la libertad interior, lo que nosotros somos. El primer paso de todo proceso de liberación es que el hombre y la mujer reconozcan que son personas, y a través de ello comenzamos a descubrir el sentido profundo de la libertad en el amor. Esta es la capacidad del vivir, del hacer, del transmitir. Si nos falta esto somos prisioneros, tal vez por una ambición, por el poder, por el dinero, o por muchas otras cosas. Como dice el *zen*, tenemos que desprendernos de nosotros mismos para ser. Cuando nosotros comenzamos a desprendernos de toda esa hojarasca, de todas esas cosas superficiales de las sociedades consumistas y, simplemente nos valoramos por lo que tenemos, tanto tienes tanto vales, olvidándonos de la persona humana, ¿a dónde nos lleva esto?.

Los economistas cuando hacen los grandes presupuestos económicos suman y restan para cerrarlos, pero se olvidan que detrás de los números hay rostros concretos de hombres, mujeres, niños, jóvenes y viejos que nos cuestionan, que nos interpelan y que nos reclaman un lugar en la vida. Si nos olvidamos de ese ser humano, del cual nosotros formamos parte, de la familia humana, nos encontramos con todos estos desastres, las guerras, los conflictos, los intereses económicos, el desprecio al ser humano. ¿Dónde nos lleva esto?, tenemos que comenzar a repensar las cosas, pero fundamentalmente eso que decía Bernardo de Clarabal, que después toma un gran teólogo de la liberación, Gustavo Gutiérrez, y habla de beber en el propio pozo, es decir, beber en nosotros mismos, en nuestra conciencia, en nuestra cultura, en nuestra identidad, en nuestra pertenencia de lo que somos y de lo que vivimos, para poder abrirnos a todo lo demás, para abrirnos al mundo.

Pasemos a un tema que nos preocupa y del que se habla mucho, la globalización. Fukuyama dice que es el fin de la Historia, pero se olvida que la Historia la escriben los pueblos, no la escribe un teórico y mientras haya pueblo, mientras haya seres humanos habrá Historia. Hoy nos hablan de globalización, y no es más que una nueva forma de dominación. Antes le decían imperialismo, pero como no suena bien le han cambiado el nombre. Se habla de la aldea global y, sin embargo, podemos observar una agudización de las diferencias: la gran concentración del poder, cada vez más, en pocas manos, y la miseria y la marginalidad en la mayoría.

Se habla del libre mercado y nunca estuvo tan amarrado, tan atrapado, tan dirigido y tan sometido como ahora. Nuestros países no pueden hacer un presupuesto nacional si antes no pasa por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. América Latina es un continente riquísimo pero empobrecido, África también. Los grandes monopolios, las empresas transnacionales explotan todas esas riquezas; el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial someten a los pueblos con sus imposiciones. Argentina tiene una deuda externa enorme, impagable, inmoral e injusta, que yo le llamo la deuda eterna.

Nos hablan de la globalización, eso que nos lleva al pensamiento único, donde la dominación, vuelvo a insistir, es cultural. Nos someten a través de una cultura masificada con la pérdida de las identidades. Esto es tremendo, porque ser pueblo no significa juntar gente, podemos ser mucha gente reunida y no ser pueblo. Ser pueblo es tener una identidad, una espiritualidad, una cultura y la memoria de nuestros antepasados, es decir, la Historia de nuestro pueblo. Si nosotros perdemos esa iden-

tidad, si perdemos el pensamiento propio, somos dominados. Esta globalización, este pensamiento único lleva a la dominación. Sobre esto tenemos que estar alerta porque ningún pueblo está exento de esta dominación.

¿Quiénes y por qué imponen esa dominación? ¿Cómo podemos tener en Argentina semejante deuda externa que nunca llegamos a pagar? Matemáticamente, es muy simple: más pagamos, más debemos y menos tenemos. Estas son las consecuencias de la deuda externa. Nos dicen que los problemas se resuelven con políticas de ajuste, capitalización y privatizaciones y no es así, al contrario, se pierde todo el patrimonio del pueblo para pasar a depender de las grandes corporaciones extranjeras. Argentina ha pasado de ser un país productor de alimentos, que llamaban el granero del mundo, a que cada día mueran de hambre más de quince niños. Esto es trágico.

¿Qué hacer frente a este panorama? ¿Cómo responder? ¿Hay posibilidades de cambio? ¿Cuáles son los desafíos que tenemos? Una de las cosas que hay que revisar son los contenidos de las democracias en las cuales vivimos. Hoy nos dicen que vivimos en democracia porque votamos y esto no es cierto. Democracia no significa poner el voto en una urna cada cuatro o cada seis años, esto no tiene nada que ver con la democracia, es el ejercicio de un hacer democrático. También se nos dice que en la democracia el pueblo gobierna a través de sus representantes, es decir, el pueblo delega el poder a los representantes y, después, nos damos cuenta que aquellos que les delegamos el poder no responden a los intereses del pueblo sino a los intereses de los centros de poder dominador. Esto es muy diferente.

En América Latina aprendimos que esas supuestas democracias no sirven, buscamos la democracia participativa y de acción directa de los pueblos y aquí surgen con fuerza las organizaciones sociales. Cuando tuvimos que luchar contra las dictaduras militares no fue a través de los partidos políticos, ni a través de los sindicatos, fue a través de las organizaciones sociales y las víctimas organizadas en la acción y en la lucha por sus derechos, hombres y mujeres que se pusieron de pie y comenzaron a actuar conjuntamente a través de métodos no violentos. Es cierto que tuvimos guerrillas, pero fuimos encontrando la metodología de acción para dar respuesta a la situación debida. A través de la organización popular comenzamos la marcha, los reclamos y la protesta. Muchos de los compañeros pasamos por las cárceles, otros están muertos o desaparecidos, pero hubo un espíritu de lucha, de resistencia. La resistencia es fundamental; sin rebeldía, sin resistencia no podemos conquistar la paz, no podemos conquistar la libertad. La paz no se regala se conquista, se lucha por lograr la paz. Así surgieron los movimientos sociales en defensa de los derechos humanos, las madres de la Plaza de Mayo, las abuelas, los familiares, las organizaciones de derechos humanos y se comenzaron a construir espacios de libertad en toda América Latina y en Centroamérica, es el caso de las viudas o en Guatemala con Abigua o los movimientos sociales más recientes, el movimiento de los Sin Tierras en Brasil, los indígenas en Chiapas y en Ecuador.

Esa es otra forma de comprender la democracia, también es otra forma de qué hacer frente a esta economía excluyente. En América Latina surgió El Grito de los Excluidos, movimiento lanzado, al comienzo, por la Iglesia Católica de Brasil, y que se fue extendiendo en el continente. Arsiniegas lo llama la fraterni-

dad de los miserables. Los pobres se unen, son protagonistas, construyen en la solidaridad, en la resistencia. Se trata de construir otro tipo de sociedad. Una nueva sociedad construida con la participación, con la nueva conciencia colectiva. Para ello es muy importante la educación, es muy importante la organización, la conciencia crítica, la búsqueda permanente de la verdad, del sentido de la libertad de los pueblos a través de la resistencia. Las perspectivas que hoy tenemos de poder construir estos espacios dependen de los mismos pueblos.

El caso de la deuda externa se trabaja en el ámbito internacional entre África, Asia, Oceanía, Europa, América Latina y Estados Unidos. Las redes de apoyo para poder enfrentar esta situación intentan revertir esta situación de dominación, esta globalización que nos afecta. Si no reaccionamos frente a esto, nuestros pueblos están llamados a desaparecer. Las grandes transnacionales cada día están más metidas dentro, con todo.

Para mí fue una experiencia muy rica y, a la vez, muy dura, cuando Pérez de Cuéllar, entonces secretario general de las Naciones Unidas, me pidió integrar una comisión internacional sobre Sudáfrica y Namibia. El trabajo que teníamos que hacer, que duró ocho meses, era estudiar el rol de las transnacionales en esos países. Les puedo decir que casi no dormí, porque iba de susto en susto, eran pesadillas directamente: ver el manejo, cómo se sacaban los diamantes de Namibia, pasaban a los talleres de Israel, iban al mercado internacional de Londres; y lo mismo el oro por la aséptica Suiza. Esa comisión fue la que hizo las recomendaciones de sanciones obligatorias de las Naciones Unidas a Sudáfrica. Sabíamos que tres países se iban a oponer a esto, Estados Unidos, Gran Bretaña y Alemania. Se debía a

que Estados Unidos tenía 406 empresas multinacionales explotando el oro, los diamantes y los minerales de Namibia; 362 Gran Bretaña y 104 Alemania. Fue un saqueo sin piedad. Cuando comenzamos a ver este panorama, nos preguntamos qué hacer. No hay un código de conducta, de control de las grandes empresas y esto es lo que ha llevado a esta situación del saqueo. Otros ejemplos son Los Grandes Lagos, una región riquísima, con un problema muy grave de grandes masacres y de pobreza, donde están en juego los recursos naturales, o el Golfo Pérsico. Hay grandes intereses económicos y creo que los pueblos tenemos que reaccionar frente a esto.

En América Latina estamos pasando un momento muy difícil en el sentido del empobrecimiento, pero también de las políticas globales. Lamentablemente, Estados Unidos formó más de ochenta mil militares latinoamericanos en las escuelas de las Américas de Panamá y en las academias militares de los Estados Unidos, que fue lo que provocó las dictaduras. Hay muchísimos documentos que hacen referencia a esto, como los informes de Santa Fe I y Santa Fe II, donde se ve el papel que Estados Unidos tuvo y tiene para el continente latinoamericano. En este momento, el gran reto es el Plan Colombia: está prevista una inversión de mil trescientos millones de dólares en armas, para el ejército colombiano. Esperemos que lleguen a las negociaciones para solucionar el conflicto, pero mientras se están arrojando pesticidas, un hongo que está destruyendo, igual que en Vietnam, todos los cultivos, no sólo los de marihuana, sino cualquier tipo de alimento y está afectando la vida de la gente. En este momento hay un éxodo interno de más de dos millones de colombianos y muchos ya están saliendo a los países limítrofes. Antes de venir, tuve información desde el Ecuador sobre vein-

te mil colombianos que han cruzado las fronteras al Ecuador. En el mes de agosto del año pasado, cuatrocientos marines norteamericanos en Córdoba, Argentina, entrenaron tropas latinoamericanas, argentinos y de varios países, para el Plan Colombia. Este mes, fines de marzo, abril y después en septiembre y octubre van a ir dos mil boinas verdes a la Argentina, en la frontera con Paraguay y Brasil, en misiones y van a entrenar tropas latinoamericanas para el Plan Colombia. Esto significa que podemos tener otro Vietnam en América Latina, pero que la vida la van a poner los soldados latinoamericanos.

Es importante que todo esto se conozca cuando vemos las perspectivas de este siglo y vemos que la primera medida que toma el gobierno de Bush es bombardear Irak. Yo he estado en Irak y salí sumamente dolorido de ahí. Llegué después de 2.000 kilómetros de desierto, desde Amman a Bagdad, porque no hay vía aérea. Estuve en el hospital pediátrico de Bagdad, que había sido bombardeado por la aviación británica y norteamericana durante la Guerra del Golfo. Lamentablemente los medios no informan, pero ahí se utilizaron bombas de uranio empobrecido, que ha provocado malformaciones genéticas. Muchos de esos niños que nacieron después de la guerra están en ese hospital. Recordarán que durante la Guerra del Golfo se habló de que una bomba había entrado en un búnker militar y había matado a los militares; yo estuve en ese lugar con una de las sobrevivientes, Ayamira. Allí mataron seiscientos niños con sus madres. Esto es tremendo, pero hay un silencio cómplice frente a esta situación.

Por eso, vuelvo a insistir en que lo que hoy sembramos es lo que recogemos. No podemos ser indiferentes frente a estas situaciones,

como no podemos ser indiferentes frente al drama en el mundo. Tenemos que tomar conciencia, tratar de informarnos y ver qué caminos construir, porque tenemos que ser constructores de la paz.

Hoy estamos frente a un desafío, pero si nosotros no generamos conciencia, no construimos los caminos de la paz, no tenemos la capacidad de organización social, nos quedamos en el individualismo y no desarrollamos la capacidad de la solidaridad, lógicamente llegará a afectarnos. Ningún pueblo del mundo puede decir “esto no me va a pasar”. Recuerden ese poema de Bertolt Brecht, se lo atribuyen a él, pero parece que fue un pastor luterano quien hizo ese poema que tiene tanto impacto. Dice:

*se lo llevaron porque era comunista,  
a mí no me importó porque yo no soy comunista,  
se lo llevaron porque era estudiante,  
y a mí no me importó porque yo no soy estudiante,  
se lo llevaron porque era obrero,  
a mí no me importó porque yo no soy obrero,  
me llevaron a mí, ahora es demasiado tarde.*

Tenemos que luchar para que nunca sea tarde para ningún ser humano. Lo que hoy pasa en África nos pasa a todos, lo que pasa en América Latina nos pasa a todos, lo que pasa en Medio Oriente nos pasa a todos. Ése es el camino de la solidaridad. Más que hablar de la globalización, nosotros preferimos hablar de la solidaridad, del entendimiento de los pueblos, para que esa historia oculta vea la luz, para que los pueblos nos podamos comunicar, nos podamos conocer, nos podamos mirar a los rostros y podamos construir juntos.

Los inmigrantes no sufren problemas solamente en España. En una gira por Estados Unidos, un joven mejicano me dijo: “a nosotros nos meten presos por portación de cara, por ser morochitos, de ojos oscuros. Eso ya es un delito”. Las inmigraciones son importantes porque otras culturas nos enriquecen. Pero se vuelve, otra vez, al pensamiento que los emigrantes les sacan trabajo a los nacionales y no es cierto. Si abrimos las manos y comenzamos a desarrollar la solidaridad entre los pueblos, vamos a poder construir otro tipo de sociedad, otro entendimiento entre las personas y los pueblos.

Hace tiempo escribí un cuento que hablaba de los solitarios en multitudes. Nunca he visto tantos solitarios como en las grandes ciudades, gente que vive en apartamentos y ni siquiera conoce al vecino, nunca se hablaron por más que hace veinte años que viven al lado y van por ahí hablando solos porque no tienen con quien comunicarse, con lo único que se comunican es con el aparato de televisión y repiten lo que dice el televisor.

Cuándo vamos a aprender a despojarnos para ser, a comprendernos, a comunicarnos, a vivir. En la situación que hoy vive la humanidad, tenemos que ser conscientes de la vida que queremos para nuestros pueblos. Desde ahí podemos construir una nueva situación. No podemos hablar de un nuevo mundo, este sueño que todos tenemos, sino lo construimos aquí y ahora. Muchas veces la gente me dice: “y qué podemos hacer, no podemos hacer nada, porque no tenemos poder, no sabemos qué hacer”, pero todos podemos hacer algo, todos podemos construir día a día algo en la conciencia crítica, en la solidaridad, en el caminar juntos. Las grandes acciones se hacen de pequeñas cosas.

En el año 98, en la OEA, la Organización de Estados Americanos, celebraban los cincuenta años de la organización, y nos reunieron a cinco premios Nobel, alguno de Literatura, otros de la Paz, otro de Ciencia. En un momento determinado, la persona que dirigía el encuentro nos preguntó que quién era el héroe de cada uno de nosotros. Algunos dijeron Washington, Churchill y no sé cuantos más guerreros y estadistas. Cuando llegó mi turno, dije una cosa muy simple, mi abuela. Mi abuela era una india guaraní, totalmente analfabeta que apenas hablaba el español, pero era sabia. La sabiduría no es de aquel que lee más libros, muchas veces no está en las universidades. La sabiduría es de aquel que comprende el sentido profundo de la vida, aquel que tiene la capacidad de comprender el vivir y el hacer. En la vida de cada uno van quedando aquellas cosas que nos hacen crecer como personas y, tal vez, mi abuela nunca me enseñó una letra, pero me enseñó a admirar una flor, a comprender los vientos; a comprender las plantas y a comprender el silencio. Y, para mí, siempre fue muy importante escuchar el silencio de Dios, qué nos dice a cada uno de nosotros, en nuestra vida personal y en la vida junto a los demás.

### Núria Vidal Llorens

Assessora tècnica de la Conselleria  
d'Educació de l'Ambaixada d'Espanya als EUA

Allò que identifiquem com a multiculturalisme i la relació que establim entre aquest concepte, incloent i complex, i les llengües, depèn en bona part de la nostra cosmovisió educativa.

Per adaptar l'escola a la nova realitat cal repensar el seu paper com a centre estratègic de reconstrucció del sentiment de comunitat. Caldrà també revisar el paper de l'educació en clau de futur, reformulant el que ha de fer la llengua com a vehicle de comunicació social i catalitzador cultural.

Si les nostres comunitats esdevenen més i més diverses cada dia, i volem un reflex de la nostra comunitat a les escoles, haurem de tenir escoles multiculturals. Haurem de donar als mestres i professors eines per interpretar, ampliar, adequar i posar en pràctica els currículums flexibles que presentava la Reforma educativa; per a ser més crítics amb la realitat i la injustícia social; per desemmascarar les fòbies inherents al sistema i reflectides al currículum ocult; per desenvolupar una nova sensibilitat envers les diferències culturals lingüístiques; per iniciar recerques a les aules, interpretar els resultats i entendre els fracassos. Haurem, en definitiva, de posar en funcionament escoles multiculturals.

### MULTICULTURALISME ARA I AQUÍ

No fa pas gaires anys les aules de les escoles del nostre país no presentaven la diversitat

que tenim actualment. La Reforma educativa, amb visió de futur, pretenia donar prioritat a l'atenció de la diversitat, potenciant-la com un dels elements clau en la construcció del que havia de ser una nova manera d'entendre la docència.

L'any 1995 un company que havia passat algun temps als EUA em va comentar, després que jo li expliqués les meves observacions respecte a la diversitat dels alumnes: "Què en saps tu, de diversitat?, vés a Amèrica i veuràs el què és diversitat!"

Doncs bé, som aquí, com a professional de l'ensenyament i immersa en una realitat escolar que em fa pensar en el panorama que, tot i que tímidament encara, es va configurant als centres del nostre país. Una realitat que ja es perfila nítidament com un problema de diversitat que va més enllà dels estils d'aprenentatge, dels nivells acadèmics i de les desigualtats socials. Una diversitat amb la qual no hi havíem comptat gaire fins ara; la diversitat lingüística, ètnica i cultural. Els fracassos i encerts del sistema americà em semblen reveladors i enriquidors per als docents que al nostre país es veuran abocats a entorns multiculturals.

No s'ha d'oblidar, però, que la nostra és una realitat específica. La marginació, durant molts anys, del català ens ha deixat en una dubtosa situació de bilingüisme, en la qual ens cal reafirmar-nos encara més en el suport absolut a la llengua de la comunitat. A casa nostra, l'ensenyament ha de passar per situar el català com a llengua de comunicació de l'escola i fer-lo conviure amb les altres llengües de la població escolar de la comunitat. En quins tants per

cent hem de representar als programes aquesta diferència lingüística és una qüestió que ens cal definir. Aquesta definició haurà de reflectir una realitat social i requerirà, per aquest motiu, d'una vehiculació política per implementar els mecanismes adients. És responsabilitat no només del sistema educatiu, sinó de tota la societat:

- definir les llengües de l'escola,
- respectar i donar a conèixer les cultures de l'escola,
- protegir la diversitat lingüística dels grups minoritaris, especialment en un entorn on la llengua de comunicació de la comunitat està encara per definir,
- configurar una escola absolutament democràtica que, no només escolaritzi, sinó que també eduqui,
- construir una escola crítica i participativa, amb uns mestres i professors a qui no els faci por la negociació amb els alumnes,
- potenciar una escola activa en la comunitat, que denunciï les injustícies i retroalimenti els mecanismes polítics que la fan possible.

## L'EDUCACIÓ MULTICULTURAL ALS ESTATS UNITS. PROPOSTES PER A LA REFLEXIÓ I EL DEBAT

Ell llarg i històric debat sobre temes de multiculturalisme als EUA els ha conduït a tenir propostes teòriques sòlides i ben organitzades. Però *el paper ho aguanta tot* i la gran majoria de les escoles no apliquen, més que en la seva expressió mínima, unes teories i pro-

postes multiculturals que difícilment reben suport per part de les institucions americanes, sempre reticents a qualsevol canvi de *l'estatu quo*.

A continuació es desenvolupen els trets fonamentals d'aquestes teories i propostes des de l'estudi del treball de dos autors en particular: James Banks i Sonia Nieto. Tot i tenir molts punts en comú, les respectives aproximacions a la recerca difereixen notablement i ens permeten contrastar l'empirisme del primer amb l'etnografia de la segona.

### James A. Banks

La seva carta de presentació passa per dir que és afroamericà i parla *ebonics*<sup>1</sup>.

És un dels grans estudiosos i constants lluitadors per l'educació multicultural.<sup>2</sup> Professor de Currículum i Instrucció a la Universitat de Washington i Director del Centre per a l'Educació Multicultural ha dut a terme una gran tasca de recerca i publicació en aquest camp. Investigador empíric i pensador profund, és un dels més prolífics autors sobre el tema, amb un considerable banc de publicacions. Ha estat conseller de temes multiculturals del gabinet Clinton a la Casa Blanca i ha denunciat la manca de recursos que, des d'institucions i empreses privades, es destinen a investigacions serioses per la preservació de les diferències culturals i la justícia social.

Per a James A. Banks l'educació multicultural presenta, bàsicament, tres aspectes diferents: el concepte, el moviment de reforma educativa i el procés:<sup>3</sup>

<sup>1</sup> El terme *ebonics* és la contracció dels termes *ebony* i *phonics* i es va fer popular al 1996, amb motiu d'una controvertida resolució del *School Board* de Oakland, reconeixent el *Vernacular Black English*.

<sup>2</sup> Es pot localitzar a: 115 Miller, Box 353600. College of Education, University of Washington. Seattle, WA 98195-3600. E-mail: centerme@u.washington.edu, web: <http://depts.washington.edu/centerme/home.htm>.

<sup>3</sup> Banks, J.A. & Banks, Cherry MacGee. *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. 4th edition. New York: John Wiley & Sons, Inc. 2001, pp. 3-4.



- Incorpora la idea segons la qual tots els alumnes, siguin quines siguin les seves característiques culturals, racials, ètniques, socials o de gènere, han de tenir les mateixes oportunitats per aprendre a l'escola.

- És un moviment de reforma designat a fer alguns grans canvis a les escoles i a d'altres institucions, de manera que els alumnes de tots els grups culturals, racials, de gènere i de classe social puguin tenir la mateixa oportunitat per aprendre.

- És un procés inacabable on els objectius, que inclouen la igualtat educativa i l'èxit acadèmic a l'escola, tot i que són ideals i que els éssers humans hi treballen, mai no s'acabaran d'assolir.

És precisament la percepció d'aquest últim aspecte, el de procés de llarga durada, la que el fa plantejar una incorporació progressiva i pautaada de l'educació multicultural dins de la totalitat del currículum. Aquesta progressió se'ns presenta en forma de quatre nivells d'aproximació:

- Nivell 1: l'aproximació de les contribucions<sup>4</sup>

*Fixa l'atenció en els herois, les festes i els elements culturals discrets.*

Consisteix en ensenyar, esporàdicament, activitats relacionades amb herois, festes o altres elements culturals de les diferents comunitats representades a la classe. Aquesta aproximació permet celebrar ocasions festives amb els alumnes alhora que els fa participar lúdica-ment dels costums i valors de les diferents comunitats representades a l'aula. Molts professors i professores fan servir aquesta aproximació espontàniament, moguts per la seva

voluntat personal de connectar d'una manera senzilla amb tots i cadascun dels alumnes, i no a causa d'un compromís explícit per part de la comunitat escolar. Probablement, si a l'escola del nostre país s'arribés a tenir coneixement dels elements diferencials de cada cultura en temes festius, aquest sol fet podria fer notar que alguna cosa comença a canviar.

- Nivell 2: l'aproximació additiva

*S'afegeixen continguts, conceptes, temes i perspectives al currículum però sense canviar-ne l'estructura.*

Els professors responsables i atents, incapços de canviar el currículum per la complexitat de la tasca, se senten impotents davant la gran diversitat de situacions a la classe. Intenten crear o seleccionar materials aïllats que facin reflexionar els alumnes, com a grup i individualment, sobre les diferències culturals i les perspectives ètniques. Incorporen lectures que aportin diferents punts de vista sobre les cultures que componen el grup. Tot aquests esforços, no obstant, no se situen en el context global del currículum, sinó que s'afegeixen descontextualitzats a un currículum que roman invariable.

- Nivell 3: l'aproximació de la transformació

*L'estructura del currículum canvia per permetre als alumnes observar conceptes, solucions, esdeveniments i temes des de les perspectives de diferents grups ètnics i culturals.*

Difereix de les anteriors en el fet que, en aquest nivell, són els administradors i els responsables d'educació els que fan els canvis substancials, i modifiquen tant la forma com el fons del currículum. Aquesta aproximació, que requereix el compromís de l'administració

<sup>4</sup> Banks, J. *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon 1999.

i l'aprovació de les institucions, permet fer entendre a l'alumnat les maneres complexes amb les quals els diversos grups racials i culturals contribueixen a la formació d'una cultura comuna. La seva aplicació comporta la revisió dels diferents nivells de concreció i ha d'anar acompanyada d'un pla de formació sòlid i progressiu, que inviti el professorat a entendre el currículum, a desfer-se del currículum ocult i a fer propostes flexibles, que puguin ser discutides i aprovades per tots els estaments de l'escola.

- Nivell 4: l'aproximació de l'acció social

*Els alumnes prenen decisions sobre problemes importants i realitzen accions per tal de solucionar-los.*

És l'aproximació més compromesa i necessita el suport de professors, estudiants, pares i administradors. Tota la comunitat escolar s'implica i se n'informa als polítics que prenen les decisions finals. Aquest nivell inclou els elements de l'anterior, ja que respon a la manera de fer operatives les propostes plasmades al currículum. Un cop el currículum és una eina de l'escola, els estudiants han de ser pensadors actius i involucrar-s'hi per canviar la societat.

Banks fa notar que aquests quatre models d'aproximació no es donen en estat pur i que sovint es dona una barreja de les diferents aproximacions<sup>5</sup> per a la integració de contingut multicultural al currículum. El primer pas ens pot ajudar a iniciar una marxa progressiva cap a nivells intel·lectualment més complexos, com el de la transformació o el de l'acció social. Per això les seves propostes són

l'experimentació, la reflexió i l'acció incessants per part dels estaments escolars, que hauran d'implicar la societat en aquest procés.

Hem de dir que, des de la nostra observació, si bé la majoria d'escoles de les franges de l'est i l'oest del país incorporen la primera aproximació, difícilment cap arriba a les darreres.

### **Sonia Nieto**

La professora Nieto treballa a la Universitat de Massachusetts<sup>6</sup>, a Amherst. La seva trajectòria personal, com a alumna immigrant i com a mestra a la ciutat de Nova York, l'ha fet veritablement sensible a les qüestions sobre les diferències socials per motius d'ètnia, llengua i color de la pell. Molta gent la defineix com una militant activa de l'educació multicultural. És una reconeguda líder de l'educació multicultural en pro dels alumnes procedents de Llatinoamèrica o descendents de pares llatinoamericans.

La seva investigació etnogràfica presenta casos que segueix des de l'escola, passant pel fracàs o l'èxit acadèmic, fins a la incorporació a la societat adulta. S'estén, en ocasions, fins a molt després que finalitzi l'escolarització. El seu llibre *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education* ha aparegut en tres edicions diferents i és esmentat per la majoria d'autors que investiguen o tracten el tema de l'educació multicultural i la reforma curricular. La seva proposta té forts punts de contacte amb l'aproximació d'acció social de Banks, tot i que ella especifica les caracte-

<sup>5</sup> Banks i McGee (eds.). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons Inc. 2001, pp. 229-241.

<sup>6</sup> Es pot localitzar a: Department of Teacher Education and Curriculum Studies. University of Massachusetts. 210 Furcolo. Amherst, MA 01003. Telèfons: (413) 545-1551 i 545-0246. E-mail: snieto@educ.umass.edu.

rístiques de l'educació multicultural des d'aquests set punts:<sup>7</sup>

1. L'educació multicultural és antirracista.
2. L'educació multicultural és educació bàsica.
3. L'educació multicultural és important per a tots els alumnes.
4. L'educació multicultural és amarant.
5. L'educació multicultural és educació per a la justícia social.
6. L'educació multicultural és un procés.
7. L'educació multicultural és pedagogia crítica.

En aquest llistat fa entendre que l'educació multicultural no passa per afegir un seguit de matèries i/o continguts, sinó més aviat unes creences i una filosofia que:

- Impregnin el currículum i les estratègies o tècniques d'instrucció (d'ensenyament/aprenentatge) utilitzades a les escoles.
- Reptin i rebutgin el racisme i altres formes de discriminació a les escoles i a la societat i acceptin i afirmen el pluralisme (ètnic, lingüístic, religiós, econòmic i de gènere entre d'altres) que els alumnes representen.
- S'ocupin de les interaccions entre professor i alumnes i de la manera amb què les escoles conceptualitzen la manera d'ensenyar i aprendre.
- Utilitzin la Pedagogia Crítica com a filosofia de fons, perquè se centra en el coneixement, la reflexió i l'acció (la praxi) com a base per a un canvi social, promovent els principis democràtics de la justícia social<sup>8</sup>.

El seu darrer llibre *The Light in their Eyes* es mou en aquest sentit. És un cant a l'esperança. Convida el lector a l'acció amb entusiasme i compromís. Apel·la la vocació dels mestres perquè entenguin la importància i l'efecte que pot tenir la seva relació amb els alumnes. Expressa la seva creença que la gent de cultures diferents respon a l'ensenyament amb diferents estils d'aprenentatge i proposa, en conseqüència, l'estudi d'aquest procés com a via per entendre el que passa a les aules que presenten aquesta diversitat. Afegeix que les consecucions acadèmiques s'han d'analitzar dins del context sociopolític de l'educació. En definitiva, resumeix l'educació multicultural en aquests quatre punts:<sup>9</sup>

1. L'aprenentatge és un procés complex que no es pot explicar només concentrant-se en la cultura i la llengua o en els canvis metodològics i curriculars.

Podem fer afegits al currículum. És més difícil, però, fer-los al procés d'aprenentatge, o a la naturalesa de les interaccions entre professors i estudiants i les seves famílies, o a les actituds bàsiques dels professors i les seves creences sobre els alumnes. Això deixant al marge la dependència entre l'estil d'aprenentatge de cada alumne i els seus orígens culturals. En qualsevol cas, l'educació multicultural és molt més que la integració del currículum i cal que ens endinsem en la psicologia i els processos de la ment en l'aprenentatge.

2. L'aprenentatge dels alumnes i les consecucions acadèmiques s'han d'entendre dintre del context sociopolític de l'educació.

<sup>7</sup> Nieto, S. *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman, Inc. 2000.

<sup>8</sup> Nieto, S. *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman, Inc. 2000.

<sup>9</sup> Nieto, S. *The Light in Their Eyes. Creating Multicultural Learning Communities*. New York: Teachers College Press 1999.

L'educació és una acció inherentment política. És impossible separar el context sociopolític en el qual el procés s'articula de l'educació en si mateixa. Cal que ens adonem de com són tractats els estudiants de races diferents i què s'espera d'ells, no només a l'escola, sinó a la societat en general.

En un país de tradició monolingüística com els EUA costa d'entendre que el bilingüisme dels estudiants pugui ser un fet culturalment enriquidor en si mateix, però aquesta percepció no és aliena a les lluites pel poder, la raça i la classe social.

3. L'educació multicultural és una força progressiva dintre d'un moviment de reforma molt més ampli.

Totes les filosofies educatives o les aproximacions pedagògiques necessiten ser contrastades. Per reivindicar la seva validesa cal una avaluació en termes de si, com i fins a quin punt es promou l'aprenentatge de l'alumne. Sense aquesta avaluació les reformes educatives, incloent-hi la multicultural, poden ser tan sols imposicions polítiques externes o exercicis burocràtics buits de contingut. Només si habilitem els mecanismes adequats en tots els àmbits de la societat serem capaços d'obtenir la retroalimentació que porti la reforma escolar cap uns objectius vàlids per a tots aquests àmbits.

Les reformes educatives (ja siguin de les estructures escolars, dels termes en que els pares s'impliquen, de la pedagogia rellevant culturalment o de la instrucció en la primera llengua) són potencialment bones idees que poden millorar l'educació de molts dels estudiants, però no en tindrem prou si es queden només en reformes educatives.

4. La natura de les relacions entre professors i alumnes és central i bàsica per a l'aprenentatge dels alumnes.

Les relacions entre professors i els seus estudiants són crucials per promoure l'aprenentatge. La manera en què els estudiants són percebuts i tractats per la societat i, consegüentment, per l'escola i els professors que els ensenyen, és fonamental per a l'èxit o el fracàs escolar. Aquest és un tema complicat perquè, si bé els professors no són agents solitaris, les seves actituds i comportaments personals poden significar una diferència astronòmica en l'aprenentatge d'un estudiant. L'aplicació amb èxit d'un currículum multicultural ha de portar associat un pla de formació del professorat que asseguri la seva capacitat de sintonitzar amb el nou currículum.

### Altres autors

És remarcable el tàndem format per Joe Kincheole i Shirley Steinberg. A la introducció d'un dels seus treballs ja traduïts al castellà, *Repensar el multiculturalismo*<sup>10</sup>, defineixen breument el que entenen per: a) multiculturalisme conservador o monoculturalisme, b) multiculturalisme liberal, c) multiculturalisme pluralista, d) multiculturalisme essencialista d'esquerres i e) multiculturalisme teòric. Defensen aquest darrer com a única forma seriosa, estudiantosa, crítica, activa i compromesa, ja que per ells la pedagogia ha de ser un terreny de lluita continuada i ha d'estar en constant revisió. És un llibre força interessant per a teòrics i docents capaços de transformar la teoria en pràctica.

Una altra sintetitzadora de les teories de l'educació multicultural ha estat Christine Bennet amb la seva contribució: *Comprehensive*

<sup>10</sup> Kincheloe, J.L.; i Steinberg, S.R. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Ediciones Octaedro 1999.

*Multicultural Education: Theory and Practice*<sup>11</sup>. El seus quadres sobre processos d'implementació del currículum, minories culturals i ètniques, estils d'aprenentatge, i d'altres són entenedors i clars. És una bona eina per a la formació del professorat.

## FORMACIÓ

Una aproximació crítica i comprensiva a l'educació multicultural en un context de formació pot proporcionar un marc important per repensar la reforma escolar i arribar a un escenari més efectiu per a l'aprenentatge dels alumnes. Quan els professors entenen els seus alumnes com a una evidència del que són capaços i com a éssers humans que valen la pena, les escoles poden ser llocs d'esperança i afirmació per als estudiants de tots tipus d'antecedent i situacions.

Des de les universitats, centres de recursos i instituts de ciències de l'educació s'haurien de buscar fórmules per engrescar i implicar el professorat amb recerques d'aula, amb creació i experimentació de materials, amb debats constructius i lectures que ens posin al dia professionalment.

La formació permanent del professorat ha de posar especial atenció a l'educació multicultural per tal d'ajudar els professionals docents a revisar els seus hàbits ocults, a fer-se conscients dels seus prejudicis i a esdevenir més crítics i participatius. També caldrà que revisem el paper dels ensenyants de llengües en comunitats a on ja no està tan clar quines són les llengües estrangeres i quines les natives. L'adaptació a aquesta nova realitat és imprescindible per tal de fer efectiu l'ensenyament

de la llengua entre els nous arribats. Cal cercar un debat comunitari i buscar noves propostes que s'adiguin a cadascuna de les nostres comunitats per impulsar una política lingüística multicultural que no abandoni, ni tant sols debiliti, cap de les llengües de la comunitat.

És evident que no podem pensar en canviar el concepte d'escola en la comunitat sense tenir en compte els docents. Cal tenir fe en el professorat i saber engrescar-lo en una tasca que no s'acaba a l'aula. En definitiva, tal com diu Sonia Nieto<sup>12</sup>:

«...si els professors o professores:

- s'enfronten a les desigualtats socials que inevitablement situen uns estudiants en desavantatge respecte dels altres,

- lluiten contra les polítiques institucionals i les pràctiques que consideren injustes,
- comencen amb les fortaleces i talents dels seus alumnes i les seves famílies,

- experimenten un procés de transformació personal basat en les seves identitats i experiències,

- es comprometen amb els seus companys en trobades imaginatives i col·laboradores per transformar les seves pràctiques i les seves escoles per aconseguir una educació igual de gran qualitat per tots els alumnes,

les coses començaran a canviar... i el debat de la societat i la participació de tots els estaments en la definició d'escola haurà començat.»

## MATERIAL DIDÀCTIC

Si per una banda és important que la discussió teòrica sobre el multiculturalisme s'ini-

<sup>11</sup> Bennet, Christine I. *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon 1999.

<sup>12</sup> Nieto, S. *The Light in Their Eyes. Creating Multicultural Learning Communities*. New York: Teachers College Press 1999.

ciï en els àmbits universitaris, per l'altra és imprescindible que els docents de les aules d'ensenyament obligatori participin i entenguin aquest debat. Mestres i professors gaudeixen i també pateixen la realitat pràctica de l'aula, i la teoria pot ser un garbuix inabastable i no aplicable.

És per aquest motiu que parlarem ara de materials didàctics, bibliografia i propostes concretes per a l'ensenyament de llengua que, contemplant les premisses d'una pedagogia multicultural, fan que la teoria impregni el currículum i es posi a l'abast de l'escola i de la societat. No hem d'oblidar, però, que cal que els materials s'entenguin i s'experimentin, i es reflexioni sobre els resultats. Cal una xarxa educativa que dinamitzi les idees dels docents, que fomenti el debat i doni protagonisme a les idees i materials de tots aquells que hi participin en la distància.

El llibre *Multicultural Teaching: a Handbook of Activities, Information, and Resources* (1999) de Pamela i Iris Tiedt en la seva cinquena edició inclou idees per a desenvolupar unitats didàctiques vinculades a totes les àrees del currículum, així com referències a altres llibres i materials. És una bona eina per treballar l'educació multicultural com a eix transversal i, tot i que la seva primera edició data de l'any 1979, les seves propostes senzilles i entenedores són encara actuals i tenen gran èxit entre el professorat.

En la seva part reflexiva l'obra recorda als lectors que cal entendre i mimar la pròpia diversitat per tal d'entendre, respectar i apreciar millor la diversitat dels altres. S'hi troben propostes que permeten iniciar l'aproximació

de les contribucions. És una manera de començar on no necessàriament ens hauríem d'aturar però que permet formar fent participar al professorat i altres estaments en el debat.

Carl A. Grant i Christene E. Sleeter han treballat junts en moltes ocasions i tenen una producció diversa i extensa. Aquí ens referirem a *Turning on Learning*<sup>13</sup>, que té un gran sentit en l'àmbit de la formació del professorat actiu i en pràctiques.

En la primera part del llibre demanen al mestre que reflexioni sobre els diferents aspectes de diversitat i que busqui l'aproximació que més s'acosta a les seves necessitats i al seu estil. A la segona, els autors proposen models d'unitats didàctiques per aplicar la reflexió multicultural a les aules. Per a cada aproximació desenvolupen les unitats en tres apartats:

- Proposta inicial de la unitat.
- Proposta revisada i modificada de la mateixa unitat des de l'òptica multicultural.
- Raonaments per als canvis.

Les unitats estan pensades per propiciar la reflexió entorn els temes de raça, classe, gènere i alumnes amb deficiències i la participació de professors que han experimentat i aportat unitats a les aules fa que l'obra sigui ben intel·ligible i creïble des del punt de vista didàctic. Són una font d'energia i inspiració i fan veure detalls als ulls inexplerts.

"Què tinc en comú?" és una petita tasca que permet desenvolupar la consciència dels alumnes, apropant les seves diferències. Aquesta activitat inspirada en el llibre de Sami Naïr *La immigració explicada a la meva filla* no pretén res més que veure quanta gent de la

<sup>13</sup> Grant, C.; Sleeter, C. *Turning on Learning. Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender, and Disability*. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1999.

He nascut a les Illes Balears	M'agrada la música	Parlo mes d'una llengua	Parlo castellà
No practico una religió	Parlo català	M'agrada el cinema	Visc lluny de l'escola
Visc en una casa	Visc en un pis	He nascut fora de les Illes Balears	M'agrada viatjar
M'agrada sortir amb la meva gent	Porto texans	Visc a prop de l'escola	Sóc una noia
Sóc un noi	No m'agrada viatjar	Practico una religió	...

classe comparteix cadascun dels punts inclosos en cada graella. L'activitat ens ha de fer adonar que les diferències són menys importants que les semblances. Veiem una possible presentació:

Aquesta petita tasca inicial permet fer gràfiques i comparacions i ens fa adonar que les diferències són més insignificants del que ens pensem.

## MATERIALS A LA XARXA

Ens volem referir aquí a materials que estan a l'abast de tothom a la xarxa i que per la seva fàcil accessibilitat tenen encara més interès.

Una qüestió que tots els autors esmentats abans tenen en comú és la valoració de la pròpia existència, i la necessitat de desenvolupar l'autoestima. Com a fruit de l'observació de les aules característicament diverses, Hernández i Vidal<sup>14</sup> (1999) creen el material *Con la vida a cuestras*, un projecte de llarga duració, dissenyat per desenvolupar l'autoestima i el respecte a la diversitat cultural dels alumnes. Pensat bàsicament per a alumnes hispanoparlants als EUA s'ha experimentat en altres contextos amb molt d'èxit. Al llarg del projecte, la memòria fa de fil conductor de les diferents activitats que

ofereixen la possibilitat de vincular els aspectes més vitals i personals amb una visió més amplia de la cultura i la societat. Mitjançant la negociació dels objectius es demana la implicació personal de l'alumne, que ha d'entendre el concepte d'auto-biografia en la societat i s'ha

de comprometre en la constant i progressiva reflexió sobre l'assoliment personal i col·lectiu. Per aconseguir-ho, en el projecte es treballa amb bocins de textos autobiogràfics d'autors diversos ajudant els alumnes a veure la Història a través de la història personal i familiar, a percebre els canvis culturals a través de l'evolució dels seus gustos gastronòmics, musicals o literaris i a relacionar les aportacions dels diferents països de procedència familiar amb la pròpia identitat. Al llarg del projecte els alumnes recopilen les seves produccions que finalment editen, milloren i integren en una biografia personal i una altra col·lectiva de la classe en el format (enregistrament en vídeo o cassette, llibre, mural...) que ells mateixos decideixen en la negociació inicial.

Per un altre cantó la Conselleria d'Educació i Ciència de l'Ambaixada d'Espanya als Estats Units, conscient de les necessitats de materials que atenguin la diversitat a les aules americanes en l'ensenyament de l'espanyol, ha anat adaptant la seva aproximació didàctica dels materials i ha manifestat el seu compromís i sensibilitat envers l'educació multicultural en moltes de les activitats publicades a la revista

<sup>14</sup> El projecte es pot baixar gratuïtament i íntegre de la xarxa en format PDF a la pàgina de la Conselleria d'Educació i Ciència de l'Ambaixada d'Espanya als EUA a l'apartat: *Proyectos para las clases de hispanohablantes o nivel avanzado de español*. <http://www.spainembedu.org/apoyo/hispanohablantes.html>

*Materiales*<sup>15</sup>. Estan en format *html* i es poden baixar gratuïtament en *pdf*. En comentarem aquí alguns exemples:

### “La máscara”

“La máscara”<sup>16</sup> fomenta la discussió entre els alumnes per tal de valorar la importància, la riquesa i els avantatges d’una comunitat diversa a casa, l’escola, la comunitat, el barri, l’estat i el país. L’activitat ajuda l’alumnat a entendre i constatar aquesta diversitat alhora que apropa els punts de vista dels diversos observadors.

### “¿Qué come mi gente?”

L’activitat pensada per a una classe i comunitat multicultural és “¿Qué come mi gente?”<sup>17</sup>, que propicia la reflexió entorn dels aliments bàsics de cada comunitat. Desperta en els alumnes la curiositat pels aliments d’altres cultures i els fa adonar de la diversitat a la procedència dels aliments que troba als supermercats del seu barri i al rebost de casa seva.

En l’apartat de publicacions d’aquesta mateixa pàgina hi trobem els dossiers que s’han elaborat per donar suport en les seves primeres classes als docents d’arreu de l’estat espanyol que han decidit participar en els programes de professors visitants als Estats Units. Contenen alguna activitat adreçada a atendre la diversitat cultural. Poc a poc s’hi han anat incloent propostes senzilles i entenedores, elaborades amb col·laboracions de docents que han participat en aquests programes i que han hagut d’adaptar-se per fer front a la realitat tant

diversa de les aules. Aquests professors desenvolupen la sensibilitat vers aquestes qüestions i és una llàstima que no s’aprofiti la seva experiència a la tornada al país d’origen. Si els professors, a la tornada, tenguessin el suport de les institucions trobarien mitjans per canalitzar el potencial adquirit en situacions que, cada vegada més, s’assemblen a les que trobem a casa nostra.

A “Galería de famosos”, una de les primeres activitats pensades i discutides per fer servei al multiculturalisme, hi trobem l’equilibri dels gèneres, que dona a la dona els mateixos avantatges que als homes. Hi trobem persones de diferents cultures i es propicia el respecte i l’enteniment entre totes les persones de la classe, endegant una descoberta de tots els individus que integren la col·lectivitat fins a estar familiaritzats amb els trets fonamental de cadascun.

“Palabras de colores”<sup>18</sup>, activitat connectada a l’anterior, proporciona, en un joc, el vocabulari que es necessita per definir cada persona amb matisos diferents. En el mateix dossier hi podem trobar “Nuestra identidad”<sup>19</sup> que ajuda els alumnes a adonar-se de les seves diferències geogràfiques i lingüístiques i a observar els atributs positius de cada cultura. En aquesta línia, estan a punt d’aparèixer altres activitats pensades per a les classes de l’escola primària.

Aquest és un moment que comença a ser interessant, ja que s’ha creat un estat d’opinió i s’ha desenvolupat una sensibilitat entre els docents (assessors i professors) arribats dels nostre país envers el tema del multiculturalis-

<sup>15</sup> Les publicacions de la Conselleria d’Educació als EUA comencen l’any 1990. En els seus inicis s’afavorien sobretot activitats relacionades amb la cultura espanyola. L’any 1998, i amb la proposta d’incorporar els “standards” nacionals per a l’ensenyament de la llengua estrangera, s’hi afegiren i amplien continguts culturals minoritaris sense abandonar l’objectiu inicial. Les revistes es poden trobar a: <http://www.spainembedu.org/materiales/home.html>

<sup>16</sup> “La máscara” a: [http://www.spainembedu.org/materiales/1/act4\\_p1.html](http://www.spainembedu.org/materiales/1/act4_p1.html)

<sup>17</sup> “¿Qué come mi gente?” a: [http://www.spainembedu.org/materiales/5/act2\\_p1.html](http://www.spainembedu.org/materiales/5/act2_p1.html)

<sup>18</sup> “Galería de famosos” i “Palabras de colores” a: <http://www.spainembedu.org/apoyo/pdf/secundaria-9.pdf>

<sup>19</sup> “Nuestra identidad” a: <http://www.spainembedu.org/apoyo/secundaria-10-3.html>



me. Cal dir que ha estat alimentat per un pla de formació que, tot i que insuficient, ha permès que en tallers i trobades eventuais els professors tinguessin la oportunitat de reflexionar, aprofundir, crear i posar en pràctica els materials que acabem de comentar. També ha estat fonamental l'eina de la pàgina de la Conselleria a la xarxa que ha permès la consulta i la participació de docents de tot arreu que han enriquit amb els seus comentaris i propostes els materials i articles sobre el tema.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

“Llengües, ètnies i cultures a l’ensenyament”. *Articles 23*. Barcelona: Editorial Graó. Gener-març 2001.

Banks, J. A. *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon 1999.

Banks, J.A. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley and Sons, Inc. 2001.

Banks, J.A. *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York, N.Y.: Multicultural Education Series 1997.

Banks, J.A. (ed.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Cherry A. McGee (Ass. Editor) 1995.

Banks, J. A. (ed.). *Multicultural Education, Transformative Knowledge and Action: Historical and Contemporary Perspectives*. New York: Teachers College Press, Columbia University 1996.

Bennett, Christine. *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon 1999.

Boomer, G.; Lester, N.; Onore, C.; Cook, J. *Negotiating the Curriculum*. London, Washington DC: The Falmer Press 1996.

Diamond, Barbara; i Moore, Margaret. *Multicultural Literacy: Mirroring the Reality of the Classroom*. New York: Longman Publishers USA 1995.

Eldridge, Deborah B. *Teacher Talk. Multicultural Lesson Plans for the Elementary Classroom*. Nesham Heights, MA: Allyn and Bacon 1998.

Freire, Paulo. *El pensamiento crítico*. Buenos Aires: Siglo XXI 1971.

Gay, G. *Multiethnic education: Historical Developments and Future Prospects*. Phi Delta Kappan 1983, pp. 64, 560-563.

Giroux, H.A. Ed. *Education and Cultural Studies. Towards a Performative Practice*. New York and London: Routledge 1997.

Grant, C.; i Sleeter, C. *Turning on Learning. Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender, and Disability*. New York: John Wiley and Sons, Inc 1999.

Hernández, F. i Vidal, N. *Con la vida a cuestas*. Washington, DC: Conselleria d'Educació i Ciència de l'Ambaixada d'Espanya als EUA, 1999.

Hinkel, E. (ed.). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press 1999.

Hooks, Bell. *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge 1994.

Juliano, Dolores. *Educación intercultural: escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema 1993.

Kanpol, B. *Critical Pedagogy*. 2ª ed. Bergin & Garvey 1999.

Kincheloe, J.; i Steinberg, S. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro 1999.

Marina, J.A. *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*. Barcelona: Anagrama 2000.

Moles, M. i Vidal, N. "¿Qué come mi gente?" a *Materiales para enseñar los estándares nº 5*. Washington, DC: Conselleria d'Educació i Ciència de l'Ambaixada de Espanya als EUA.

Nair, Sami. *La inmigración explicada a mi hija*. Barcelona: Plaza Janes Editores SA 2001.

Nieto, Sonia. *Affirming diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman Publishers 2000.

Nieto, Sonia. *The Light in Their Eyes. Creating Multicultural Learning Communities*. New York: Teachers College Press 1999.

Oakes, J. *Keeping Track*. New Haven, CT: Yale University Press 1985.

Ofrim Suplementos. Publicación Especializada de Inmigración. *Educación e inmigración*. Madrid: Ofrim 1999.

Puig i Moreno, Gentil. "Hacia una pedagogía intercultural en integración o marginación". Barcelona: Cuadernos de Pedagogía 1991.

Shor, Ira. *Empowering Education: Critical Thinking for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press 1992.

Shor, Ira. *When Students Have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. Chicago: The University of Chicago Press 1996.

Siccone, Frank. *Celebrating Diversity: Building Self-esteem in Today's Multicultural Classrooms*. Boston: Allyn and Bacon 1995.

Skehan, Peter. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, New York: University Press Oxford 1998.

Sleeter, Christine. *Multicultural Education as Social Activism*. Albany: State University of New York Press 1996.

Sleeter, Christine; McLaren, Peter. *Multicultural Education, Critical Thinking and the Politics of Difference*. Albany: State University of New York Press 1995.

*Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century*. Lawrence, KS: National Standards in Foreign Language Education Project 1999.

Schultz, F. (ed.). *Multicultural Education 1999/2000*. Annual Editions. Connecticut: Dushkin/McGraw-Hill 1999.

Tiedt, P; Tiedt, I. *Multicultural Teaching: a Handbook of Activities, Information and Resources*. Boston: Allyn and Bacon 1999.

Vidal, N. "Into My Partners' Shoes. Approaching multicultural education in the classroom". *A Pac of News*. Butlletí de l'Associació de professors d'anglès de Catalunya, nº 39. Maig 2000.

### Francisco A. Muñoz Muñoz

Director del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada

Agradezco la posibilidad que se me ofrece de reflexionar de nuevo en público sobre un Mediterráneo en el que, a pesar de haberme bañado desde bien pequeño, cada día encuentro nuevas incógnitas, posibilidades y retos.<sup>1</sup> La palabra encrucijada tiene un doble significado que nos puede ser útil para nuestras reflexiones; por un lado cruce, lugar de donde parten varios caminos en distintas direcciones; por otro apuro, situación difícil en que no se sabe qué hacer. Algo parecido puede ser lo que nos ocurre a los que vivimos o estamos interesados por el Mediterráneo, de un lado reconocemos todos los lazos que nos unen y por otro estamos atrapados, inmovilizados por ellos.

Cuando queremos proyectar la *paz*, los imperativos de la regulación pacífica de los conflictos nos dotan de premisas para exigir al presente y diseñar el futuro, pero también las realidades se nos muestran más complejas, explicadas en claves de conflictos, necesidades, intereses y percepciones. Todo depende, evidentemente, de cómo comprendemos, explicamos o proyectamos el mundo que nos ha tocado vivir. Adoptar unas u otras concepciones es parte del problema y por ende de la solución.

### PERCEPCIONES DEL MEDITERRÁNEO

El Mediterráneo, en cualquier caso, es una *idea*, que nosotros utilizamos para enmarcar algunos acontecimientos históricos y de la realidad del presente. Una idea cargada de significados que incluyen pueblos y experiencias históricas y sociales de las que estamos continuamente aprendiendo. Significados relacionados siempre con los conflictos, unas veces pacíficos, otras violentos. En este caso voy a optar, intentando ser consecuente con el título, por indagar sobre las experiencias de paz, de regulación pacífica de conflictos, de satisfacción de necesidades, de sus realidades, dimensiones e interacciones. Y al tratar de hacerlo me veré obligado a abordar debates, concepciones y problemáticas colaterales.<sup>2</sup>

La paz, entendida como la gestión o regulación pacífica de las tensiones y los conflictos, surgidos por los intereses a veces contrapuestos, ha sido un elemento constitutivo de esta realidad y sigue siéndolo a pesar de las crecientes dificultades. El Mediterráneo ha sido construido desde que algunos de sus pueblos optaron, en la búsqueda de soluciones para sus demandas, por establecer relaciones continuas en su seno. Estos presupuestos, iniciados a finales del segundo milenio antes de Cristo, se han conservado con mayor o menor intensidad hasta nuestros días. Aunque cabe reconocer que, desde el siglo XVI de nuestra era, los aspectos divergentes se han acentuado entre otras razones por la inclinación atlántica de Europa, el sur-

<sup>1</sup> El presente trabajo tiene su continuación con el presentado en el Seminario sobre el Mediterráneo, celebrado en Almería, en el verano del 2000, bajo los auspicios de su Universidad y la Sorbona de París bajo el título "Paz en la encrucijada mediterránea" (en prensa).

<sup>2</sup> Aunque no debamos olvidar que, en la actualidad, en el Mediterráneo también se escenifica la fractura Norte/Sur de desarrollo/no desarrollo, y éstas son manifestaciones de la violencia, ya que supone que hay sectores importantes de la población que no satisfacen una parte de sus necesidades.

gimiento del sistema productivo capitalista y el reforzamiento del Islam.<sup>3</sup>

Todas estas experiencias forman parte del mapa de relaciones actuales en las que figuran encuentros y desencuentros, pero en las que a pesar de todo pervive –y la multiplicación de foros como el que aquí nos congrega es buena muestra de ello– un sentimiento de pertenencia a una misma realidad cultural común. Las relaciones entre comunidades cercanas –independientemente, incluso, de las fronteras políticas–, las migraciones en diferentes momentos y diversas direcciones, las propias disputas territoriales, son manifestaciones de la pertenencia a un ámbito común, compartido y por tanto conflictivo.

También existen algunas realidades del pasado y del presente que no son abarcables por esta idea y que pueden tener unos lazos débiles, o inexistentes, con las dinámicas mediterráneas, o que están más relacionados con otros ámbitos. En este sentido caben otros análisis, desde aquellos en los que lo económico es lo más importante –relegando los aspectos culturales–, a aquellos otros en los que la auto centralidad de las culturas consideradas dominantes es lo trascendental (Europa/cristianismo, Islam). Estos segundos sobredimensionan la distancia entre experiencias históricas significativas –falsamente aisladas de sus propias condiciones– llegando a justificar escenarios de verdadero “choque de civilizaciones”.

En cualquier caso, la historia de las comunidades del Mediterráneo nos ha dejado un vasto legado cultural que convierte a su vez al Mediterráneo en un gran laboratorio de investigación donde se puede especular y generalizar con relativa facilidad sobre orígenes y cau-

sas de muchos comportamientos humanos. Desde esta perspectiva, se ha estudiado el origen de las ciudades, de las monedas, de la escritura, de las leyes, de la democracia, e incluso la paz, etc. Todo esto tiene, sin duda, un gran valor histórico que sirve además de parangón para otras sociedades y momentos históricos, aunque para ello sea conveniente desprenderse de universalizaciones demasiado rápidas y precipitadas y de algunos enfoques etnocentristas.

Definir el Mediterráneo tiene cierta dificultad si no lo hacemos en clave de su impronta más profunda, las *relaciones multilaterales* establecidas, ya que ha sido un espacio relativamente abierto en dos sentidos: por haber recibido abundantes influencias de las zonas cercanas, y porque ha exportado muchas de sus “invenciones”. Las propias experiencias mediterráneas han contribuido a diversos fenómenos de mundialización y globalización (contacto con otros espacios geográficos, difusión de las religiones de libro, difusión del capitalismo, etc.) que en los tiempos actuales adquieren nuevas dimensiones. Efectivamente, en el nuevo marco de una globalización cualitativamente distinta, provocada por comunicaciones e interacciones que se apoyan, superponen y compiten con las antiguas redes culturales mediterráneas, el futuro de la paz en el Mediterráneo está inexorablemente ligado a ambos fenómenos, la red cultural mediterránea y la red global planetaria y las interacciones que entre una y otra puedan existir.

## **UNA TRAMA DE DESIGUALDADES, CONFLICTOS E INTERCAMBIOS**

Ya en los primeros acontecimientos que podemos identificar como mediterráneos,

<sup>3</sup> Parte de estos presupuestos los hemos desarrollado en: Muñoz, Francisco A.; Molina Rueda, Beatriz. *Cosmovisiones de Paz en el Mediterráneo antiguo y medieval*. Granada, 1998 y Muñoz, Francisco A.; López Martínez, Mario. *Historia de la Paz. Tiempos, actores y espacios*. Granada, 2000.

desde, al menos, el tercer milenio antes de Cristo, el mar adquiere un papel relevante como intermediario, en la búsqueda de recursos para mejorar las condiciones de vida. La casuística de tal contacto parte de una “información”, por la cual se sabe que un recurso, disponible en un lugar más o menos alejado, les puede ser útil para satisfacer sus “necesidades”. En esta lógica cabe preguntarse si tal necesidad fue fruto de sus propias demandas o por el contrario fue creada por el contacto exterior que les facilitó la información del material, su proceso productivo y su uso. Todo lo cual les fue lo suficientemente convincente como para decidir gastar parte de las energías en una expedición comercial que les permitiera acceder a los beneficios acumulados en el objeto deseado.

Aunque puede que la base inicial de estas acciones sean las materias primas, éstas están ineludiblemente ligadas a conocimientos tecnológicos y culturales que las hacen viables, y que llegan a adquirir sentido en sí mismos. Más allá de estos conocimientos, las invenciones culturales aportan fórmulas para conseguir un mejor nivel de vida o una mejor organización social, en relación con los recursos disponibles y los objetivos a cumplir. Ejemplos no faltan en todo lo que es la actividad socioeconómica: cerámica, metales, viviendas, medios de transporte, ideas religiosas, formas de organización, etc.

En este sentido, las diversas entidades humanas de las riberas del Mediterráneo, se hacen copartícipes de sus necesidades, desigualdades y conflictos surgidos a partir de tales realidades. Independientemente de su historia particular, participaron de una historia común construida a través de la diplomacia, los intercambios culturales y materiales y ocasionalmente –esa es mi opinión– algún que

otro enfrentamiento bélico. Precisamente, la mayor garantía de esta metahistoria eran las relaciones pacíficas entre sus protagonistas, y la última consecuencia de todo ello es la creación de un *substrato cultural común* para todos los pueblos de la cuenca mediterránea que pervive hasta nuestros días que, y además, es portador de elementos adecuados para favorecer la relación, la comprensión y la cooperación.

### **Relaciones intergrupales, intersociales e internacionales**

Las necesidades internas y las desigualdades entre cada uno de los actores mediterráneos se convirtieron, tal como he señalado, en la fuerza motriz de las relaciones exteriores, tendentes a corregir estos desequilibrios a través de los intercambios, y las relaciones diplomáticas se convirtieron en la mejor garantía de su eficacia. La materialización de estas relaciones fue la creación de vías terrestres y marítimas que permitieron el desarrollo de comunicaciones, primero entre comunidades vecinas y después entre unas y otras independientemente de la distancia.

El desarrollo de estas relaciones “internacionales” hizo que se buscaran aquellas formas organizativas y políticas que mejor garantizasen el cumplimiento de sus funciones, y en este sentido las negociaciones y la diplomacia jugaron un papel de primer orden, puesto que se convirtieron en los mecanismos más eficaces del intercambio. Las primeras prácticas e ideas de paz en el ámbito “internacional” debieron estar ligadas sin ninguna duda a este tipo de acciones. También a través de estos contactos se fueron construyendo lenguajes y culturas comunes (el urbanismo, la escritura alfabética, las acuñaciones monetarias, las

religiones, etc.) que terminaban reforzando la finalidad de tales relaciones.

Otro ejemplo del intercambio intercultural, muy significativo en nuestro ámbito, es el *sincretismo* religioso, por el que prestan características de los dioses de una religión a otra. Ello no implicaría la ausencia de conflictos, puesto que dioses, creencias y ritos son símbolos fundamentales a través de los cuales se manifiesta la identidad cultural. Sin embargo, ya fuera por un cierto trasfondo común de ideas y prácticas religiosas, ya por el carácter politeísta y no dogmático de muchas de estas religiones se produjo un aceptable nivel de convivencia en este ámbito, a veces motivado por el respeto y la admiración mutuas, otras por la simple indiferencia o el pragmatismo político. En otros casos, la antigua y nueva religión se yuxtaponen y coexisten con diversos grados de tolerancia y reconocimiento.

Estas experiencias diplomáticas, de intercambio, migratorias –y también colonizadoras y expansionistas– han creado, a lo largo de los tiempos, una *trama mediterránea* que se ha sustentado en las experiencias e innovaciones de cada uno de los elementos interconectados. Las desigualdades fueron, contra lo que se podría suponer inicialmente, el móvil de unas buenas relaciones de vecindad y, si queremos, de una enriquecedora complementariedad. La paz y sus diferentes formas culturales e institucionales (diplomacia, concordia, pactos, alianzas, democracia, etc.), sus elaboraciones a lo largo del tiempo no son sino ejemplos significativos de estas redes.

### **La violencia y la guerra, compañeros de viaje no deseados**

La violencia, entendida como la satisfacción

discriminatoria de las necesidades de grupos de población, ha sido una compañera de viaje no deseada de la historia mediterránea. Aunque creo, y en parte lo he intentado demostrar en otros espacios, que la mayor parte de los conflictos surgidos se gestionaron pacíficamente, no todo funcionó a la “perfección”. La violencia se convirtió en un mecanismo cultural e institucional útil para los intereses desbordados de algunos grupos que la utilizaron en su beneficio a través de diversas formas de discriminación, coerción y explotación.

Desde que las sociedades, y particularmente los grupos dominantes, *descubren* la violencia, ésta jugará cada vez un papel más destacado en sus proyectos y sistemas (coerción, explotación, marginación, discriminación, etc.), de manera que se ha convertido en una circunstancia de primera magnitud en el devenir histórico. Sin embargo, esto no debe llevar a creernos que absolutamente todo es explicable en claves de violencia, o que ésta está omnipresente en todos los acontecimientos históricos.<sup>4</sup>

La consecuencia más cruel de esta perversa tendencia fueron las guerras a diferentes escalas y magnitudes, como expresión máxima de la violencia, repudiada por la mayor parte de la población, pero que por su persistencia se convirtieron en paradigmáticas incluso para aquellos grupos que perseguían la desaparición de otras formas de violencia. Efectivamente, los proyectos armados “revolucionarios”, su institucionalización, el rearme continuo, la inversión en I+D militar, independientemente de su puesta en escena inmediata o no, forman parte de una violencia cultural, simbólica, que transmite el mensaje de

<sup>4</sup> Cf. Galtung, J. *Sobre la Paz*, pp. 27-72. Barcelona, 1985.

—“Violencia, Paz e Investigación sobre la Paz”. *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*. pp. 311-354. Madrid, 1995.

la necesidad última de una fuerza violenta, de que la solución final siempre es dependiente de esta acción.<sup>5</sup>

Frente a ello reivindicamos el reconocimiento, la visualización y la promoción de alternativas políticas no-violentas en las que a través de la acción de un poder participativo, democrático e integrador se modifique la marcha de los acontecimientos públicos y políticos no deseados.

No debemos olvidar que el Mediterráneo es uno de los espacios más militarizados del mundo y que mientras que, especialmente tras la caída del muro de Berlín, se tuvo la ilusión de que el desarme iba a marcar los nuevos tiempos, y a pesar de la ligera caída de las exportaciones de armamentos en esa década, el armamentismo sigue presente, y creciendo en retos y desafíos. De esta forma queda más claro que sus funciones son también de apoyo simbólico y real a un orden, un *statu quo*, que sustenta al resto de las discriminaciones y marginaciones (pobreza, hambre, enfermedades, etc.).

### **Una solución constructiva y multifuncional: una paz imperfecta**

Evidentemente, la existencia de asimetrías, desigualdades y conflictos ha motivado todo tipo de relaciones, pacíficas y violentas, estas últimas por su potencial destructivo –como acabamos de describir en el apartado anterior– podrían conducir por sí mismas al caos más absoluto. Sin embargo, sabemos que estas tendencias son salvadas en la mayoría de los casos, posibilitando finalmente la supervivencia y satisfacción de algunas de las expectativas de las partes. Para este fin las sociedades

se dotaron de instrumentos para regular lo más eficazmente posible las tensiones que aparecían en su seno y de esta manera evitar los efectos más nocivos de las mismas. Son mecanismos que permiten combinar las distintas realidades representadas por los actores en el conflicto, desde sus necesidades, deseos y anhelos, a sus ambiciones y proyectos, y extenderse a otras comunidades. La cooperación, la hospitalidad, la paz, la filantropía, etc. y otras actitudes de respeto y colaboración con el resto de los congéneres de otras etnias, lenguas y culturas, perviven en nuestra cultura a lo largo de miles de años, de las que tenemos algunas muestras muy claras en la historia mediterránea. Es importante reconocer estas conductas favorecedoras de la regulación pacífica de los conflictos y problemas con los que se enfrentaban en su vida, en la lucha por su supervivencia y por garantizar su reproducción. La aproximación a tal objetivo es posible realizarla a través de distintos testimonios e instituciones: el intercambio –sobre el que ya hemos hecho algunas referencias–, el papel del estado, la filosofía, las religiones, las relaciones exteriores, etc. No obstante, cabe recordar que todas ellas guardarían relaciones estrechas propias de una matriz social común.

Es elocuente que en todas las lenguas y culturas mediterráneas se puede encontrar la paz representada por una terminología variada pero coincidente en lo esencial y, además, ligada con gran parte de significados colaterales. Al tratarse muchas de ellas de sociedades con escritura, que guarda y almacena lingüísticamente esta conducta, al igual que el resto, después de un largo periodo de aprendizaje, se puede considerar que han concluido esta síntesis como elaboración práctica de su dinámica social. Así, se puede visualizar a la palabra

<sup>5</sup> Éste es uno de los mayores problemas estratégicos que tenemos los pacifistas, ya que el patrón violencia, usado en las guerras de independencia, de liberación y revoluciones aparece como la única salida posible para los cambios sociales considerados como necesarios.

paz ligada con aspectos de regulación pacífica práctica, similares a los reseñados más arriba.

Esta polivalencia, plasticidad y polisemia de la paz son esenciales, utilizadas en distintos ámbitos (escalas y circunstancias), momentos y actores, la transforma en multifuncional. Es por tanto una idea operativa transversalmente a todas las realidades humanas (individuales, grupales, sociales e internacionales) que sin perder su significado central se adapta a cada una de ellas, por lo que sirve de cohesión para cada ámbito; pero a su vez cumple esta misma función para el resto de las relaciones con otras realidades humanas; favorece el enlace, la conexión, el diálogo en y entre los distintos espacios humanos. Tal omnipresencia es muy relevante ya que el significado básico de la *paz es el acuerdo entre dos o varias partes*. Esto quiere decir que, si exceptuamos la divinidad que tiene un carácter aún más genérico, pocas son las ideas que concitan tal grado de sintonía o unión.

En definitiva, tenemos suficiente información para poder afirmar que *la paz es un mecanismo que asegura la supervivencia y la continuidad* de las sociedades mediterráneas, a través de una serie de patrones de conducta que cohesionan las relaciones entre los propios individuos, los grupos, y éstos a su vez con la naturaleza. La paz al igual que la ciudad, el estado, la religión, el intercambio, etc., es uno de los elementos constitutivos de las sociedades mediterráneas que tiene que ser necesariamente considerado para comprender las dinámicas de las mismas. En cualquier caso estamos ante una paz que convive siempre con el conflicto, también con algunas formas de violencia, como apuntamos en el anterior apartado, y, por eso, opto por calificarla de *imperfecta*. Su imperfección es la que la hace eficaz

porque no es dogmática, cerrada, baraja unas y otras posibilidades para llegar, desde sus exigencias, al mejor resultado posible.<sup>6</sup>

## TRAMAS Y REDES CONTEMPORÁNEAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ

El Mediterráneo contemporáneo participa de una nueva globalización en la que se estrechan y redefinen las relaciones entre los actores de las diferentes escalas. Una nueva situación cualitativa en la que las interacciones, los flujos (información, comunicaciones, mercancías, inversiones, migraciones, etc.), se convierten en determinantes de todas las realidades, superponiéndose a ellas y a las dinámicas locales, estatales o regionales. Por tanto, no es solamente un proceso sumatorio de las anteriores tramas y redes, ya que existen algunas líneas de continuidad con los momentos históricos previos, pero se muestran nuevos aspectos y adquiere nuevas cualidades estructurales. Es una calificación novedosa de las interacciones de los elementos de los sistemas –mediterráneo entre otros– y subsistemas planetarios, que exige esfuerzos mayores de comprensión para poder afrontar sus consecuencias y promover la paz. Muy a pesar de los procesos coetáneos de regionalización, difícilmente alguien o algo consigue escapar de sus consecuencias (extensión de las redes, intensidad de las interconexiones, velocidad de los flujos globales, etc.).

Hay un primer resultado que, por evidente, puede ser casi despreciado: conocemos mejor a los “otros”, tenemos mayores posibilidades de conexión, tenemos mayor facilidad para disponer de recursos generados en otro lugar (información, producción artística, producción científica, demandas sociales o políticas, etc.). Los

<sup>6</sup> Cf. Muñoz, Francisco A. *La paz imperfecta*. Granada, 2001.



humanos estamos ahora más unidos.<sup>7</sup> Desde mi empeño en “invertir” pacíficamente las aproximaciones a la fenomenología humana he resalado –hay que profundizar más rigurosamente en ellos– primero los aspectos positivos.

Las consecuencias negativas de estas interacciones globales son innumerables: el incremento de fenómenos de desigualdad, estratificación, asimetría y jerarquía, lo cual genera nuevos modelos de inclusión y exclusión, de nuevos ganadores y perdedores. Las propias estructuras clásicas del poder (estados, organizaciones internacionales, etc.) están sufriendo modificaciones, ya que en la nueva situación muchas de sus acciones y cometidos entran en estrecho contacto, cuando no son subsumidas por las dinámicas generales y, en consecuencia, la extensión y el alcance espacial de sus competencias se modifican. Como resultado final, las élites de las mayores áreas metropolitanas del mundo (entre las que se encuentra Europa) tienden a tener un control cada vez mayor y más cerrado sobre las redes globales y cierta capacidad de gestión de las mismas.

Diversos pronunciamientos solidarios, declaraciones, manifestaciones, asociaciones, etc., se muestran como reacción ante la visualización palpable de algunos efectos del “nuevo orden” (hambre, pobreza, migraciones, contaminación...) y sus acciones han hecho emerger movimientos de contestación y resistencias en diversas áreas y escenarios contra tales procesos.<sup>8</sup> Así cabe entender las protestas antiglobalización que unifican tendencias políticas diferenciadas (comunistas, socialdemócratas, liberales, demócratacristianos, etc.),

instituciones y organizaciones en la necesidad de recuperar las verdaderas raíces benefactoras del Estado, en su empeño de que éste proteja a la población de las descarnadas políticas de las transnacionales. Unidas, también, a una conciencia cada vez más global de vanguardias y clases populares que, a su vez, desarrollan nuevas formas de “internacionalismo” solidario. Con todo, se abre un nuevo espacio para la resistencia y la unidad para conseguir y reivindicar un mundo más humanizado y justo.

Esto constituye una novedad importante, sobre todo porque ha partido de presupuestos no-violentos, ha habido una gran movilización (manifestaciones, actos paralelos, publicaciones, etc.) y la respuesta ha sido internacional, todo lo cual deja un halo de esperanza para frenar los efectos perniciosos del nuevo mundo.

### **Redes locales y planetarias**

El Mediterráneo de nuestros días es, sin lugar a dudas, el resultado de cientos de años de experiencias en las que se han tejido redes que abarcan todo su espacio. Las características de las redes son los hilos de unión y los nodos donde se entrecruzan. De esta manera, la realidad actual esta construida sobre estas tres circunstancias: redes, líneas de comunicación y nodos de interacción que están presentes en rutas terrestres, marítimas y aéreas, líneas de telefonía y otras tecnologías de comunicación, líneas de contactos políticos, económicos y culturales, ciudades estratégicamente ubicadas a lo largo de los años, centros comerciales, centros políticos, estados, gobiernos, empresas,

<sup>7</sup> Este mismo artículo es, en suma, un resultado de procesos de globalización, ya que muchas de las ideas que contiene han viajado de unas partes a otras del planeta, particularmente del Mediterráneo. La concreción de la participación, la propia edición, se realizaron por medio de la *red*, fenómeno absolutamente impensable hace unos años. Los centros de Investigación de la Paz, están conectados gracias a las nuevas tecnologías y muchas de las actividades que se realizan se hacen a través de los contactos propiciados por ella; todos tenemos experiencias transoceánicas de tales relaciones que de otra forma serían absolutamente imposibles. La información también permite el progreso de la ciencia, el acceso a recursos lejanos, convertirnos en “ciudadanos del mundo”, visualizar y evaluar los efectos de la globalización, etc. La defensa transnacional de los derechos humanos, de la igualdad de la mujer, de la protección del medio ambiente, pueden ser entendidos también como efectos beneficiosos de la nueva situación.

<sup>8</sup> Cf. Halliday, Fred. “La globalización y sus descontentos”. *Papeles de cuestiones internacionales* 67, pp. 17-32. 1999.

centros culturales, religiosos, etc.

Ya sea de Europa, del norte de África, de Turquía o de cualquiera de las islas que jalonan el Mediterráneo, la trama mediterránea es hasta cierto punto una síntesis seductora, si queremos, de las problemáticas presentes en el resto del mundo, de una complejidad superior que abarca todo el planeta. El Mediterráneo nos invita a un ejercicio de desarrollo de la cooperación y la paz, con todas las polivalencias culturales e interculturales, que, ojalá, sirvan de nuevo parangón e impulso de otras realidades planetarias.<sup>9</sup>

Estas redes no son homogéneas. A nadie escapa que las líneas de relación de España con Francia están más desarrolladas que con Marruecos, o que, en general, las relaciones entre el Norte son más fluidas que entre el Sur, y en muchos casos países del primero se relacionan mejor con otros del sur que éstos entre sí mismos, lo cual se puede entender como que el norte es más activo y ejerce cierto control sobre estas relaciones bilaterales o multilaterales. También hay ciertos bloques y preferencias de distinta magnitud y operatividad: Comunidad Europea, Liga Árabe, OTAN, Conferencias de Seguridad y Cooperación en el Mediterráneo, ONG, etc. Todas ellas constituyen una prolija urdimbre de relaciones que intencionalmente quiere la cooperación y cuyo potencial no es despreciable en ningún caso.<sup>10</sup>

La paz, la democracia, al igual que los derechos humanos y el desarrollo, son manifestaciones, demandas de una matriz de deseos común: que se satisfagan al máximo nivel posible las necesidades de las poblaciones. Esta es nuestra preocupación última, que se

alcance el máximo nivel de bienestar, lo que a su vez conecta con demandas de grupos humanos de otras latitudes y permite seguir estrategias compartidas.

En algún momento se puede llegar a pensar que las propuestas, de reconocer e incentivar la paz y la cooperación como elementos esenciales de la construcción social mediterránea, son algo ingenuas, porque al fijar nuestro punto de atención exclusivamente en la paz estamos olvidando otros componentes sociales más “reales” o negativos. Nada más lejos de nuestra intención. La mayor ingenuidad puede provenir de ver solamente una cara de la moneda y apostar continuamente sólo por ella. La perspectiva –ciega– más perversa, es ver la violencia y la guerra como el método más eficaz y pragmático para afrontar los problemas con los que nos enfrentamos. Lo que pretendemos no es reconocer una paz absoluta, perfecta, que probablemente nunca haya existido en la historia mediterránea, sino una paz relacionada con la regulación, transformación o resolución cotidiana de los problemas y de los conflictos creados por los propios humanos por sí mismos y/o su relación con la naturaleza. Una paz representada por unas actitudes que aun conviviendo con la violencia (la guerra, la explotación, la marginación, etc.) opta por privilegiar concientemente las vías pacíficas de regulación de los conflictos con los que se enfrenta y gestiona la realidad con propuestas constructivas.

En cualquier caso, a pesar de que las migraciones, la capacidad de movilización de las religiones (entre lo que cabe destacar el número creciente de musulmanes en Europa), las restricciones sobre las exportaciones de pro-

<sup>9</sup> Sid Ahmed, Abdelkader. *El Mediterráneo de la integración a la fragmentación: los intercambios de la Antigüedad a nuestros días*. Barcelona, 1998.

<sup>10</sup> Algunos de estos aspectos son tratados muy acertadamente en: *El espacio mediterráneo latino. Cultura, empresa, paisaje, población y cooperación*. Institut Català de La Mediterrània. Barcelona, 1999.

ductos agropecuarios del sur, la libre circulación de mercancías, el acceso a los bancos de pesca, el turismo, etc., son fenómenos que se manifiestan en formatos casi precapitalistas, su gestión depende cada vez más de los flujos generales de la nueva situación. Podríamos decir que *sobre las antiguas redes mediterráneas* (en algunos casos todavía activas), *se superponen las redes de la nueva globalización*. El resultado es claramente asimétrico en detrimento del Sur mediterráneo (como evidencian los diferentes índices de desarrollo), lo que además se ve incrementado por ser Europa uno de los centros nodales de la nueva globalización.

### **Un futuro mediterráneo –y planetario– pacífico**

Para aproximarse a todos estos nuevos fenómenos, para poder planificar futuros pacíficos, es necesario una renovación conceptual y metodológica (revisión de presupuestos epistemológicos, de los paradigmas de análisis, etc.) que sea capaz de aportar modelos que tengan potencialidad explicativa de las interconexiones globales que tenemos delante, en cada uno de los dominios, y escalas, desde los modelos ecológicos de interconexión que pueden ser diferentes a los culturales, militares, etc. y ver sus posibles proyecciones. En el mismo sentido, cuando abrimos nuestro marco de referencia ganamos en comprensión de las interrelaciones entre los diferentes ámbitos, pero también nos aparecen problemas derivados de las nuevas dimensiones, cuantitativas y cualitativas, de nuestros marcos de análisis. Efectivamente, la globalización, lo universal, lo holístico, nos hace ver los enlaces macros pero a la vez nos relaciona con la complejidad como modelo teórico, que

de esta forma se convierte en solución y desafío.

Algunos autores proponen que la *complejidad* sea el paradigma de análisis de las nuevas problemáticas interconectadas. No es una solución mágica que todo lo resuelva, pero es, por el momento, uno de los caminos que pueden dar algunas claves. Desde esta perspectiva es posible el estudio de las tramas de relaciones entre entes más o menos heterogéneos, como los que son confluyentes en esta realidad mediterránea, en cuanto sus aspectos cualitativos y cuantitativos que incluye acontecimientos, acciones, relaciones, interacciones, retroalimentaciones, necesidades, azar, orden y desorden. La complejidad, de otro lado, nos relaciona con la imperfección de todas las realidades y proyectos de paz, porque en su intención está dar explicación a lo irreductible y la incertidumbre, lo cual por un lado produce turbación, inquietud e inmovilización, por otro se convierte en refugio del desconocimiento y, en ambos sentidos, se relaciona con los problemas de la paz y la violencia. Es necesario, por tanto, revigorizar el pensamiento para, a pesar de las limitaciones, aproximarnos al máximo a la aprehensión de la realidad, y hacer propuestas constructivas.<sup>11</sup>

En este sentido, el pensamiento generado en torno a la paz posee potencialmente la calidad para afrontar la complejidad en sus diversas escalas en el espacio (Mediterráneo/planeta) y el tiempo (pasado/presente/futuro). Efectivamente, los conflictos tienen un potencial enorme de comprensión –al menos de los fenómenos humanos–, y la paz –como regulación justa y equitativa de los mismos– participa de esta potencialidad y propone salidas deseables de los mismos. La conflictividad

<sup>11</sup> Algunas de estas ideas son tratadas en: Muñoz, Francisco A. "La paz imperfecta ante un universo en conflicto" en Muñoz, Francisco A. (ed.). *La paz imperfecta*, Granada.

tiene que ser necesariamente abordada desde unas epistemologías abiertas inter y transdisciplinarias que son condiciones *sine qua non* para abordar la complejidad. Las relaciones entre una paz en proceso de construcción continuo, que convive con los conflictos y la violencia, “imperfecta” en definitiva, las mediaciones y las manifestaciones de la violencia estructural sólo pueden ser, finalmente, comprendidas por los presupuestos de la complejidad. Las propias acciones pacifistas se interaccionan con el conjunto de actividades y realidades sociales y, a veces, las consecuencias últimas de estas relaciones son incontroladas por los propios sujetos de la acción. Esto quiere decir que pasan a formar parte “inmediatamente” del entramado complejo de la realidad circundante y, lógicamente, no serían lo suficientemente eficaces si no se sitúan en estrategias que tengan en consideración estas condiciones y a la vez sean evaluadas desde sus implicaciones complejas.

### Una seguridad compartida

Una forma de abordar este futuro es desde la perspectiva de una *seguridad* compartida que asuma todos estos problemas y que dé alternativas a las supuestas amenazas que puedan provenir de un espacio u otro. Una seguridad compartida que prevea soluciones pacíficas, negociadas, pactadas por todos los actores, y que frene las iniciativas bélicas en una región tal vez demasiado militarizada.<sup>12</sup>

Hasta cierto punto estos presupuestos ya fueron asumidos por la propia Conferencia de Seguridad y Cooperación en el Mediterráneo que entendió la importancia de gestionar la interdependencia y contribuir a una mayor estabilidad general basada en el desarrollo

económico y social equilibrado de todos los países; promover la cooperación y las relaciones de buena vecindad; favorecer el diálogo entre las culturas basado en el mutuo respeto; y convertir al Mediterráneo en un espacio de cooperación protagonista en la esfera internacional.

Estos enunciados deberían de tener concreciones prácticas tales como: ver las causas de la inseguridad, limitar los efectos destabilizadores del potencial militar y controlar las armas de destrucción masiva, promover medidas de confianza, estudiar los desequilibrios demográficos y económicos y favorecer el eco-desarrollo y la solidaridad. También debería incidir en aspectos directamente sociales, como dar respuesta a las demandas de los pueblos, apoyar la comprensión, el diálogo y la tolerancia como mecanismo de aproximación a los pueblos, y potenciar los derechos humanos y la profundización de la democracia.

El futuro se convierte en el único escenario posible para abordar, con ciertas garantías, todas estas problemáticas, la única propuesta posible de interacción con la realidad; por ello es necesario pensarlo y trabajarlo desde las posibilidades del presente con las metodologías adecuadas, que permitan desde las condiciones actuales enlazar con los escenarios deseados.<sup>13</sup> Un futuro “seguro” que debería de ser a la vez deseable, perdurable, justo, pacífico, a todo lo cual le añadiría que imperfecto porque es previsible que siempre habrá conflictos abiertos; solidario con las generaciones futuras, en el que prime la justicia y la equidad, en el que los conflictos sean regulados por vías pacíficas y en el que los conflictos –signo de nuestra condición “imperfecta”– nos den la posibilidad de imaginar y crear nuevas situaciones deseables de

<sup>12</sup> Cf. Fisas, Vicenç. *Ecología y seguridad en el Mediterráneo*. Barcelona, 1993.

<sup>13</sup> Cf. Boulding, Elise; Boulding, Kenneth E. *Op. cit.*, 89ss, 1994. Sánchez, Jesús; Muñoz, Francisco A.; Jiménez, Francisco; Rodríguez, Javier. (eds.). *Paz y prospectiva. Problemas globales y futuro de la humanidad*. Granada, 1995.

acuerdo con nuestros valores de paz. Un futuro perdurable en cuanto que la actitud, los esfuerzos y los recursos destinados a reconocer y abordar los diversos intereses y conflictos sean, mayoritariamente, dinamizadores de éstos como fuente de creación y bienestar.

En fin, un futuro que esté lo más cercano posible, pero también alejado de la ingenuidad, lo que nos obliga a ser profundamente críticos y combativos con la violencia del presente, pero también con la que podamos escenificar en el futuro. Aprovechar al máximo las posibilidades que la realidad mediterránea nos ofrece en el presente para proyectar un futuro en el que estemos lo más próximos posibles a la paz. En cualquier caso a través de un proceso, un camino, lleno de inconvenientes, dificultades, ventajas, facilidades –conflictivo en definitiva– abierto y sujeto a evaluación permanente, pero que siempre debe estar presidido por la búsqueda creativa.

La Conferencia Euromediterránea de Barcelona, que tuvo lugar en 1995 supuso la aceptación pública y política de una convergencia de intereses entre dos bloques importantes dentro de los actores mediterráneos, Europa y el Mundo Árabe (Alemania, Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Suecia, como miembros comunitarios; y Argelia, Chipre, Egipto, Israel, Jordania, Líbano, Malta, Marruecos, Siria, Túnez, Turquía y Autoridad Palestina. Quedaban fuera Libia, Albania y los países de la ex-Yugoslavia), y hacer una declaración en la que se apostaba por unas relaciones en un marco multilateral y duradero, basado en un espíritu de cooperación y asociación. Todo ello extensible a un diálogo político regular, al desarrollo de la

cooperación económica y financiera, y a una mayor valorización de la dimensión social, cultural y humana.

### Alexandre Miquel Novajra

Professor d'Antropologia Social de la Universitat de les Illes Balears

Relacionar els conceptes de migració i el d'identitat és quelcom habitual; fer-ho bé, és menys freqüent. Si ens centram en les declaracions políticament correctes i, doncs, buides i escassament intel·ligents, la immigració és canvi desitjat, renovació, sang revifada i modernitat creixent. Si, pel contrari, observem les manifestacions més lligades a la protecció d'una pretesa puresa cultural i social, se sol preferir que el immigrants just arribin a ser convidats econòmics (els *gasterbaiter* alemanys, per exemple) i, millor encara, que romanguin en els països emissors; això sí, ben atesos en termes de subvencions, reduccions de deutes externs i, fonamentalment, educació. Totes dues posicions manquen del més mínim grau d'aterratge en la realitat; però la segona, almenys, sol tenir més elements de sinceritat.

### IDENTITAT I MOVIMENTS POBLACIONALS

La idea d'identitat s'ha posat de moda; sempre es posa de moda. I justament en aquesta contradicció entre allò passatger (la moda) i la continuïtat (el sempre) resideix la seva enorme utilitat significadora. De fet, la identitat és el mecanisme universal mitjançant el qual els pobles, els diversos grups humans, constitueixen una imatge diferencial i, doncs, col·lectiva, envers els altres. Es presenta com una essència, com a una perenne igualtat. Gairebé tots els noms que les agru-

pacions humanes s'assignen, poden ser traduïts per "éssers humans" en clara exclusió dels altres com a tals; o, si més no, com a màxims representants de la humanitat. Es parla molt de l'eurocentrisme, de la imposició del model blanc centroeuropeu com a signe inequívoc de la civilització; però entre els *ianomami* amazònics, els *kung-shan* boiximans, els *inuit* (esquimals) o els *bororo* del Brasil, la cosa no difereix excessivament.

Tan universals com la identitat són els moviments de població: d'entrada, de sortida dels espais; de desaparició, de repoblament, de sincrasi (barreja de més propostes culturals), d'anul·lació, de minorització (com diuen els sociolingüistes). També, indubtablement, de profunds canvis interns. Per consegüent, vénen a demostrar la futilitat de la pretesió identitària: constants variacions dels grups humans, de les normes, dels llenguatges de relació, dels idiomes, de les institucions; també, per què no, dels conceptes de bé i de mal, d'oportú i d'inconvenient.

Això no obstant, podem comprovar que la retroalimentació entre ambdós processos és constant. De fet, el reviscolament d'un sol ser resultat de l'altre. Un antropòleg tan innovador i tan discutit com Clifford Geertz va arribar a afirmar que «la cultura és un invent de la modernitat més immediata». Dit d'una altra manera, l'interès per la cultura entesa com qui i com som, neix de la comparació amb altres cultures i de la necessitat de remarcar-hi les diferències. La solitud o el predomini indiscutible no generen pors a perdre allò que, al capdavall, no és altra cosa que la quotidianitat. I, qui es preocupa del que succeeix normalment,

cada dia, sense que ningú no se n'hagi d'encarregar? Imagini's, per exemple, una reivindicació lingüística en una situació "prebàbelica": si només hi ha un idioma, no existeix l'idioma: és, ens articula, pensam mitjançant les seves regles i punt.

## MIGRACIÓ, IDENTITAT I HISTORICITAT

Un altre dels errors, cada cop més freqüent, és parlar dels fenòmens socials com si tinguessin lloc al marge de les persones concretes que els protagonitzen i, doncs, fora de la història. És cert que cal establir models, sistemes de classificació que ens permetin la comparació i l'anàlisi; però també hem de seguir l'assenyada recomanació de Max Weber (que, tot i les lectures esbiaixades de Parsons, coincideix amb les de Marx i Engels) que la història sempre ens mostra fets individuals i irrepetibles i que, per consegüent, tot esdeveniment s'ha de contextualitzar per tenir sentit i significació. A més a més, des d'una perspectiva expositiva no fer-ho ens duria justament al si de la paradoxa que acabam de palesar: la identificació identitària com a disseccament del temps.

Per això propòs introduir la historicitat, que no només és la contextualització dins un període determinat, amb unes correlacions socials i culturals específiques, sinó la dotació del caràcter contradictori, mòbil, dialèctic de tot fenomen. Pel que fa específicament al motiu que ens reuneix aquí, propòs:

a) Analitzar els conceptes de migració i d'identitat en l'actualitat, en el primer any del tercer mil·lenni de l'era cristiana, centrant-nos en la relació que s'estableix entre els països centrals de les societats capitalistes

avançades i l'anomenat Tercer Món. Considerant que el primer terme és global (existeixen nivells i diferències a l'interior de cada estat) i fa referència a la seva centralitat dins la divisió internacional del treball, i en tant, emissors i acumuladors de capital. I assabentats que el segon, nascut enmig del ferest llenguatge de la guerra freda, com apel·latiu de reserva (el primer món era el capitalista i el segon el pretesament socialista), indica els àmbits geogràfics allunyats dels centres de producció més desenvolupats, normalment emissors purs de mà d'obra i matèries primeres i que no controlen directament ni la una ni les altres.

b) Dur a terme l'esmentada anàlisi articulada la relació en els eixos polític, econòmic i identitària considerats com a mecanismes centrals o derivats. És a dir: tots tres són, òbviament, indestruïbles, però en ocasions el tipus de procés s'articularà i apareixerà en primer lloc com a relació de poder; pel que fa a altres circumstàncies, es manifestarà primer en el terreny laboral, inversor o de control de mitjans de producció; o, finalment, es palesarà de manera més directa en l'àmbit cultural, de la percepció. I fer-ho alhora també en base al tipus de forma dels resultats considerant els dos grups fonamentals implicats: qui és trasllada (tot i que només sigui com a símbol) i qui roman. Així doncs, com a convivència separada o compartida, com a conflicte obert o larvat o, finalment, com a canvi generalitzat.

c) La tercera vessant que intervindrà serà, coherentment, la de la derivació històrica: els fenòmens que han precedit històricament aquesta relació i que n'han determinat les característiques, ens ajudaran a entendre-hi els mecanismes de funcionament.

## COLONITZACIÓ

Per començar cal definir sempre, si més no com a protecció, els conceptes utilitzats: no és gens estrany veure com es canvien de camp semàntic a voluntat (he sentit dir que el masclisme és racisme envers les dones o que l'assetjament sexual és un component burgès inexistient entre el proletariat: val més no comentar-ho). La colonització, doncs, és l'efecte del control polític per part d'una metròpoli (país colonitzador) d'àrees, països preexistents o territoris ètnics. De fet, casos com el del Marroc impliquen que la presència de les potències francesa i espanyola s'estableixi sobre un territori prèviament articulats com a regne, mentre d'altres com ara el Congo Belga, les Guinees, l'Índia, l'actual Paquistà, es superposen a espais anteriorment existents com a dominis, però separats entre si; o moltíssims altres exemples on la idea de quelcom semblant a un estat no hi era, i els espais de pertinença ètnica són trencats i reordenats pels europeus posseïdors.

La intenció de l'ocupació, de vegades, és directament econòmica: espècies, terra, minerals, mà d'obra esclava. D'altres, no: interessos geopolítics, polítiques frontereres. En tenim exemples, com ara el d'Estats Units, potència important tot i que no hegemònica a finals del segle XIX, que no participa en l'aventura colonial, però sí en el control de línies comercials relacionades, en les aliances bèl·liques.

El resultat és necessàriament conflictiu perquè la presència de potències externes, portadores d'altres institucions, cultures, valors, idiomes i amb capacitat d'imposar-les a les preexistents, es tradueix en territoris xapats, en històries internes negades, en noves identitats d'assumpció obligatòria. Pobles sencers,

fonamentalment a Àfrica, que veuen com les terres dels avantpassats, les que en justifiquen l'existència com a col·lectiu, són reorganitzades i redibuixades amb un tiralínia des d'una desconeguda Europa, i ara resulten ser aliats dels antics enemics contra una part de la seva pròpia família. Els mites explicatius, fundacionals, o històries datades i certes (els imperis Nupe, Yoruba) s'esvaeixen i els africans són incorporats, com a nadons sense dret, als darrers moments d'una història aliena. No debades, un historiador i antropòleg de l'anomenada d'Eric Wolf els defineix com a "pobles sense història". Les tribus d'arrel *bantu* es veuen disgregades en infinitud de noves identitats com a súbdits de reis belgues, anglesos, o presidents francesos: els *ogoni*, els *hausa*, els *ibo*, són ara prenigerians; els *nuers*, súbdits de la reina Victòria, juntament amb els *sijis*, els *trobriandesos*, els *najar* o els pobles de Caixmir.

Els resultats no són sempre idèntics, amb independència de les característiques de l'ocupació i dels ocupats. El model britànic, per exemple, manté la separació constant entre colonitzadors i colonitzats. S'intenta establir una jerarquia de pertinença que mai no arriba a integrar els nadius. Encara avui en dia podem comprovar, per exemple, a Nigèria, com l'ús dels idiomes precoloniais, el *pitgin* (barreja sincrètica de llengües natives i anglès) o l'anglès normalitzat, marca les jerarquies socials. La Commonwealth i els peculiars tractaments rebuts pels seus membres a la "mare pàtria" n'és un índex claríssim. Els francesos, per contra, sempre han mantingut la idea de la *francofonie*, encara vigent avui en dia en espais tan distants com el Senegal, Burundi, Txad, Algèria, Líban, Vietnam, Laos, Tahití, Vanuatu... El republicanisme, l'estricta separació entre Estat i esglésies, l'educació pública i obligatòria, la col·laboració ineludible per a



mantenir la *grandeur de la France*, són trets prou coneguts d'aquest model. Portugal i Espanya i la seva empremta catòlica, reviscolen, amb diferències remarcables, a l'actual Filipines o a Timor Oriental; en qualsevol cas, l'impuls als moviments progressistes d'alliberament que l'exèrcit revolucionari portuguès dóna, afavorint la independència en les colònies i el darrer episodi del Sàhara o el suport al sanguinari Macias del cas espanyol, marquen les enormes distàncies d'una i l'altra descolonitzacions. Bé: els diversos models d'entrar i de sortir de terres alienes definiran també les distintes formes de construir les migracions. Òbviament el coneixement previ de l'idioma, el compartiment d'institucions, les xarxes ja elaborades, els vincles i legislacions més o menys afavoridores d'una certa discriminació positiva determinen una elecció prioritària de cada espai d'emigració.

Resumint i restant de moment, encara, ben enmig del procés colonial, ens trobam:

a) Una convivència separada, amb majors o menors nivells i intensitats, de les poblacions natives i dels representats de l'ocupació. Escoles, hospitals, barris per als europeus es mantenen anys i anys després de la independència; de vegades com a atractius renovats per als turistes: un exemple indubtable són Cancún, determinades platges de la República Dominicana o, amb més intensitat, els barris ladins residencials de les capitals llatinoamericanes (els guanyadors de la independència no foren aquí els fills dels ocupats, sinó els dels colonitzadors). Però també s'estableix la separació entre nadius: el cas claríssim de Guinea Equatorial, on la menor articulació i més alta dispersió dels pobles continentals *fang* (els territoris ètnics dels quals romangueren dividits pertot el golf del Gabon) així com

la seva enemistat –suposada o real; el cas és que va acabar essent-hi– contra els *illencs* i més cohesionats *bubi*, impulsa els colonitzadors a incorporar-los en l'administració i l'exèrcit. Musulmans i hinduistes als territoris britànics, actualment coneguts com Índia i Paquistà, també són immediatament situats en espais separats i jeràrquicament diferents. Ja hi és la base d'estratificació ulterior que, tot i que probablement s'establirà en l'ordre econòmic, s'articularà en les noves distàncies ètniques, tribals, induïdes des de l'exterior.

b) El conflicte es generalitza; primer, de forma latent, contra l'invasor, tot i que tenim moltíssims casos d'irreductibles lluitadors contra els nous senyors; sovint al mateix nivell de lluites anteriors: els *maasai* de Kenya i Tanganyica, els berbers del Riff, els tuaregs (altres berbers), els sahararians (un altre cop berbers), els zulus, xinesos, katxin... El final del colonialisme es caracteritza per les conegudes oposicions armades, de vegades; pacifistes (recordem el cas de Gandhi; però sense oblidar-nos del que va suposar el seu legat per als musulmans hindús) en altres casos. Negociades o resoltes en batalles dures i llargues. Sovint, les lluites per la independència es repeteixen, en espirals internes, i el conflicte s'estén de vegades als vells llenguatges ètnics i tribals, però amb nous continguts i interessos, quasi sempre, externs.

c) Desitjat o rebutjat, el canvi es generalitza: ja no serà possible un passat que, la majoria dels independitzats, mai no conegué. Per començar, la independència sol seguir els dissenys colonials, amb la qual cosa les realitats precoloniales ja han desaparegut per sempre més. Les formes polítiques i militars modernes articulen els mateixos moviments independentistes. El cas d'Abd-el-Krim és evi-

dentíssim: la seva proposta de les Repúbliques del Riff és una idea laica, antitribal, que busca la unitat del poble *tamazig* (berber) i nega la islamització arabitzant alhora que la pertinença colonial. El xoc contra els interessos de la dinastia alauita, els titelles dels beis i soldans imposats per francesos i espanyols, però fonamentalment els dels caps de les tribus i els morabits locals, acaben amb la seva il·lusió i amb la seva vida. El Marroc resultant serà nou i vell contemporàniament; amb codis francesos i islàmics convivint en funció dels nous interessos dels guanyadors del procés. Knomo Keniata, Leopold Sengor, seguiran els models polítics de les potències (encara protectores però vigilants contra una separació excessiva, contra una independència massa real). L'administració hindú continuarà amb la "modernització" seguint les pautes britàniques. Els idiomes de les metròpolis s'imposen com a *linguae francae* al si de territoris amb idiomes mútuament incomprendibles i articuladors d'identitats oposades; però també es convertiran en les llengües oficials. Només l'àrab, els dialectes bantus i la barreja d'ambdós, el swahili, podran mantenir una certa competència amb l'anglès i el francès. El cas de l'*afrikaner* i els *boers* és quelcom ben diferent que continua, fins i tot, després de l'arribada i la retirada de Mandela.

Les religions antigues s'expliquen amb els sants i les mares de Déu del catolicisme; els protestants intenten competir en el territori dels primers missioners per incrementar-hi la influència. Els mites que explicaven antigues realitats són substituïts per altres que en justifiquen i n'adapten les noves. Els valors també es substitueixen; sovint les bases materials, socials i ideològiques que sustentaven determinades cultures, en deixar d'e-

xistir, afavoreixen la recreació i l'aparició de nous sistemes d'organització social. El llenguatge tribal no desapareix, però parla d'altres coses...

El procés de descolonització confirma de vegades aquests canvis; en ocasions proposa impossibles tornades enrera, amb resultats igualment canviats. La identitat, aquella vella companya nostra, però, torna a negar la variació i la desaparició per reconstruir la història, el mite, els límits de cada *nosaltres* en funció de les conveniències.

### IMPERIALISME

El domini és econòmic, no polític en el sentit restringit del mot. És a dir, que els títols de propietat, el control de mercats, la pressió internacional de defensa dels interessos de les multinacionals (amb l'amenaça primer de bloquejos comercials, però després, directament de cop d'estat, invasió, etc.) substitueixen la presència directa de l'administració colonial. Per regla general, constitueix, rera la independència formal, una continuació per altres mitjans de la colònia.

El control polític, com hem vist, no ha desaparegut, sinó que es mostra subordinat. De fet ha estat traslladat a l'àmbit intern, com a conflicte interior de l'espai imperialitzat. És força habitual que, abans de permetre la presència de formes democràtiques de control a un territori independitzat amb matèries primeres, terres, punts estratègics d'interès (bases aèries de grans potències, exèrcits dependents dels interessos externs), els països i les empreses imperialitzants imposin formes i personatges polítics afins; que reprimeixin, massacin i enfonsin les poblacions locals no

és un accident: forma part de la idea. Mobutu Sese Seko, el seu substitut Kabila (el primer, francòfon; el segon, amic d'EUA) Idi Amin, Bokassa, Sukarto, Sukarno, Norodom Sihanuk, Pinochet, Videla, Papà i Baby Doc, els incompatibles dictadors o semipresidents plebiscitaris de Centramèrica, la Guerra dels Grans Llacs, l'UNITA d'Angola, Corea del Sud, el cas de l'execució d'intel·lectuals *ogonis*, un poble nigerià que viu a la zona petrolífera on les gran petrolieres tenen interessos més que específics i contradictoris amb els dels pobladors... Malauradament, el cent per cent de la vida de les dues darreres generacions té qualque "taca" d'aquest tipus a la butxaca.

L'efecte identitari d'aquests mecanismes de control extern-intern són immediats: enfonsament de les economies internes; increment de la dependència, del deute extern. Però, sobretot, trencament dels intents d'autonomia. Ens estalviarem els casos més coneguts de la *contra* de Nicaragua, els cops d'estat contra Allende, la guerra del Vietnam, el suport a Saddam Hussein i la seva ulterior conversió en el Satan utilíssim com a substitut de l'enemic extern rus; o la presència tan criticada dels talibans a Afganistan i el paper d'EUA durant més de deu anys a la zona armant-los i donant-los tota mena de suports. Nasser, al final dels cinquanta, fins gairebé els setanta, proposa un Islam laic, autònom, capaç de construir una proposta pròpia social i econòmica: el partit Baas, que continua a Síria, al Líban, fins i tot a Irak i (clandestí) a l'Iran, n'és el resultat. La mort del *rais* egipci (i del seu successor) en atemptat més tard, l'atac al canal de Suez per part dels britànics, el bloqueig, n'eviten l'èxit. L'APRA peruà no rep millors respostes. Els intents democràtics de la República Dominicana s'ofeguen en sang i repressió conduïdes des de la sempiterna CIA. La United

Fruit s'encarrega de la doble feina a tot Amèrica Central: control comercial, domini econòmic i presència constant d'EUA en la direcció política. El Salvador és l'exemple més continuat. El resultat, pel que fa a la proposta moral, ètica, és inconfusible: només el model occidental del Nord és bo. Qualsevol intent de negar aquesta evidència té els segons comptats.

És indubtable que l'Ex Unió Soviètica o la Xina de la fórmula "un país, dos sistemes" no són alienes a aquest control extern; però, per la composició i organització de llurs economies, si bé els resultats de pèrdua d'autonomia són anàlegs, els mecanismes i les bases de la dominació són absolutament diferents. De fet, la traducció en la immigració no hi serà en aquests dos casos. Una altra qüestió, que no és pertinent en aquesta conferència, és la repressió i el control intern de minories, nacions, ètnies, ja derivades dels imperis manxú i mandari, en un cas, i zarista en l'altre. I, tot i que no és el tema tractat, per molt mal que fessin directament la idea de la possible resposta des de l'altra part sembla, que, si més no, evitava alguns dels excessos oberts i creixents actuals. En la visió més optimista, no és bo tenir només un amo que, àdhuc, ho sigui dels noticiaris.

En conclusió, tenim que:

a) La convivència entre els dos elements implicats, el país o la zona que imperialitza i l'espai de control, és més clarament separada que en el cas colonial: com a màxim, els agents externs o interns que representen els interessos empresarials (o els coneguts assessors militars o comercials, que tan fa) actuen de metonímies (la part pel tot) dels països centrals. Fins i tot, les estratificacions socials

internes derivades d'aquelles formes de dependència es mostren en barris i zones residencials separats, protegits sovint per muralles i cossos policials (vegeu el cas de Mèxic DF, o Cartagena de Indias, o els barris de Casablanca, Rabat, les zones d'estiu d'Alhucemes, el barri anglès de Bombai, Delhi o Calicut...).

b) El conflicte és inherent: guerres, guerres de guerrilles, moviments internacionals, zonals, repressions, camps de refugiats, migracions internes i externes, destrucció de mecanismes de suport social previs...

c) El canvi, alhora, resulta encara més intens que el colonial; fonamentalment pel fet de la seva continuïtat, de la generalització, i que esdevé, perceptivament, des de l'interior dels propis universos i no pas com a imposició palesament externa. Dependències familiars en feines com ara les *maquiles* (muntatges de roba occidental a factories inhumanes del Sud i de l'Orient, venudes després amb marques com Loewe, Nike, etc.); les multinacionals aparentment "netes" o "ecologistes" com ara IKEA; la transformació d'horts de supervivència en grans camps de te o cafè (es pot menjar sempre arròs; però, es pot menjar cafè o te?), els mercats dels quals són a Londres o Nova York; l'OPEP, presentada com el dimoni responsable de les recensions occidentals, però tímida organització controlada per les "set germanes" petroleres, que sempre hi guanyen més; la impossibilitat de l'accés als mercats per part de propostes de funcionament autònom. La idea abans esmentada que només és bo l'univers occidental, es veu així ampliada per la proposta que això és així perquè és l'únic món possible. El valor, el mercat, les necessitats, la societat, la cultura occidental (fre-

qüentment també imposades virtualment a Occident mateix) són el *deus ex machina* que tot mou i determina. Que sigui impossible accedir-hi o tocar-los, és sempre responsabilitat de qui ho intenta. Ara hi tornarem, amb això.

## GLOBALITZACIÓ

Forma part del nostre llenguatge quotidià i, per consegüent, mai no ens qüestionam què vol dir; molt menys, si realment es tracta d'una realitat o només d'una proposta ideològica. La veritat, sens dubte, és que es tracta d'un fenomen complex. En part, és real i irrefutable: és innegable que avui les distàncies s'han reduït, els mitjans de comunicació ens acosten els uns als altres... o, tal vegada, només les imatges que convé acostar? No entrem més en matèria i reconeguem que l'escurçament de l'espai i l'increment dels contactes és quelcom obvi. Però, en part, la globalització també és virtual: quins són els espais que s'han acostat? són relacions o només idees de relacions allò que es transmet? quan viatjam, ho podem fer en el sentit clàssic del terme? aprenem i observam coses noves o ens ensenyen allò que suposen que volem veure? podem deixar de ser sempre turistes? viuen els altres de manera semblant a la nostra o és el que ens volen fer creure a nosaltres i els obliguen a creure a ells? ens mostren gent o hologrames somrients de gent?

Doncs, en certa mesura, la globalització és profundament ideològica en els dos sentits principals de l'adjectiu: és una falsa visió de la realitat, però és una percepció social de la realitat que acaba per construir-la. Fonamentalment resulta una imatge positivitzada de l'imperialisme, ara tots podem arribar a ser iguals

(iguals respecte a la propietat, cal remarcar). El debat, fals i groller, entre llibertat i igualtat, es decanta cap al primer terme, ja definitivament identificat com a llibertat de propietat individual i no pas social); les fronteres volen (quan cada cop són més fortes: mirem els sistemes de muralles, fossats, radars, focus de l'Estret de Gibraltar); gairebé tothom pot ser blanc i occidental i arribar al cim social: independència, riquesa, propietats. El consumidor substitueix el ciutadà; el contribuent tendeix a eliminar les diferències de classe... És evident que la realitat objectiva ens presenta un panorama invers, on els països en vies de desenvolupament ni tan sols no ho són (per créixer, cal fer minvar); les distàncies entre rics i pobres augmenten; els declarats drets humans universals al treball, la salut, la cultura, cada cop costen més, i menys els poden pagar (mirem, si no, l'exemple ferotge de la lluita de les farmacèutiques per evitar que els medicaments anti-SIDA siguin accessibles als més de 5 milions de malalts de Sud-Àfrica; o els experiments mortals a Àfrica, Índia, Vietnam, Golf Pèrsic, recentment a la guerra de Kosovo... per no aprofundir-hi més).

Però, això, no impedeix que la idea de globalització sigui pertot arreu. On és la seva força? Justament en el tercer nivell de prioritat que marcaven al principi. Si la colonització parteix del control polític directe i l'imperialisme s'articula entorn de l'economia, la globalització dóna prioritat a la vessant identitària: l'única identitat possible és la derivada de l'individualisme, de l'*homo oeconomicus* del capitalisme més descarnat, més real, més pur (el *capitalisme tardà* com l'anomenava Ernst Mandel). La resta és primitivisme, torpor, periclitatge, obsolescència. Altres li diuen pensament únic; però és molt més fort i més intens. Ja no és que negar la globalització sigui criti-

cat; no es tracta que, qui encara proposa que la superació de les desigualtats socials només té una via social, sigui considerat com a un orat o un trampós que amaga intencions obscenes. Senzillament, qui diu això o pensa en un altre sentit, és un ideòleg, un mecanicista que no entén, al capdavant, que la Història ha acabat, que les velles explicacions s'han esvaït, que cal anar per feina i deixar-se de rondalles. Guanyar, vèncer, triomfar, ser capaç de superar el veí, oblidar les arrels i les lleialtats: aquest és l'únic credo que en substitueix qualsevol altre.

Els resultats són solidíssims i segueixen la mateixa línia de prioritat cultural (deia Daniel Bell als seixanta: «dins les societats occidentals s'ha invertit la vella fórmula, la societat no dóna suport a la cultura –la imatge cultural, la idea– sinó que aquesta s'ha independitzat i dominen les formes socials»):

a) Hi ha una convivència; i forta, a més. Tothom viu en un univers global, on les diferències són matisos que poden ser compartits, revalorats. Però és una convivència en valors, no pas en realitats. Molts emigrants busquen la coincidència d'ambdues vessants i topen contra la insuperabilitat de la ruptura entre allò que es ven (literalment: la producció generalitzada de mercaderies ha capturat també la creació ideològica) i allò que hauran de conèixer personalment. Doncs la separació de la convivència, com es deriva de la centralitat perceptiva de la globalització, supera els grups humans concrets i s'insereix com a factor dicotòmic en la pròpia consciència: unes són les tendències, els valors, allò que es persegueix i una altra cosa és la vida quotidiana, el fracàs en les cadenes migratòries, la pèrdua de sistemes precedents i l'absència de substitució per altres de nous.

b) El conflicte, ja expressat en un primer nivell en el discurs precedent, s'escampa cada cop més, com a respostes igualment globals: moviments indigenistes, ATTAC, grans protestes ecologistes, conviuen amb grups de camperols que exigeixen el manteniment de subvencions, el proteccionisme dels mercats. Els interessos, més que coincidir (de fet són obertament contradictoris en molts casos), comparteixen enemic. I aquest no és pas un altre que les noves i cada cop més potents corporacions que defugen el control democràtic del vot o de les instàncies polítiques governamentals: tri-laterals, Banc Mundial, FMI, Banc d'Europa, Comissió Europea, OTAN... i clubs més o manco públics. Un conflicte, en conseqüència, que se superposa a altres: allò local, allò ènic juntament amb propostes universalistes; moviments juvenils urbans i europeus amb vells reivindicadors del passat perdut; ecologisme i generalització del control científic, ONG –no sempre tan no governamentals ni tan filantròpiques– i alguns moviments socials.

c) El canvi és absolut, intens, més fort que mai. Fins i tot, el discurs filosòfic i polític de la postmodernitat no és més que el llenguatge coherent de la immanència del referent únic. Molts que reivindiquen el dret a la diferència, que rebutgen les velles explicacions generalitzadores, no fan més que instaurar els valors centrals de l'occident central, l'individualisme metodològic, vital, econòmicista; el consumidor com a subjecte de drets per antonomàsia substitueix el clàssic individu modern que arriba a la consciència de sí i per a sí a través de la obvietat de les determinacions de classe. És cert que trobam respostes com ara la de la Reislamització, però, com diu Gellner, més que de la ideològica tornada a una impossible Edat Mitjana, es tracta de la semantització (la reinterpretació) amb

un vell llenguatge de valors moderns, nous, malgrat facin cara de ser antics. Els nous valors, les contradiccions, la paradoxa, són a l'ordre del dia: d'aquí la dificultat de claredat d'oposició ja que s'ignora l'estructura (paraula i concepte fortament negat) profunda dels problemes.

## **MIGRACIÓ**

No cal insistir en el fet de la historicitat del fenomen de què parlem: és la immigració (des de la nostra perspectiva occidental) que neix dels dos primers mecanismes de relació desigual i que acompanya i alimenta el tercer. En realitat, veiem augmentat, multiplicat, el mateix que hem analitzat fins ara. Amb una important i essencial excepció: per primera vegada i a gran escala, els efectes són bilaterals.

És a dir, afecten tant els espais d'arribada com els de sortida. Si en els anys i processos anteriors l'altre s'anava a buscar –com diu un altre cop Geertz i també Llobera– ara ens el trobam, viu al nostre costat: nosaltres mateixos podem arribar a ser membres d'aquesta diferència paral·lela. L'altretot forma part de la nostra realitat diària, no només de la dels pobles ocupats i "civilitzats".

Però anem a poc a poc, observant els processos i els resultats; als espais d'emissió i als d'arribada.

## **ESPAIS DE SORTIDA**

Des de la Segona Guerra Mundial les independències colonials, la conformació dels nous estats-nació, el pas des de la reconstrucció

europea al creixement productiu dels setanta i els noranta, les polítiques migratòries, han tingut efectes molt peculiars per a les minories governants del Sud i l'Orient. Potser una mirada ràpida podria fer creure que determinats països emissors de migració són contraris a l'enduriment progressiu de les lleis encarregades de regular l'entrada, permanència i sortida dels estrangers. Ben al contrari, l'exportació d'atur, de descontent, de conflicte potencial i el seu repartiment mitjançant reglaments que impedeixen l'estada massa prolongada als espais d'acolliment, suposa una ajuda inestimable per als governs menys interessats en el desenvolupament igualitari dels seus súbdits. Declaracions de pròcers diversos durant els seixanta, els setanta i els vuitanta, més suavitzats en la dècada posterior (la gent comença a pensar-hi) ho avalen. La negativa a la pèrdua de nacionalitat dels fills europeus dels emigrants, ho remarca.

Els efectes econòmics no són menys clars: és veritat que la dependència de l'exterior s'incrementa: de fet, la pèrdua de mà d'obra interna i el fet que els salaris dels emigrants depenguin dels països d'acollida, ja n'és una manifestació. Però és que, a més, hi ha casos on les remeses migratòries (els diners que envien els emigrants) suposen més del 60% del PIB (cas del Marroc). La situació no millora amb aquestes entrades: la inversió no sol ser productiva (no ho pot ser tal i com estan distribuïdes les tecnologies més minses), sinó demostrativa: cases, recompra de terres, cotxes enormes luxosos i inútils, demostració de millora d'estatus. Fins i tot arriba a produir-se l'efecte "d'espera", com el denomina Amina Bergache: cal esperar el retorn del familiar per arreglar el més mínim detall; ningú no es mou fins que arribi el *mahdi* (joc de paraules personal sobre l'esperat escatològic de determinades escoles

magribines de l'Islam). L'acció en l'espai d'origen es veu així encara més reduïda; les poques possibilitats de minvar l'impuls migratori, s'anul·len

La base identitària és evident: la imatge d'Europa o d'EUA, Canadà, etc., es mitifica; si no es pot aconseguir la seva implantació, cal sortir. El fet mateix del viatge, sovint irregular, perillós, és positivitzat. La idea del fracàs s'esvaeix i, qui més qui manco, mostra per presència o per absència el triomf migratori. Objectes i relacions propis són menyspreats davant els objectes i les relacions del paradís imaginat.

Els efectes respecte a la tríada que utilitzam es fan evidents tot d'una:

a) Convivència separada entre els emigrants i els que queden. Sovint parlem de societats de partida on els vincles familiars, ètnics, tribals, són molt més forts que als països centrals i, a més a més, impliquen molta més gent; més que mai l'inici del procés migratori té un component grupal i no pas individual. Però també, convivència separada entre els grups que han pogut "enviar" qualche emigrant i els que no ho han fet: les noves jerarquies ho tindran present. Ara bé, si el procés s'inicia grupalment, la tendència de la lògica migratòria és a la ruptura: ni els salaris a l'emigració són els esperats, ni els costos de manteniment de l'emigrant es poden reduir tan com es pensava. Els costums varien, i qui ha sortit comença a plantejar-se per què ha de mantenir tanta gent. Els reagrupaments familiars, quan es produeixen, acaben definitivament amb la grupalitat originària.

b) El conflicte és obert; en el sentit de la ruptura social i cultural ja indicat, però també en dos altres. El país emissor d'emigració és,

quasi sempre, receptor a la vegada. No debades solen ser els que tenen legislacions d'estrangeria més dures i discriminatòries. La presència de grups més o manco mafiosos encarregats de dirigir la migració hi és pertot arreu.

c) El canvi es generalitza: ruptura de xarxes socials de control, però també d'ajuda mútua; el problema és que són substituïdes per somnis europeïtzant, però no pas per noves realitats. Els grups d'edat inverteixen els papers i el protagonisme: joves que treballen per als pares i els mantenen; molts nins, molts vells i pocs joves. El respecte, la reproducció cultural, no troba camins per mantenir-se. Als països com ara aquells on la presència de l'Islam és forta, el paper de la dona varia radicalment: són elles que han de substituir els homes emigrats; han de sortir dels dominis estrictament familiars, treballen a les petites manufactures possiblement instal·lades per les mateixes firmes que malcontracten els germans, marits o fills als espais de migració. Paradoxalment, de vegades els aires d'alliberament es barregen amb tempestes d'increment de l'explotació i el control.

## ESP AIS D'ARRIBADA

Des de la vessant política més institucional, les legislacions d'estrangeria són cada cop més policials i menys socials; es restringeixen els drets, fonamentalment els dels immigrants sense papers, condemnats a la inexistència social. Una gran contradicció s'estableix a Occident: el subjecte de dret, el ciutadà que predica pertot arreu, que es vol instal·lar a qualsevol punt del món (i els diversos autoproclamats "paladins de la llibertat" no dubten en bombardejar amb tal finalitat) conviu al propi país amb súbdits

amb drets polítics fonamentals minvats, o amb irregulars reduïts a la condició de "problema social".

Però l'economia ve a resoldre l'aparent aporia: les lleis es fan, fonamentalment, en base a les necessitats empresarials. La reproducció ampliada del capital, el manteniment de la productivitat i de la taxa mitjana de beneficis exigeix mà d'obra barata, submissa, substituïble; si és possible, sense suport sindical ni defensors individuals. Els *sense papers* també tenen el seu espai en aquest univers: el pes cada cop més fort de la economia submergida en els PIB nacionals, els sectors semimarginals o obertament delinqüents, se n'alimenten.

Les identitats prèvies i diferencials dels emigrats són unificades per la macroidentitat de la llei que els enquadra en un mateix nínxol social. Però allà on el conflicte identitari s'endureix (i, possiblement, amb interessos darrera) és entre els nadius i els immigrants: per a l'altre, reviscolaments nacionalistes, negativització dels aliens, i el fet que l'immigrant ocupi espais físics, socials i culturals inferiors, facilita la seva conversió en perfectes boc s emissaris.

El mapa resultant és, com comentàvem abans, fortament binari:

a) La convivència, semblantment al que succeïa en el cas de la colònia, esdevé difícil quan no impossible: ara són els nouvinguts qui ocupen àmbits, espais i habitatges separats i específicament pensats o recreats per a ells. Nins nadius que deixen escoles amb immigrants, barris sencers que es "desvaloritzen" per la presència de persones de colors, vestits, costums aparentment diferents.



Infravivendes, amuntegaments fan que la idea preconcebuda de la separació es retroalimenta. El *melting pot*, el gresol de cultures que proclamaren els primers politòlegs i sociòlegs nord-americans, no es produeix ni tan sols a la França aparentment més integradora. Els immigrants, finalment, són separats també moralment: els seus costums, immorals, els redueixen a la seva condició.

b) La generalització del conflicte es dedueix de l'anterior: es veuen com a competidors deslleials, s'escampa la idea que lleven una feina, impossible i demarcada exclusivament per a ells. La resposta a la agressió moral i cultural (sovint obertament física) sol tenir moltes vessants diferents, sia per part d'uns o dels altres. Però la idea que no poden traspassar determinats límits (matrimonis, festejos "mixts"; convivència) s'escampa i és comunament acceptada. Tot i alguns moviments socials, intents més o manco sincers de les institucions per reduir el rebuig, la veritat és que la criminalització, el racisme i la xenofòbia troben nous i més intensos camps d'expressió. L'estatut diferencial i la manca de drets defensius afavoreix la impressió d'impunitat, gairebé de l'oportunitat aplaudida del refús i l'agressió.

c) Però, un altre cop, la història es tossuda i mostra canvis, sovint radicals, que afecten tothom. Els que s'han produït per als immigrants, que, vulguin o no, ja han variat els seus costums, són irreversibles: al capdavant les cultures es desenvolupen en bases materials i socials que ja no reproduïxen les de partida. I els, menys desitjats tal vegada, que es manifesten entre els nadius, no són manco evidents. Neixen nous espais i nous àmbits d'existència comuns, deutors de l'aportació, igualment canviant, d'ambdós grups.

## CONCLUSIÓ

Encara no s'ha parlat de *compatibilitat*. I no s'ha fet perquè, amb independència de les voluntats, estam parlant sempre de situacions de desigualtat de partida, no pas d'equivalència.

I aquests desequilibris ni són naturals ni culturals: són socials i legislatius, nascuts com una més de les contradiccions pròpies d'un univers centrat en la producció i el creixement, que pot proclamar un millor repartiment de la riquesa però que se centra, precisament, en la seva acumulació i concentració cada cop en menys mans i països.

On sí que existeix la compatibilitat, sens dubte, és amb les lleis internes de funcionament d'aquest sistema, d'aquest estat de coses, d'aquesta proposta i realitat de relacions socials:

a) A l'àmbit econòmic, per tal com la reducció de drets afavoreix –tot i que només momentàniament– l'increment de la productivitat: es poden abaixar els salaris, incrementar el temps de treball i la intensitat de la producció; reduir els costos i augmentar els beneficis. També als països emissors, com hem vist, això permet el manteniment de les minories governants que, àdhuc, poden culpar els estrangers dels problemes generats per ells mateixos al propis països.

b) El manteniment polític de governs "amics" en els espais emissors, també és una conseqüència derivada que vam veure en el seu moment. Però la idea del boc emissari tampoc no és aliena al manteniment de determinades situacions en els espais d'acolliment: les injustícies es duen a terme amb una altra casta de perso-

nes, que no som nosaltres. La responsabilització als irregulars o als regularitzats que han d'acceptar qualsevol treball, de les situacions de reducció de demanda del mercat de treball o de pitjors condicions generals de feina, sol ser extremadament útil i eficaç. L'exemple de El Egido, a Almeria, és de llibre: el paper de revifador de la flama racista per part del batle i la seva reelecció, poques setmanes després, per majoria absoluta, no és una concatenació casual de fets.

c) Finalment, aquesta forma cada cop més normalitzada i estandarditzada és, juntament amb el control semblant de la ma d'obra en els propis països emissors, la base de la globalització. Sovint qui ni tan sols ha pogut sortir a l'aventura migratòria, treballa per la mateixa empresa on, els que sí ho han aconseguit, treballen a l'espai migratori.

El canvi, però, és inevitable. Les noves identitats, tot i que les velles vulguin negar-les, segueixen l'antiga lògica explicada al principi d'aquest text. Un cop establertes, es presentaran com "de tota la vida", reconstruint la història i esborrant les precedents. Podem acceptar-ho o no; tanmateix esdevindrà així.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ajuntament de Barcelona. *Actituds dels barcelonins envers els immigrants provinents d'altres cultures*. Ed. Ajuntament de Barcelona, 1992.

Amin, Samir. *El fracaso del desarrollo en Africa y en el Tercer Mundo*. Ed. Iepala.

Balbo, L. i Manzoni, L. *I Razzismi Reali*. Milano: Feltrinelli Editori 1992.

Balta, Paul. *El Gran Magreb. Desde la independencia hasta el año 2000*. Madrid: Ed. Siglo XXI 1994.

Barth, F. *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México DF: Ed. F.C.E. 1976.

Bernardi, Ulderico. *La insalatiera etnica*. Padova: Neri Pozzi Editori 1992.

Castles, S. i Kosack, C. *Los trabajadores emigrantes y la estructura de clases en la sociedad occidental*. México DF: Ed. Fondo de Cultura Económica 1984.

Chesnais, J.C. *Europa escenario de la inmigración del Este*. Barcelona: Ed. Fundación Paulino Torres Domènech 1991.

De Prada, M.A. *España de país de emigración a país de inmigración, en movimientos humanos en el Mediterráneo Occidental*. Barcelona: Ed. Institut Català d'Estudis Mediterranis 1989.

Dubon, M. Llüisa. "La inmigración de extranjeros en las Islas Baleares". III Jornadas sobre población española. Universidad de Málaga. Torremolinos/Málaga.

Enzensberger, H. M. *La gran migración*. Barcelona: Ed. Anagrama 1992.

Enzensberger, H. M. *Perspectivas de la guerra civil*. Barcelona: Ed. Anagrama 1994.

Esteva Fabregat, C. *Estado, etnicidad y biculturalismo*. Barcelona: Ed. Península 1982.

Fernández, J.C. i Álvarez, A. *Legislación básica sobre extranjeros*. Madrid: Ed. Tecnos 1992.

Gabinet Tècnic de CC 00-Illes Balears. CITE. *Memòria de CITE-Balears de 1994*. Palma: Ed. Gabinet Tècnic de CC 00-Illes Balears 1995.

Gabinet Tècnic de CC 00-Illes Balears. CITE. *Memòria del Programa d'Integració dels Immigrants de Sa Pobla*. Palma de Mallorca: Ed. Gabinet Tècnic de CC 00, maig 1996.

Gabinet Tècnic de CC 00-Illes Balears. CITE. *Oficinas de informació socio-laboral Mahón/Sa Pobla 1995*. Palma de Mallorca: Ed. CCOO-Illes Balears 1996.

Gallardo Rivas, G. *Buscando la vida. Dominicanas en el servicio doméstico en Madrid*. Madrid: Ed. Iepala 1995.

Gottfried, Distl. *Europa para los africanos*. Madrid: Ed. Juventud 1991.

Inongo vi Makome. *España y los negros africanos*. Barcelona: Ed. Hogar del Libro 1990.

Izquierdo, A. *La inmigración inesperada*. Madrid: Ed. Trotta 1996.

Izquierdo, A. "La inmigración en España, 1980-1990". Ed. Centro de publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Colección Informes. Serie General nº 17, 1992.

Khader, Bichara. *El mundo árabe ante el año 2.000*. Madrid: Ed. Cantabria 1988.

Kristeva, J. *Extranjeros para nosotros mismos*. Barcelona: Ed. Plaza & Janés 1991.

Losada Campo, T. "La inmigración arabo-musulmana en Cataluña en los últimos veinte años". Madrid: Boletín informativo del

Secretariado de la C.E. de Relaciones Interconfesionales, nº 27. 1988.

Mernissi, F. *El miedo a la modernidad. Islam y democracia*. Guadarrama: Ed. de Oriente 1992.

Ministerio del Interior. Dirección General de Policía. *Análisis policial del racismo y xenofobia*. Madrid: Ministerio del Interior 1993.

Miquel Novajra, A. *Un soc al pla. Una aproximació antropològica als magribins de Sa Pobla*. Mallorca: Gabinet Tècnic de CCOO-Govern Balear 1996.

Miquel Novajra, A. *Situació sanitària dels immigrants extracomunitaris a Mallorca*. Palma de Mallorca: Gabinet Tècnic de CC 00 de les Illes Balears 1997.

Montabes, López; i Del Pino (eds.). *Explosión demográfica, empleo y trabajadores emigrantes en el Mediterráneo occidental*. Ed. Universidad de Granada 1993.

Moreno Navarro, Isidoro. *Cultura y modos de producción*. Madrid: Ed. Nuestra Cultura 1978.

Narbona Reina, L.M. *Marroquíes en Viladecans*. Ed. Ayuntamiento de Viladecans 1993.

Olano, A. "Movimientos de población intrarregionales". Jornadas internacionales sobre Demografía Urbana Regional. CSIC (MIMEO). Enero 1990.

Prieto, C. *Trabajadores y condiciones de trabajo*. Madrid: Ed. HOAC 1994.

Roque, M.A. (ed.). *Les cultures del Magreb*. Barcelona: Ed. Institut Català d'Estudis Mediterranis. Col·lecció Mare Nostrum, nº3. 1994.

Samir, Amin. *El fracaso del desarrollo en Africa y en el Tercer Mundo*. México DF: Ed. Iepala 1987.

Solé, C. *La mujer inmigrante*. Madrid: Ed. Instituto de la Mujer. Serie Estudios 1994.

Stark, O. *La migración del trabajo*. Ed. Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid, 1992.

Tayyeb Saleh. *Época de migración al norte*. Barcelona: Ed. Alcor 1990.

VV AA. *Els treballadors africans a Catalunya, aspectes socials i culturals*. Barcelona: Debats de l'Aula de Provença 1990.

VV AA. *Estudi sobre la població d'origen magribí a Mallorca*. Palma de Mallorca: Ed. Consell Insular de Mallorca 1993.

VV AA. "Europa y el mundo árabe en la política mediterránea". Número monogràfic de la revista *Awraq*. Vol. x (1989). Agencia Española de Cooperación Internacional. Madrid, 1989.

VV AA. *Explosión demográfica y trabajadores emigrantes en el Mediterráneo*. Occidental Universidad de Granada. Biblioteca de Ciencias Políticas y Sociología. Granada 1993.

VV AA. *Extranjeros en el paraíso*. Barcelona: Ed. Virus 1994.

VV AA. *Inmigración e integración en Europa*. Barcelona: Ed. Fundación Paulino Torres Domènech 1993.

VV AA. *Inmigrantes extranjeros en Madrid* (2 tomos). Ed. Consejería de Integración Social de la C.A.M. Universidad Autónoma de Madrid, 1993.

VV AA. *La nueva Europa y la cuenca sur del Mediterráneo*. Madrid: Ed. Fund. Humanismo y Sociedad 1992.

VV AA. *Marroquins a Barcelona. Vint-i-dos relats*. Barcelona: Ed. 7-Laertes 1983.

VV AA. *Mujeres del Tercer Mundo en España. Modelo migratorio y caracterización socio-demográfica*. Madrid: Ed. Fundación CIPIE 1991.

VV AA. *Mujeres inmigrantes. Entre el racismo y la marginación*. Madrid: Ed. Asociación mujeres por la Paz, Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid, 1993.

Weeks, John. *Movimientos migratorios*. Madrid: Ed. Alianza Universidad 1994.

**Maria Dolors Reig i Garganta**

Coordinadora pedagògica  
de Linguapax Catalunya

«L'escola és el lloc per excel·lència on s'exerceix la tolerància, es respecten els drets humans, es practica la democràcia i s'aprenen la diversitat i la riquesa de les identitats culturals».

Declaració de la Conferència  
Mundial d'Educació de 1994.

«(...) les llengües tenen sentit, són mecanismes per a la significació i permeten salvar el buit que separa la gent: són el pont privilegiat que ens lliga i que resol definitivament l'aïllament dels individus (...)».

Jesús Tuson (1999).  
*Com és que ens entenem?*  
*(si és que ens entenem).*

«L'exercici de la paraula permet una trobada amb l'altre amb la mateixa dignitat, depassant a vegades les tendències a l'homogeneïtzació i les tendències a l'aïllament».

Federico Mayor Zaragoza (2000).  
*Un món nou.*

## **INTRODUCCIÓ**

Linguapax és un projecte de la UNESCO que promou la cultura de la pau mitjançant l'ensenyament/aprenentatge de llengües i ciències socials, tot fomentant l'educació plurilingüe i el respecte vers la diversitat lingüística.

Del 22 al 26 de juliol del 2000, Linguapax va ser present al xxè Congrés de la FIPLV (Federació Internacional de Professors de Llengües Vives) que va tenir lloc a la Universitat René Descartes París v sota el lema: "Ensenyar les llengües a l'inici del segle XXI: els reptes de la pluralitat". En les paraules de benvinguda, Christian Puren, president de l'APLV (Associació de Professors de Llengües Vives) francesa, esmentava el doble desafiament del professorat de llengües en el nou segle: ajudar a mantenir la pluralitat de llengües i fer que les llengües esdevinguin instruments d'obertura envers els altres.

Aquests són també els reptes dels qui treballam amb i per al projecte Linguapax.

Abans d'introduir-nos en el que és pròpiament el projecte Linguapax, permeteu-me parlar de la cultura de la pau, per tal de mostrar que aquest és un camí iniciat temps enrera, que la pau és alguna cosa més que absència de guerra i que Linguapax també té com a objectiu ajudar a crear una cultura de la pau.

## **CULTURA DE LA PAU**

Algunes dates per seguir el camí de preparació per a la cultura de la pau:

El 1946 es constitueix la UNESCO. La Carta de constitució ho diu clarament: «Donat que les guerres neixen en la ment dels homes, és en la ment dels homes on s'han de bastir els baluards de la pau». La UNESCO neix amb el mandat de fomentar la comprensió i la coope-

ració entre els pobles a través de l'educació, la ciència i la cultura, i més endavant també mitjançant la comunicació.

La Declaració Universal dels Drets Humans (1948) és el document base sobre el qual s'han pogut desenvolupar totes les accions posteriors. Concretament ens fixarem en l'Article 26.2 on es fa palesa que: «L'educació tendirà al desenvolupament de la personalitat humana i a l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals; promourà la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i grups ètnics o religiosos i fomentarà les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la pau».

L'any 1953 neix el Pla d'Escoles Associades de la UNESCO, arran de la proposta de dues mestres, una de belga i una de nord-americana. Les Escoles Associades apleguen centres de tots els nivells educatius, des d'educació infantil i primària fins a la universitat. Tenen una missió ètica que les convida a salvar la distància que hi pot haver entre el món real i l'escola; una segona característica és el tractament dels temes, que serà interdisciplinari i transversal; la metodologia ha de ser de participació activa i d'enfocament socioafectiu, el mestre actua com a facilitador, suscitador i promotor, més que com a transmissor del saber. Els temes a treballar prioritàriament són: la pau, els drets humans, les cultures i el medi ambient.

El DENIP (Dia Escolar de la No-violència i la Pau) va ser creat el 1964 per un mestre mallorquí, Llorenç Vidal, actualment inspector d'ensenyament a Cadis. El 30 de gener, data de l'aniversari del martiri de Gandhi, es convida les escoles a evidenciar el seu treball vers la pau i contra la violència. Des de 1993 el Pla

d'Escoles Associades, a nivell mundial, l'ha adoptat com a Jornada pròpia.

I arribem a 1986, Any Internacional de la Pau. El poeta català de Roda de Ter, Miquel Martí i Pol, va fer a petició del Centre UNESCO de Catalunya i expressament per aquella celebració el poema *Paraules per la Pau*. Hi podem llegir:

*Només perdura allò que bastim amb esforç /  
i creix en l'esperit dels homes i dels pobles / fins  
a esdevenir l'àmbit on tota veu ressona. / Així la  
pau, que es guanya tenaçment cada dia (...).*

És a dir, no n'hi ha prou amb celebrar un dia determinat o un any determinat, la nostra tasca s'ha de desenvolupar dia a dia.

Aquell any es redacta també el Manifest de Sevilla sobre la Violència, amb el qual es convida a preparar el terreny per a la construcció de la pau. El document fou adoptat per la UNESCO, en la seva xxv Conferència general de 1989.

I és el 1995, Any Internacional de la Tolerància, quan la UNESCO defineix la Cultura de la Pau com: «una cultura de la convivència i del repartiment, basada en els principis de llibertat, de justícia i de democràcia, de tolerància i de solidaritat, una cultura que rebutgi la violència, es dediqui a prevenir els conflictes des dels seus orígens i a resoldre els problemes a través del diàleg i de la negociació».

De llavors ençà el terreny estava abonat i el 1999 es troben a UNESCO París els premis Nobel de la Pau per a l'elaboració del Manifest 2000, document base per a la labor realitzada durant aquest passat any 2000, Any de la Cultura de la Pau. El lema triat "Conreem la pau en la nostra vida quotidiana", ens recorda la importància de la tasca diària vers la cultura de la pau i d'altra

banda, la necessitat de tenir cura d'aquest valuós tresor, d'anar-lo regant metafòricament parlant. Els sis apartats del Manifest 2000 explíciten de quina manera podem i hem de dur-lo a la pràctica: respectant totes les vides, rebutjant la violència, practicant la generositat, escoltant per comprendre, preservant el planeta i reinventant la solidaritat.

Però la feina no s'acabava el darrer dia de l'any, la tasca continua aquest 2001 Any per al Diàleg entre les Civilitzacions i Any Europeu de les Llengües, i durant el decenni 2001-2010 dedicat a la Promoció de la Cultura de la Pau i la No-violència per als Infants del Món.

## LINGUAPAX

### Gènesi

Linguapax, la pau a través de les llengües, comença a manifestar-se com a tal el 1986. Un grup d'experts en lingüística i ensenyament de llengües estrangeres que s'havia trobat a Kíev (Ucraïna) el 1986, Any Internacional de la Pau, proposa a la UNESCO dur a terme una tasca de revisió dels manuals de llengües estrangeres per tal d'eliminar els estereotips presents en molts d'aquells manuals i fomentar un tipus de comunicació que ajudés a la comprensió mútua. El novembre de 1987, la XXIV Conferència General de la UNESCO, adoptà la resolució 5.7 en la qual es convidava el Director General a elaborar un projecte internacional de desenvolupament de l'ensenyament de llengües i literatures estrangeres per tal de promoure la comprensió mútua i la cooperació entre els pobles. Així naixia el projecte Linguapax, la pau a través de les llengües.

El 1990, a Saärbrucken (Alemanya), es presentà, per primera vegada, a petició de Miquel

Siguan i amb el suport de la Fundació Jaume Bofill, la proposta del professor Rafael Grasa que ha estat la base de tot el treball posterior. D'acord amb la proposta de Grasa, es decidí ampliar el projecte Linguapax originari per tal de fer que els objectius de fomentar la comprensió, la cooperació i la solidaritat internacionals a través de la didàctica de les llengües estrangeres fossin compartits per d'altres àrees, particularment les llengües pròpies i les ciències socials. I afavorir l'intercanvi d'informacions entre el grup coordinador i el professorat experimentador, de manera que el material inicial fos susceptible de revisions, posteriors esmenes i reelaboracions, totes elles provocades per la seva aplicació a l'aula.

Per poder-ho dur a terme es constituí un equip de treball i de coordinació format pels professors: Miquel Siguan, filòsof i lingüista, Universitat de Barcelona; Rafael Grasa, professor de ciències socials i relacions internacionals, Fundació Jaume Bofill; Miquel Martí, filòsof, Centre UNESCO de Catalunya, i Dolores Reig, mestra, pel Departament d'Ensenyament.

Conscients que no n'hi ha prou amb ser coneixedors d'un munt de dades, de conceptes, sabent que els procediments que s'han de dominar són múltiples i variats, i sensibles al valor que tenen les actituds positives vam posar-nos a treballar en l'elaboració d'unes unitats de treball, pensades sobretot per al públic de la Secundària Obligatòria.

La difusió del projecte es va fer en el marc de les Escoles Associades a la UNESCO de l'Estat espanyol. L'any 1991 començava una primera etapa d'elaboració de materials i formació del professorat que va durar fins al febrer de 1994, moment en què es va fer la trobada internacional Linguapax IV a Barcelona.

## Objectius

L'objectiu genèric del Projecte Linguapax és fomentar la capacitat d'acció a favor de la tolerància, la pau i la justícia. L'objectiu s'ha d'inscriure en un context de desenvolupament personal i de recerca de l'emancipació: ensenyant i aprenent a no restar indiferents davant la injustícia, transmetent un mena de neguit intern que generi empatia envers els altres i eviti el conformisme. Resumint podria ser el que l'antic Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza anomena "la pedagogia de la inquietud".

Per tal de concretar aquest objectiu genèric, són especialment importants textos com la Declaració Universal de Drets Humans (1948), la qual en el seu Article 26 recomana, no només plantejar-se la transmissió de certes informacions, sinó sobretot fomentar valors, actituds, hàbits i pautes de conducta diferents als predominants. I la recomanació sobre l'educació per a la comprensió, la cooperació i la pau internacionals i l'educació relativa als drets humans i les llibertats fonamentals (UNESCO 1974, revisada durant la Conferència Mundial d'Educació de 1994), segons la qual els grans objectius que Linguapax persegueix són: la comprensió i el respecte envers tots els pobles, les seves cultures, civilitzacions, valors i pautes de vida; el reconeixement de la interdependència mundial creixent dels pobles i nacions; la capacitat de comunicar-se amb els altres en un sentit ampli que implica la posada en comú, la participació; el coneixement no només dels drets sinó també dels deures que tenen els individus, els grups socials i les nacions entre elles; la conscienciació de la necessitat de solidaritat i cooperació internacionals; la disposició de cadascú de participar en la solució dels problemes de la comunitat, del país i de tot el món.

## Metodologia

Per assolir tots aquests objectius, vam decidir optar per l'enfocament socioafectiu, expressió deguda a David Wolsk i Rachel Cohen. Segons ells, cal que el procés d'aprenentatge parteixi d'una emoció empàtica, la qual vol combinar la transmissió d'informació amb la vivència personal per aconseguir l'aparició d'una actitud afectiva. Es tracta d'aprendre tot buscant l'aparició de conductes prosocials, és a dir les que fomenten la cooperació, el desig de compartir, simpatitzar, etc. L'empatia, el sentiment de correspondència i concordança amb l'altre, pressuposa seguretat i confiança en un mateix, així com habilitat comunicativa verbal i no verbal. Les passes a seguir són: creació d'un clima adient mitjançant dinàmiques de presentació i coneixement dels individus del grup i creació de confiança en el grup; desenvolupament d'una situació empírica que pot ser un joc, una simulació, etc. la qual pressuposi la participació de tots els membres del grup; discussió del que s'ha fet i posta en comú per evidenciar com ens hem sentit i per determinar quin tipus d'acció durem a terme.

L'enfocament socioafectiu fa que els rols dels ensenyants i dels aprenents varii segons l'activitat proposada. Tant l'un com els altres poden ser dinamitzadors, observadors, moderadors... ara bé, en tots els casos han de ser part activa.

## Contingut

El projecte Linguapax és una proposta a desenvolupar interdisciplinàriament entre llengua –pròpia o estrangera– i ciències socials amb l'alumnat de 12 a 16 anys. L'experiència ens ha demostrat, però, que també es pot apli-



car a aules de primària i més enllà de l'ESO. I que d'altres àrees poden implicar-s'hi: matemàtiques, ciències naturals, educació artística, etc.

El material es presenta en forma d'unitats de treball entorn determinats problemes d'abast mundial. Les cinc primeres són: *Vivim en un sol món*, amb l'objectiu d'apropar-nos al concepte interdependència, en un sentit ampli; *Conviure amb els altres* per intentar saber resoldre situacions reals de les quals el conflicte n'és el protagonista i ser capaços de treballar amb els altres de manera cooperativa i solidària; *Imatges, percepcions i estereotips* ens porta a treballar la "diferència" com un element enriquidor i base de la convivència; *Els drets de la Terra* té com a objectiu fomentar actituds crítiques i positives encaminades a afavorir un desenvolupament humà i sostenible; *El restaurant del món* pretén crear consciència del problema de la fam i de l'alimentació no com un fet aïllat sinó com un element més de la problemàtica general de les relacions Nord-Sud.

### **Els centres**

Els centres més significatius en la implantació del projecte Linguapax pertanyen a la xarxa d'Escoles Associades a la UNESCO.

La introducció del projecte als centres no s'ha fet d'una manera uniforme. Durant el període d'experimentació del material que s'anava elaborant (1991-1994), el que es demanava era una implicació molt directa del centre, de tal manera que l'admissió només es feia quan hi havia el consentiment del Consell Escolar del Centre. Això era degut sobretot a la manera de treballar que teníem: sessions de formació dins l'horari lectiu, petició d'aplicació a

l'aula de les activitats que s'anaven elaborant amb el corresponent retorn d'informació quant a interès, utilitat, resposta de l'alumnat, etc. Val a dir que els inicis van ser força difícils perquè des de la coordinació es demanava un treball en equip del professorat de l'àrea de llengua i de l'àrea de ciències socials de cada centre. Un moment delicat va ser el de la implementació de la Reforma i la corresponent desaparició de l'alumnat i professorat de la Segona Etapa de l'EGB cap als instituts. Però amb tot i això, la mostra és significativa i força equilibrada quant a centres de primària i de secundària, pública i privada. Alguns dels centres més significatius han estat:

El CEIP Marinada-Salvador Espriu d'El Masnou, capdavanter a Catalunya dins la xarxa d'Escoles Associades a la UNESCO, va fer una aposta forta pel projecte Linguapax. Des de l'àrea de llengües i des de la de ciències socials, i amb la plàstica com a mitjà d'expressió del treball realitzat, és un dels centres més significatius de l'aplicació del Projecte.

Podríem esmentar els treballs desenvolupats entorn el tema del medi, partint de la unitat *Els drets de la Terra* la qual convida a tractar-lo des de l'entorn més immediat fins anar a parar als grans problemes mediambientals seguint el lema de "Pensar globalment i actuar localment". Amparo Vázquez, des de llengua castellana i socials, i Gisa Mohr, des d'anglès, català i plàstica, adapten el seu pla de treball de cada curs al seu alumnat i a l'actualitat. Han estat varies les maneres d'organitzar el material. Per exemple, Amparo Vázquez va partir del capítol *El setè planeta fou, doncs, la Terra* (El Petit Príncep) que és la primera activitat de la unitat. A partir d'allà va construir la seva pròpia unitat de treball la qual li va permetre analitzar amb l'alumnat la interde-

pendència que hi ha entre les nostres accions quotidianes i els grans problemes mediam-bientals del Planeta.

Aquest curs, amb motiu del debat entorn el Pla Hidrològic Nacional, han fet l'activitat *Una sequera a l'Àfrica*, la qual proposa debatre els pros i contres entorn la idea de construir una presa. L'alumnat s'ha de posar en la pell de Kaleza, una dona de poble, o de Hamade Kaboré, el ministre de medi ambient del país. Gisa Mohr, a la classe de català, ho inicia amb la *Trama de la vida* la qual els permet de manera lúdica i activa evidenciar el lligam que hi ha entre les diferents espècies dels nostres ecosistemes –un ocell, una herba, un esquirol, un cuc...– tots i cadascun d'ells, com tots i cadascun de nosaltres, fan un paper important a la vida, i si desapareix aquell element es trenca la Trama de la Vida. Aquest punt de partida els permetrà treballar a la classe d'anglès *Do you live in a "green" house?* per reflexionar i prendre decisions sobre la nostra manera de viure i de gestionar els recursos a l'abast o anar més lluny fins a Tanzània mitjançant el text *Let's save the tree that makes music*, per conèixer, discutir i prendre decisions entorn un problema tan comú els darrers temps com és l'extinció d'alguna espècie animal o vegetal.

Les classes de llengua els asseguren la comprensió del text, les de ciències socials els permeten aprofundir en el contingut del mateix, i les de música i plàstica faciliten l'exteriorització de les seves propostes de prevenció o solució del tema tractat. A nivell lingüístic, han hagut de ser capaços d'argumentar, rebatre, posicionar-se, resumir. Pel que fa al treball de socials, l'activitat els ha dut a consultar mapes, a buscar informació, a elaborar propostes, etc.

L'Escola Betània-Patmos de Barcelona es va incorporar a Linguapax ja força avançada l'experiència. L'equip format, bàsicament, per Marta Juanet, Carme Dapena, Oliver Bieg, Joan Erescó, Montse Margalló, Anna Muskera i Diego Montero a través de les classes de llengües, ciències socials i de les tutories, preparen el pla de treball per a cada curs. El 2000, Any de la Cultura de la Pau, han donat un tracte preferent a la segona unitat Linguapax, *Convivre amb els altres*, la que es proposa treballar prioritàriament la convivència i el conflicte. L'alumnat de 6è de primària i 1r d'ESO han fet les activitats: "Collage", l'objectiu de la qual és esbrinar les actituds i mecanismes que provoquen una dinàmica competitiva; "L'escriptura col·lectiva" que permet experimentar les possibilitats de la cooperació tot escrivint un text i *La inundació* per tal d'examinar el procés de presa de decisions per consens. El seu punt de partida va ser la dita "De fora vingueren i de casa ens tra-gueren" i la cançó *Contamíname*, en un intent de combinar tradició i modernitat. Tot plegat els va permetre analitzar la situació actual de la nostra societat, un món divers i complex on el conflicte hi és present molt sovint, i on més que mai necessitem trobar vies de diàleg i cooperació.

Enguany, el 2001, Any Europeu de les Llengües i Internacional per al Diàleg entre les Civilitzacions, estan desenvolupant "El joc de les cultures". L'eina que els ha servit de punt de partida és el *Calendari interreligiós 2000-2001. Pelegrins del món*. El fet que cada mes tingui com a protagonista una religió, una cultura, una manera d'entendre el món, ho prenen com el fil conductor per a tot el curs. Expliquen aquesta activitat així: «La nostra proposta és treballar un dels països de cada cultura durant un mes. Ho introduïrem a través d'un conte, una cançó o un joc, notícies dels diaris... tot

segons el nivell educatiu de l'alumnat, i sempre amb la possibilitat d'ampliar la informació amb el text del calendari. També traduirem les paraules "bon dia" i "adéu" a la llengua del país i les utilitzarem tot el mes. Cada grup tindrà una carpeta de les cultures a la classe on anirà guardant totes les activitats que realitzin durant el mes: recollida d'informació, fotos del país, treballs... Aquesta recollida acabarà amb la festa de maig, on s'exposaran els millors treballs i es donarà un premi pels tres finalistes. Els països que treballarem cada mes són: Colòmbia, novembre; Iran, desembre; Xina, gener; Índia, febrer; Marroc, març; Grècia, abril; Nepal, maig; Austràlia, juny».

L'IES Manuel de Montsuar de Lleida va ser molt actiu durant els primers anys, comptant amb la participació de matèries com la filosofia i les matemàtiques, tot i que la dinàmica era generada des de llengua francesa i des de tutories. El projecte Linguapax va esdevenir l'eix central del projecte de centre. La professora de francès, Nathalie Bittoun va desenvolupar sobretot la seva tasca a partir de la unitat de treball, *Imatges i estereotips*. Un exemple del pla de treball dut a terme: partia de l'activitat *Nous sommes différents*, l'objectiu de la qual és descobrir el valor de la diferència com a element enriquidor de les societats; continuava amb *Je lave l'éléphant*, dinàmica que posa en evidència de quina manera els prejudicis actuen; l'activitat *Lettre d'un arabe-nègre-gitan-métèque* convida a posar-se a la pell d'una d'aquestes persones i intentar ser capaços de dir el que ells ens dirien; *Fantaisie et réalité: les femmes dans le monde*, els mites i les veritats ocultes que s'amaguen entorn el món de la dona, sigui en l'àmbit del treball, la política, l'educació, l'esport, etc. I per cloure aquest petit cicle *Le sauve-qui-peut*, una dinàmica en la qual els mecanismes de discrimina-

ció per raons de religió, sexe, edat, color de la pell, etc., es posen de manifest.

L'IES L'Alixar de Castilleja de la Cuesta (Sevilla) ha estat el darrer inscrit en el projecte. Les professores Magdalena Pons i M. Carmen Casanova ens descriuen l'activitat més significativa del centre: La Setmana de la Llengua. Transcripció alguns dels apartats més representatius de l'experiència:

(...) «Per tal que les persones puguin "posar-se a la pell de l'altre", única manera de conèixer-lo de debò, creiem que també és molt important saber com ens veuen els països de l'anomenat Tercer Món als del Primer Món. És important comparar aspectes com els signes de riquesa, els cotxes, els frigorífics, els telèfons... amb l'estímul, l'esperança i la dignitat. No sempre en sortim ben parats, i és important que ho sapiguem. No podem apropar-nos a aquests països amb aires de superioritat i amb compassió. Compartir i solidaritzar-se, no és només un viatge d'anada, és d'anada i de retorn (...). Cada curs tots els components del grup UNESCO intentem treballar entorn el lema escollit per la UNESCO, procurant fer-ho extensiu a totes les assignatures. El punt àlgid de les nostres activitats és la Setmana de la Llengua, de tradició en el Centre (2001, XIII edició). Les llengües (francès, anglès, llatí, grec i castellà) són l'instrument per a conscienciar l'alumnat i fer-los entendre les diferents cultures, subratllant els trets d'unió entre els éssers humans (...) Normalment menyspreem el que no coneixem. Si coneixem l'altre serà més fàcil comprendre'l, i si el comprenem podrem intercanviar ajuda i cultura de manera enriquidora. El 2000 la van dedicar al *Plurilingüisme i tolerància*, per tal d'apropar l'alumnat a les llengües oficials de l'Estat espanyol, i algunes de les seves variants dialectals.

Les conferències, taules rodones, audicions musicals, recitals de poesia, etc. van ser els mitjans. La XIIIa es dedicarà a *Diferents llengües, un mateix sentir*. Aquesta vegada les receptes de cuina i els contes populars han de servir per assolir un objectiu: evidenciar el que tenim en comú totes les cultures malgrat expressar-nos de maneres diferents».

D'altres centres de Catalunya que han treballat i estan treballant amb els materials i l'enfocament Linguapax són: CEIP El Dofí de Premià de Mar, IES Cristòfol Ferrer de Premià de Mar, IES Ferrer i Guàrdia de St. Joan Despí, Centre Escolar Empordà de Roses, CEIP Els Pinetons de La Garriga, Escola Pia de Calella, Escola Virolai de Barcelona, Escola d'Adults Samba Kubally de Sta. Coloma de Farners, IES de Matadepera.

### **Del 94 ençà**

El febrer de 1994, es va celebrar a Barcelona la trobada internacional Linguapax IV. El professorat d'Alemanya, Bulgària, Hongria, Romania, Ucraïna, va poder conèixer què havíem estat fent a Catalunya i l'Estat espanyol, i el professorat d'aquí va tenir informació de quin havia estat el desenvolupament del Projecte en els altres països. Fou una data important perquè significà el relleu del Projecte internacionalment. A partir d'aquell moment Linguapax s'articula entorn a tres grans eixos: l'elaboració d'un informe sobre les llengües del món; l'assessorament als governs per al disseny de polítiques lingüístiques i la producció de materials pedagògics, dins la qual s'emmarca el que fins ara he exposat.

Des del 1994, l'equip coordinador del que anomenem Linguapax Catalunya va sofrir canvis i ampliacions, alguns professors i professores experimentadors van passar a formar part dels formadors, i es va decidir mantenir tres línies d'actua-

ció: la continuació de formació del professorat sota la forma de seminaris de caps de setmana; l'elaboració de nous materials i la difusió del projecte per tal d'anar ampliant el nucli inicial.

Per assolir els objectius marcats s'ha mantingut un seminari permanent a Barcelona amb participació del professorat de Catalunya i s'han dut a terme diferents tallers o seminaris arreu. Hem participat en totes les trobades estatals del Pla d'Escoles Associades de la UNESCO des del 1991; s'han fet seminaris i tallers a Dubrovnik (1994), Cochabamba (1996, 1997), l'Oliva (1997), Tarragona (1998), Graz (1998), Girona (1999), Palma (1999), Saragossa (2000), País Basc (des del 97 cada any), París (2000), i al Sudan (març 2001).

Ens han estat de gran utilitat documents com l'Informe Delors *Educació: hi ha un tresor amagat a dins* (1996) que, a més, de recordar-nos els 4 pilars de l'educació: aprendre a conèixer; aprendre a fer; aprendre a viure junts, aprendre a viure amb els altres; aprendre a ser, l'Informe ens diu: «Ajudar a transformar una interdependència de fet en una solidaritat desitjada és una de les tasques essencials de l'educació. És per això que l'educació ha de donar a cada persona la capacitat de comprendre's a si mateix i de comprendre els altres a través d'un millor coneixement del món».

I un altre document interessant és l'Informe Pérez de Cuéllar *La nostra diversitat creativa* (1997) en el qual es posa de manifest el lligam estret entre cultura i desenvolupament, i la importància de les llengües i llur valor en tant que patrimoni lingüístic a preservar i com a veu d'un poble, d'una cultura (...*Un poble / es converteix en pobre i esclau / quan li roben la llengua / que li van llegar els seus avantpassats / està perdut per sempre més*). Ignazio Buttitta. *Lingua e Dialetu*, poeta sicilià nascut el 1899).

Pel que fa a l'elaboració de nous materials, s'ha pogut concretar en una sisena unitat de treball que hem titulat: *Quan viatjar no és un plaer*, i que és el fruit del treball dels mestres i professors N. Bittoun, J. Holgado, M. Martí, G. Mohr, D. Reig, R. Romeva, C. Sillué i A. Vázquez i que està en procés d'edició des del juliol 1999. Amb ella proposem abordar la problemàtica dels individus i dels pobles quan es posen en perill els seus trets d'identitat al veure's obligats a desplaçar-se del seu lloc d'origen, siguin exiliats, immigrants, desplaçats, refugiats,...

L'equip de coordinació/formació s'ha vist ampliat i reforçat amb professorat dels centres experimentadors: Nathalie Bittoun, professora de francès; Gisa Mohr, Josep Holgado i Marta Juanet, professors d'anglès; Carme Sillué, professora de ciències socials; Amparo Vázquez, professora de castellà.

### **Què aporta Linguapax a les nostres aules?**

Es el professorat que treballa a l'aula amb els nostres materials i participa en els seminaris el que ens diu que Linguapax serveix per a: aprendre a conèixer millor l'alumnat. Ajudar l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge. Aplicar els Drets Humans a l'escola. Com a educand: millora de l'autoestima dels alumnes i alhora de l'estima vers els altres. Fomentar el desenvolupament personal de l'alumne. Poder interaccionar amb altres àrees i crear objectius comuns vers el col·lectiu d'alumnes. Fomentar l'interès a provar, crear, adaptar activitats... Entendre altres realitats socials i culturals.

### **Propostes de futur**

*A curt termini: 2001 Any Europeu de les Llengües*

L'any 2001, ens ha de permetre consolidar el

Butlletí Linguapax com a mitjà de comunicació entre el professorat i l'alumnat, i de difusió de la tasca que estem duent a terme. D'altra banda, volem fer un pas endavant amb una trobada d'alumnes de darrer curs de primària i primer de secundària obligatòria, articulada entorn a tallers que ens permetin practicar l'enfocament socioafectiu i ser coneixedors de l'opinió directa de l'alumnat. I esperem veure publicada la unitat *Quan viatjar no és un plaer*.

*A mig termini: 2004 Fòrum de les Cultures*

El desig de l'equip de coordinació és que els centres Linguapax siguin capaços de construir els ponts de diàleg que ens permetran establir definitivament la cultura de la pau. Res millor per fomentar-la que apropar-se a una altra realitat, intercanviar informació, explicar qui som i voler saber qui són els altres, etc. Per fer-ho possible, d'aquí al 2004, any de la celebració a Barcelona del Fòrum de les Cultures 2004, volem crear la xarxa Linguapax, entre centres de diferents indrets, començant pels Països Catalans, primer, de l'Estat espanyol, després, i del món. No cal dir el paper primordial que juguen les llengües en fer-ho possible.

*A llarg termini: 2010*

Consolidar les relacions establertes amb d'altres projectes similars a Linguapax, amb l'objectiu de crear un espai comú de reflexió i actuació. Amb aquest objectiu aquests darrers anys hem convidat a les nostres sessions de treball els responsables dels projectes: *Moviment Milanià* (Casa Escuela Santiago de Salamanca i Miquel Martí. Coordinador de les Escoles Associades a la UNESCO de Catalunya) perquè des d'un bon principi hem inclòs la seva tècnica de creació literària, l'escriptura col·lectiva; *Interlinguas* (Xabier Prado. IES Ponte das Augas. Pontevedra), el qual proposa uti-

litzar la llengua dels signes per apropar cultures; *El despertar a les llengües* (Artur Noguero. UAB), projecte que té com a objectiu fomentar la valoració de totes i cadascuna de les llengües que tenim a l'aula; *Filosofia 3-18* (Irene de Puig. IREF), pel que ens aporta aquest projecte d'anàlisi i aprofundiment en el significat del llenguatge.

Tots i cadascun d'ells han deixat petjada en el nostre projecte i ens ajuden a millorar-lo.

Si durant el decenni 2001-2010 som capaços de deixar un material vàlid per ser usat tant als centres de primària com a secundària, obert i flexible per poder-lo adaptar a les necessitats i interessos de les comunitats educatives de cada moment, un material que ens ajudi a atendre la diversitat, a valorar la pròpia cultura i la dels altres, a analitzar i resoldre els conflictes mitjançant la paraula, a ser menys egoistes i per tant més oberts, a tenir cura del planeta Terra i a fer disminuir les diferències entre els uns i els altres; si som capaços d'això, podem dir que la cultura de la pau s'ha instal·lat entre nosaltres.

### Un poema que convida a la reflexió

En el llibre *La cour couleurs* tots els poemes podrien ser un bon punt de partida per arribar a assolir els objectius Linguapax. N'he triat un de Paul André: *Les eugues blanques*. La llengua original del poema és el francès, el que us presento és una traducció/adaptació al català feta per a Linguapax, i la part en cursiva són les aportacions del professorat que participà a la sessió Linguapax dins el congrés de la FIPLV a París (juliol 2000):

*Les eugues blanques*

En bretó, per dir "L'euga blanca", es diu:  
"Ar gazeg wenn"

En àrab, es diu: "El fâras lè bêda"

En anglès, es diu: "The white mare"

En esquimal, no es diu res perquè allà no hi ha eugues blanques

En castellà, es diu: "La yegua blanca"

En flamenc, es diu: "De witte merrie"

*En francès, es diu: La jument blanche*

*En alemany, es diu: Die Schimmel  
Stuteo Die weiss Stute*

*En portuguès, es diu: A égua branca*

*En txec, es diu: Bílá kobyła*

*A Veneçuela, es diu: La yegua blanca*

*En català, diguem: L'euga blanca o  
L'euga blanca*

*En italià, es diu: La cavalla bianca*

*En grec, es diu: E abere gorada*

Com podeu veure,

totes les eugues són diferents.

Però totes elles són eugues blanques.

A part de tot el treball lingüístic que volguem fer amb el poema, el que més ens interessa és el missatge. Paul André ens diu que malgrat les diferències (color de la pell, procedència social, llengua, nivell econòmic, religió...) totes les persones som éssers humans.

### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Any Europeu de les Llengües:

<http://www.culture.coe.int/AEL2001EYL>

Bittoun, Nathalie. *Combattre les préjugés en enseignant une langue étrangère*. Actes de les Primeres Jornades de Llengües Estrangeres. Girona: Departament d'Ensenyament. Delegació Territorial de Girona, febrer 1995.

Butlletí Linguapax, núm. 1 gener de 2000; núm. 2 juny del 2000; núm. 3 gener de 2001. Centre UNESCO de Catalunya.

Candelier, Michel (coord.). *Report Workshop No. 15/98 The Contribution of Modern Language Teaching to Peace / Rapport Atelier No. 15/98 La contribution de l'enseignement des langues vivantes à la cause de la paix*. Graz: ECML / CELV. 1999.

Cohen, Rachel. "Enfoque socioafectivo de la educación para la comprensión internacional a nivel de la enseñanza primaria". La comprensión internacional en la escuela, núm. 33. UNESCO.

Cunningham, D. & Candelier, M. (coord.). *Linguapax v. Melbourne (Australia)*, juliol 1995.

Declaració Universal de Drets Lingüístics:  
<http://www.linguistic-declaration.org>

Delors, Jacques. *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Centre UNESCO de Catalunya. Ed. Mediterrània 1996.

Grasa, Rafael. "Aprender en la propia piel. El enfoque socioafectivo de la educación para la paz". Cuadernos de Pedagogía, núm. 132. Diciembre 1985.

Grasa, Rafael; Reig, Dolors. *Quaderns Linguapax: Vivim en un sol món, Conviure amb els altres, Imatges i estereotips, Els drets de la Terra, El restaurant del món* (versió catalana i castellana). Centre UNESCO de Catalunya. Barcelona: Ed. PAU 1998.

Grasa, Rafael; Reig, Dolors; Siguan, Miquel. "El projecte Linguapax (Del marc teòric a l'experimentació. Balanç de dos anys)". Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya en col·laboració amb Fundació "la Caixa" 1993.

Junyent, Carme. *La diversitat lingüística. Didàctica i recorregut de les llengües del món*. Projecte GELA. Barcelona: Octaedro 1999.

Linguapax IV. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya 1994.

"Llengües: conflicte o coexistència?". El Correu de la UNESCO, núm. 253, maig 2000.

Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia. "Preparar el terreno para la construcción de la paz". Centre UNESCO de Catalunya, 1992.

Mayor, Federico. *Un món nou*. Centre UNESCO de Catalunya-Institut d'Estudis Catalans, 2000.

Pérez de Cuéllar, Javier. *La nostra diversitat creativa*. Centre UNESCO de Catalunya. Ed. Mediterrània 1997.

"Pla d'Escoles Associades a la UNESCO". Fundació Serveis de Cultura Popular, 1997.

Reig, Dolors (coord.). *Quan viatjar no és un plaer*. Centre UNESCO de Catalunya. Ed. PAU, juliol 1999 (en procés d'edició).

Tuson, Jesús. *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics*. Barcelona: Ed. Empúries 1988.

Tuson, Jesús. *¿Com és que ens entenem? (si és que ens entenem)*. Empúries: Biblioteca Universal 1999.

Wolsk, David. "Un método pedagógico centrado en la experiencia". Estudios y documentos de educación, núm. 17. París: UNESCO 1975.

Zaï, Jean-Marie et Pierre. *La cour couleurs. Anthologie de poèmes contre le racisme*. Rue du Monde / La Poésie, 1997.

### Xesús R. Jares

Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña

Coordinador de Educadores/as pola Paz-Nova Escola Galega

Educación es una tarea difícil y compleja, tanto por su finalidad como por la diversidad de variables que inciden en su naturaleza, como son la economía, la estructura y evolución social, las políticas educativas, la conformación del currículum por los diversos agentes que en el mismo participan (editoriales de libros de texto, profesorado, etc.), las teorías pedagógicas, etc. La educación para la paz y la convivencia democrática supone, además, optar por unos valores determinados que social y culturalmente no siempre están presentes. Por consiguiente para llevar a cabo este proceso debemos conocer, por una parte, tanto las claves explicativas de lo que ocurre en el sistema educativo como las tendencias económicas, sociales y políticas dominantes en la sociedad. Por otra, los propios fundamentos conceptuales desde y para los que queremos educar. Veamos, pues, primeramente los parámetros básicos en los que se fundamenta la educación para la paz (EP).

### DE QUE ESTAMOS HABLANDO CUANDO DECIMOS EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Como hemos sostenido a lo largo de los casi últimos veinte años, nuestra concepción de educación para la paz (EP) es la que hemos denominado crítica-conflictual-no-violenta (Jares, 1999a), asentada en los planteamientos

de la teoría crítica de la educación, la investigación para la paz y en la filosofía no-violenta. Del bagaje aportado por estas disciplinas así como por la propia evolución del concepto de EP, hemos establecido que el concepto de *paz positiva* y la perspectiva creativa del conflicto son los dos conceptos básicos en los que se fundamenta esta dimensión educativa.

### 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, 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» (1985:30). 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, 1985:38-39).

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, 1981:96). 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”.

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, 1999a), 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 currículo, 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, tales como:

- Imposición de un modelo de disciplina coercitiva, no democrática.
- Jerarquía escolar.
- Meritocracia y competición.
- Parcialización y fragmentación del saber (nociónismo).
- Etnocentrismo cultural y antropológico.

### **Concepto de conflicto**

Tanto en el plano escolar como en la vida social, el conflicto tiene, como el concepto de

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

Incluso, en ocasiones, se asocia a la violencia, confundiendo determinadas respuestas a un conflicto con su propia naturaleza. En este sentido, es necesario diferenciar entre agresión o cualquier comportamiento violento, respuesta negativa a un conflicto y el propio conflicto. «La confusión 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, 1983:44).

Igualmente hay que distinguir, y en general existe acuerdo en ello, entre la agresión u otros comportamientos violentos y la agresividad o combatividad. «El primer término designa un acto efectivo y el segundo se refiere a una tendencia o a una disposición» (Van Rillaer, 1977:20). La agresividad forma parte de la conducta humana, no negativa en 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 “sinónima de agresividad” (Van Rillaer, 1977:27). Es decir, de la “inevitabilidad de la agresividad no se deriva

la inevitabilidad de la violencia” (Etxebarria, 1985:35). Por consiguiente, tal como se recoge, entre otros, en la Declaración de la Violencia (AA VV 1986), «es científicamente incorrecto decir que la guerra o cualquier otro comportamiento violento se encuentran genéticamente programados en nuestra naturaleza humana».

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

En el plano escolar, desde una posición crítica no sólo se detecta y manifiesta la realidad del conflicto sino que se enfatiza la naturaleza conflictiva de las escuelas (Ball, 1989). Es más, el conflicto no sólo está presente en los centros educativos, como en toda organización, sino que si no se presenta de forma crónica y su afrontamiento se realiza en forma positiva, es decir abordado desde presupuestos democráticos y no-violentos, se presenta como variable fundamental y como estrategia preferente para facilitar el desarrollo organizativo autónomo y democrático de los centros (Jares, 2001b). Por este motivo, la postura a adoptar

ante un conflicto no es la de ignorar u ocultar, que a la larga lo enquistas 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 (Jares, 2001a).

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. 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.

No podemos dejar de subrayar el papel del conflicto en este modelo crítico de EP, hasta el punto de ser considerado como la especificidad más significativa de la EP (Jares, 1999a). Dicho papel o utilización didáctica del conflicto viene dado, en nuestra opinión, en tres planos complementarios:

a) En cuanto sensibilización ante determinados conflictos propios de la amplia cosmovisión de la paz: desigual reparto de la riqueza; discriminación por razón de sexo, raza, clase social, etnia o nacionalidad; vulneración de los derechos humanos; etc.

b) Como desarrollo de la competencia individual y colectiva en el uso de técnicas no-

violentas de resolución de conflictos.

c) En su incidencia en la organización del aula y del centro, que nos permite la reflexión y la valoración de los formatos organizativos en los que transcurre la acción educativa.

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

### **Sobre la Educación para la Paz (EP)**

Desde esta perspectiva, entendemos la EP como un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de *paz positiva* y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significativos y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 1999a). Realidad que es compleja y conflictiva y que la entendemos referida a las tres dimensiones relacionales en las que se desenvuelve el ser humano: consigo mismo y con los demás; con y desde las interacciones y estructuras sociales por él creadas, y con el medio ambiente en el que transcurre la vida. En este sentido, hablamos de la EP como «encrucijada de una educación afectiva, una educación sociopolítica y una educación ambiental» (Jares, 1983; 1986).

Si hemos dicho que el concepto de *paz positiva* se encuentra en oposición a todo tipo de violencia y, con ello, en la apuesta por la *resolución positiva de los conflictos*, así como en su

triple relación con el *desarrollo y justicia social, la democracia y los derechos humanos*, éstos serán, pues, los cuatro contenidos centrales a desarrollar, sabiendo que el conflicto y la visión conflictiva de la realidad atraviesa transversalmente todos sus contenidos.

## **LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

La educación para la paz (EP) a lo largo de su desarrollo histórico ha producido diferentes acepciones o componentes, en los que se ha enfatizado unos determinados objetivos y contenidos. Incluso se han priorizado unos sobre otros. Desde la perspectiva en la que nos situamos, todos ellos están estrechamente ligados, tanto en el plano conceptual como en el didáctico. Por consiguiente, establecer fronteras o compartimentos más o menos estancos entre unos y otros nos resulta de difícil comprensión. Por el contrario, son como hemos dicho, diferentes componentes de un mismo proceso educativo. Particularmente son: la Educación para la comprensión internacional; la Educación para los derechos humanos; la Educación para el desarme; la Educación multicultural; la Educación para el desarrollo; la Educación para el conflicto y la desobediencia. Veamos a continuación los objetivos básicos de cada uno de ellos (para una más amplia comprensión véase Jares, 1991:138-163).

### **Educación para la comprensión internacional**

Los objetivos que se persiguen son:

- Comprender y valorar positivamente la creciente interdependencia mundial.
- Reconocer, respetar y valorar la diversidad cultural, étnica y política de los pueblos

del mundo.

- Contrarrestar la idea del enemigo.
- Favorecer la tolerancia.
- Conocer los diferentes movimientos sociales que en la historia y en la actualidad luchan en favor de la paz.
- Reconocer las condiciones que encierra la idea de *paz positiva*.

### **Educación para los derechos humanos**

Los objetivos que se persiguen son:

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

### **Educación intercultural**

Los objetivos que se persiguen son:

- Valorización de la diferencia y respeto por el otro.
- Visión conflictiva de la realidad y del contacto entre culturas, así como de conflictos internos de cada cultura.
- Analizar críticamente los estereotipos y

prejuicios (superioridad de unas razas sobre otras; de unas culturas sobre otras; asociación de la inmigración con la delincuencia; etc.).

- Favorecer el fomento y práctica de la solidaridad.

- Desarrollar actitudes críticas con el conformismo y la indiferencia.

### **Educación para el desarme**

Los objetivos que se persiguen son:

- Comprender el concepto de desarme y favorecer actitudes positivas hacia su aplicación.

- Analizar el estado-nación y el sistema guerra.

- Conocer las causas, naturaleza y consecuencias del rearme.

- Comparar gastos militares y necesidades sociales.

- Analizar el comercio de armas.

- Cuestionar el militarismo y su relación con la aplicación de los derechos humanos y el subdesarrollo.

- Comprender y favorecer la objeción de conciencia al servicio militar y a la guerra.

- Analizar el miedo y la seguridad dentro y entre países.

- Favorecer alternativas no-violentas de defensa.

- Favorecer actitudes críticas con las proclamas belicistas, "la incitación a la guerra, la propaganda y el militarismo en general" (UNESCO, 1980:7).

### **Educación para el desarrollo**

Los objetivos que se persiguen son:

- Conocer el concepto de desarrollo y analizar sus relaciones con el de paz y derechos humanos.

- Analizar los antecedentes históricos del

subdesarrollo.

- Analizar y propiciar actitudes críticas con el intercambio desigual en las relaciones Norte-Sur.

- Lo mismo con respecto al llamado nuevo orden económico internacional. Plantear posibles alternativas.

- Comprender el problema de la deuda externa.

- Analizar la situación de la población del hemisferio sur y los problemas migratorios. El caso de los refugiados.

- Indagar en la problemática de la alimentación y el hambre.

- Comprender los procesos de industrialización, transferencia tecnológica, contaminación y catástrofes industriales en los países dependientes.

- Indagar y cuestionar la relación comercio de armas y subdesarrollo.

- Fomentar actitudes de solidaridad.

- Cuestionar las actitudes paternalistas y neocoloniales con el llamado Tercer Mundo.

- Relacionar nuestros hábitos de consumo con la educación para el desarrollo.

### **Educación para el conflicto y la desobediencia**

Los objetivos que se persiguen son:

- Favorecer la afirmación y la confianza en uno mismo como paso previo a tener confianza en los demás.

- Reconocer el conflicto como natural e inevitable en la vida humana.

- Identificar y ejercitarse en el análisis de los conflictos.

- Conocer y practicar técnicas y estrategias de afrontamiento no-violento de los conflictos.

- Identificar los intereses reales de las ideologías encubridoras de determinados conflictos.

- Favorecer actitudes de desobediencia ante situaciones de injusticia.
- Conocer personas, organizaciones y hechos históricos en los que se haya aplicado métodos de lucha no-violenta.

## LOS RETOS PARA EL FUTURO

Por lo dicho en los dos puntos anteriores y por los cambios sociales que se están produciendo tanto en el conjunto de la sociedad como en el interior del propio sistema educativo, los cuatro retos fundamentales a los que en nuestra opinión debe sumar su voz la EP en la próxima década son (y ello no implica que olvidemos otros):

- Conflicto, violencia y convivencia, tanto en los centros escolares como en el conjunto del sistema social, y que en el plano educativo denominamos *educación para el conflicto y la convivencia*.
- Exclusión social y neoliberalismo, que nos lleva a lo que denominamos *educación para el desarrollo y la justicia*.
- Inmigración y diversidad, que nos lleva a la *educación para la diversidad y la multiculturalidad*.
- Ciudadanía democrática y derechos humanos, que nos lleva a la *educación para la democracia y los derechos humanos*.

Veamos someramente los contenidos y retos de cada uno de ellos:

### **Educación para el conflicto y la convivencia**

Como hemos dicho el conflicto forma parte de la naturaleza en tanto en cuanto es un concepto fundamental de la EP. Esta característica

le da un carácter central que obliga a que todos los componentes y dimensiones de aquella tienen que fundamentarse, desde nuestra perspectiva, en la educación para el conflicto. Sintéticamente, la educación para el conflicto y la convivencia debe llevarnos a trabajar tanto en el plano del currículum como de las relaciones de aula-centro en los siguientes contenidos:

#### a) *La revisión del control y la disciplina*

El control y la disciplina suelen tener una lectura negativa, especialmente entre los estudiantes, aunque el problema en educación no es tanto el de discutir su necesidad, que son inherentes a todo proceso educativo, sino la forma de ejercerlos. En otras palabras, el tema está en ver que dicho control y disciplina sean democráticos y, como decía Freinet a propósito de la disciplina, que sea discutida y asumida por todos. En este sentido debemos descartar tanto las opciones que rechazan ilusoriamente todo tipo de control y de disciplina como aquellas otras que, en realidad, suspiran por tener estudiantes o profesorado obedientes, confundiendo obediencia con respeto.

No podemos obviar esta situación desde la EP. De hecho, cada vez son más las llamadas y requerimientos para abordar esta problemática. Sin duda no es un tema fácil ni, como sucede en educación, que pueda resolverse con recetas fáciles o mágicas. Pero tampoco es menos cierto que muchos de los que elevan su voz para criticar la actual situación de indisciplina en realidad lo que reclaman es la vuelta a lo "clásico", la educación del silencio total y la obediencia continua. Esta forma de pensamiento está ligada a dos reduccionismos que impiden un planteamiento riguroso sobre esta temática. Por una parte, creer que el problema

de la disciplina reside en causas ajenas al centro y a la labor del docente. Así las causas más frecuentes que se citan son: la personalidad inestable, difícil del estudiante; al medio familiar de origen o/y, en tercer lugar, al medio social en el que vive el estudiante. Por otra parte, aparece un segundo tipo de reduccionismo derivado de ciertas prácticas escolares en relación con las situaciones de indisciplina que consiste en ponerlas en funcionamiento sólo cuando se producen situaciones graves de convivencia y habitualmente con fines exclusivamente represivos. Así por ejemplo, en este segundo tipo podemos hablar de la práctica bastante generalizada de convocar la Comisión de convivencia del Consejo Escolar sólo cuando hay que pronunciarse sobre un expediente disciplinario y habitualmente con la única propuesta de expulsión. Lo mismo podríamos decir de ciertas prácticas de las tutorías. También considero que debemos ser críticos con la opinión de aquellos que presentan una situación de desgobierno en los centros, generalizando a todo el alumnado un determinado tipo de comportamientos (Jares, 2001b).

b) *El cultivo de las relaciones interpersonales y de la afectividad. La creación de grupo*

El tratamiento de las relaciones interpersonales ocupa un lugar preferente en la EP. De un lado, porque se trata de un objetivo con valor en sí mismo: desarrollo de la capacidad comunicativa; de otro, por ser un medio o instrumento en el que se apoya la EP para conseguir una convivencia de paz. Como ocurre con la forma de educar, las relaciones interpersonales no sólo tienen que estar en consonancia con los objetivos propuestos, sino que son en sí mismas un "contenido" de aprendizaje insoslayable en todo proceso educativo en cuanto que éste se fundamenta precisamente en esas rela-

ciones humanas. Como se ha dicho, la educación para la paz comienza construyendo unas relaciones de paz entre todos los miembros de la comunidad educativa (Jares, 1983; 1995; 2001a; 1999a; Novara, 1989a y 1989b; Romía, 1988; UNESCO, 1969).

Para avanzar en la dirección de construir unas relaciones sociales respetuosas, empáticas, cooperativas, etc., es preciso insistir en la necesidad de cambiar la cultura imperante de la competitividad y del menosprecio, por una cultura de la reciprocidad, la tolerancia y la afirmación, a través del uso de metodologías, dinámicas y estructuras participativas. Igualmente, no debemos olvidar, como nos recordaba Paulo Freire, que la educación es un acto de amor. Nos guste o no, querámoslo o no, siempre en los procesos educativos van a florecer unas determinadas relaciones afectivas. La educación de los sentimientos es un aspecto central sobre el que ha incidido de forma especial el movimiento feminista y las propuestas coeducativas y de educación para la afectividad y la sexualidad.

c) *La resolución positiva de los conflictos*

Antes de nada conviene recordar que la creciente demanda que se está produciendo en los últimos años de formación sobre resolución de conflictos tiene un aspecto positivo pero también puede ocultar una desviación en doble sentido. Por una parte, creer que la resolución de conflictos es una técnica que se puede aprender y aplicar en cualquier contexto o situación; por otra, creer que es una receta mágica que nos salvará de todo conflicto o, de no evitarlo, nos dará todas las claves para poder resolverlo satisfactoriamente. En estas situaciones la demanda se produce más por una

visión negativa –“qué hacer para que no haya conflictos”– o por una desinformación del tipo “aprenda a resolver conflictos en diez días y para toda la vida”, alimentada en parte por cierta bibliografía anglosajona. Pues bien, aún a riesgo de decepcionar hay que decir con claridad y rotundidad que la resolución de conflictos no es un proceso que se pueda aplicar miméticamente a cada situación conflictiva ni tampoco nos garantiza éxito en todas las situaciones. No podemos obviar que cada situación conflictiva tiene sus peculiaridades y que la resolución positiva del conflicto no depende únicamente del conocimiento de determinadas técnicas o procesos que, en cambio, si pueden ayudarnos a entender y a poder intervenir en los mismos de forma más eficaz, o al menos con más probabilidades de que así sea.

Otro aspecto importante es que, tal como atestiguan diferentes experiencias, desde pequeños podemos aprender a resolver los conflictos de forma no-violenta, situación que además facilitará la creación de una nueva cultura del conflicto (Jares, 2001b). En este sentido es bueno familiarizarnos desde la educación infantil con diversas estrategias para la toma de conciencia sobre el conflicto y su resolución por medios no-violentos. Entre ellas estamos utilizando recursos didácticos como textos y libros literarios que abordan diferentes conflictos y diferentes formas de resolución; estudios de casos; juegos de rol y de simulación; dramatizaciones; juegos cooperativos; etc. (Jares, 1999a, 2001a y 2001b). Pero además de ello es fundamental que haya un entrenamiento en las dinámicas reales de conflicto en las que se utilicen fundamentalmente la negociación y la mediación.

Es necesario, pues, que en cada centro escolar se planifique un programa de intervención

sobre resolución de conflictos que, de forma global, tanto para el espacio de aula como de centro y teniendo en cuenta los tres protagonistas principales de la comunidad educativa –profesorado, alumnado y madres/padres–, se contemplen aspectos como:

- Tiempo para analizar e intervenir en conflictos, explorando las diversas posibilidades de resolución.
- Espacios adecuados para abordarlos.
- Oportunidades para ensayar y ejercitarse en habilidades y técnicas de resolución.
- Experiencias lúdicas y de dinámica de grupos que faciliten la cohesión grupal.
- Tiempo para evaluar los grados de cumplimiento de los posibles acuerdos
- Apoyo y estímulo por parte del equipo docente al alumnado para que aprendan a resolver sus conflictos.
- Organización democrática del aula y centro escolar. Como expresó N. Bobbio «sin democracia no existen las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos» (1991:14).
- Fomentar el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupos. «Democratizar el trabajo, en los actuales contextos educativos, significa sobre todo transformar el currículum académico competitivo. Es el escenario de las principales exclusiones sociales que se producen por causa de la educación, y constituye el principal fundamento de la jerarquía que habita en las instituciones educativas» (Connell, 1997:102).
- Ofrecer un currículum integrado desde la visión conflictiva de la realidad.

#### d) *La prevención de la violencia*

Íntimamente ligado a lo anterior debemos tener en cuenta la lucha contra toda forma de



violencia. En relación a una de ellas como es la intimidación o acoso –*bullying*– ha sido el noruego Dan Olweus el precursor en Europa sobre este tipo de estudios en el medio escolar. En efecto, a partir de los años 70 comienza a estudiarse este tipo de violencia en Suecia y Noruega. En la actualidad son Gran Bretaña y Francia los países europeos que están siguiendo este fenómeno con más preocupación. En el estado español son todavía escasas las investigaciones realizadas, además muchas de ellas –como en el caso europeo– desde criterios exclusivamente cuantitativas y psicologicistas, aunque comienza a detectarse una creciente preocupación e interés por esta temática desde diferentes ópticas y campos de estudio: psicología social y de la educación, educación para la paz, educación en valores y para la convivencia, sociología de la educación, etc. Interés que obviamente está motivado por la creciente preocupación del profesorado, madres y padres, e incluso medios de comunicación, por las respuestas violentas a determinadas situaciones conflictuales. Incluso podemos decir, que un sector importante del profesorado se encuentra sorprendido ante la dificultad de encontrar esquemas de comprensión y acción, que permitan iluminar formas de afrontamiento de los conflictos que posibiliten o favorezcan cambios positivos para la comunidad escolar.

En los estudios de D. Olweus (1998), se refleja la opinión del alumnado según la cual se da una escasa intervención del profesorado para detener las intimidaciones en los centros escolares. Este es un dato que, de confirmarse en nuestro país, debería hacernos reflexionar muy profundamente sobre lo que estamos haciendo en los centros. Romper con esta percepción del alumnado es un reto que debemos encarar, sabiendo que la res-

ponsabilidad no recae únicamente en el colectivo docente.

### **Educación para el desarrollo y la justicia**

La pobreza, que es la mayor y más cruel de las violencias que soporta el ser humano, y los procesos de exclusión social que la determinan deben tener un tratamiento educativo preferencial. Y ello tanto en lo relativo a las poblaciones del sur del planeta como en lo que denominamos el cuarto mundo. No podemos olvidar, tanto en nuestro entorno inmediato como en el conjunto del planeta, que los procesos de exclusión social lejos de disminuir están aumentando. Algo falla en este sistema consagrado al mercado y a la libre competencia cuando no es capaz o no quiere solucionar este grave problema si “técnicamente” es posible. Tal vez debemos pensar que la lógica del mercado imperante, del culto de la eficacia y de la competitividad, nos lleva a cuatro grandes consecuencias que acentúan la exclusión social y que tienen sus repercusiones también en el plano educativo:

- La reducción de la presencia del estado, lo que se ha denominado el “estado mínimo”.
- La privatización de las funciones públicas, como está ocurriendo con la educación y la sanidad.
- La desregulación de los controles públicos, ya que se cree que el mercado lo hará.
- La promoción de la cultura de la gestión empresarial como modelo a imitar, y que desde hace años está teniendo una fuerte incidencia en la organización y gestión de los centros educativos.

Desde estos presupuestos, la educación para el desarrollo enfatiza su acción en los

desequilibrios socio-económicos entre y dentro de los pueblos, así como en los procesos de alienación que aquellos suelen llevar consigo. De aquí que su “objetivo terminal”, es el de “facilitar a los alumnos un cambio de actitudes y comportamientos en relación con el problema de los desequilibrios económicos, sociales y culturales entre los pueblos y sus graves consecuencias” (Mans Unides, 1985:9). Una educación para el desarrollo debe concretarse en una educación para la solidaridad, “la ternura de los pueblos” en palabras de Ernesto Cardenal, a través de la cual se planifiquen las acciones concretas, decididas por alumnos y profesores y/o los órganos de gobierno de los centros educativos. Estas acciones deben ocupar un lugar destacado, tanto por su finalidad como por su labor mediadora de sensibilización.

Pero además de la mirada social, el desarrollo y la justicia debemos analizarlos en las prácticas que se producen en el sistema educativo. Y dentro de ellas, hay una serie de preguntas clave que no podemos obviar:

- ¿Quién fracasa en el sistema educativo?
- ¿El sistema educativo refuerza a los que más lo necesitan o por el contrario a los que menos?
- ¿Existe realmente la igualdad de oportunidades?
- Bajo el término de atención a la diversidad, ¿se pueden esconder medidas discriminatorias, de exclusión?
- ¿Qué tipo de respuestas educativas ofrecen los centros a los diferentes tipos de diversidad?
- ¿Qué tipo de medidas –de recursos humanos, pedagógicas, etc.– ofrecen las administraciones educativas para la atención de la diversidad?

Desde esta lectura, no debemos olvidar que la educación no es un bien de consumo, con independencia de que para algunos así lo sea, sino que ante todo es un derecho de todas y todos recogido como tal en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en el propio articulado de la Constitución española. En este sentido, como señala Connell (1997), la justicia social en educación no sólo puede estar centrada sobre el “cuánto” (años de escolarización y acceso a los estudios superiores), sino también en el “qué”, el propio currículum, “justicia curricular”. En este sentido, “una educación que privilegia a un niño sobre otro está dando al primero una educación corrupta, a la vez que le favorece social o económicamente” (Connell, 1997:23). En definitiva, la educación y particularmente la educación para la paz, debe analizar la exclusión social no sólo desde el origen social del que proviene el alumnado sino también de aquella que se puede generar en el propio sistema educativo, en muchos casos tomando como coartada un mal entendimiento de la diversidad que analizamos en el punto siguiente.

### **Educación para la diversidad y la multiculturalidad**

El concepto base en el que se apoya la educación intercultural es el de la *diferencia* o *diversidad*, “la centralidad de la diferencia” (Nanni, 1987:69). La diferencia o diversidad tiene una larga tradición en la historia de la educación, si bien ha estado referida mayoritariamente a las diferencias psicológicas y de aprendizaje; orientación restringida que es la que se recoge fundamentalmente en los DCB de la Reforma educativa en curso. Diversas publicaciones circunscriben la diversidad a una mera apuesta de individualización del proceso

de enseñanza-aprendizaje, de adaptación a las necesidades educativas especiales, etc.; reduccionismo que incluso encontramos en algunas de ellas referidas específicamente a la educación intercultural. Desde el planteamiento intercultural que adoptamos consideramos que debemos ser muy críticos con estas propuestas psicologicistas, por ello reduccionistas y tergiversadoras de la diversidad tal como han expuesto en estos últimos años diversas personas y asociaciones (Argibay, M.; Celorio, G. y Celorio, J.J. 1991; Asociación de Enseñantes con Gitanos, 1988 y 1990; Torres, 1991 y 1993). Desde nuestra perspectiva entendemos la diversidad en su acepción dinámica, «lo que permite desechar el proyecto asimilacionista, que implica proponer como modelo válido el de un sector social de la sociedad mayor (representado por la cultura dominante) y transforma a los niños de las minorías étnicas en calcos de segunda clase de los niños del sector tomado como modelo. Pero, por otra parte libera de la necesidad de considerar a las culturas de origen de las minorías como estáticas y acabadas, y al reconocerles su propio nivel de conflicto interno y su potencialidad de cambio evita el alineamiento con los sectores dominantes y tradicionalistas de la sociedad de origen de la minoría étnica» (Juliano, 1991:9).

Sin renunciar a las diferencias por motivos de aprendizaje, desde la educación intercultural se quiere *evitar la psicologización de los problemas interculturales*. Por ello se hace hincapié en reivindicar *la diferencia y la valoración de la diferencia en el sentido cultural y étnico*: «el desafío consiste en ver la diferencia cultural, no como un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr» (Juliano, 1991:9). De esta forma la valoración de las diferencias debe «contribuir a que todas

las personas se sientan orgullosas de su identidad cultural, y por consiguiente, se acepten a sí mismas y a las demás» (Torres, 1991:175). Al mismo tiempo, la educación intercultural, al igual que la educación para la paz en general y la educación para los derechos humanos en particular, tiene como objetivo genérico el desmantelamiento de todo tipo de prejuicio sobre la etnia, raza o nacionalidad para favorecer la convivencia desde y para esa pluralidad. Ambos polos, lo constructivo y lo crítico, deben ir unidos tanto en el análisis teórico como en el momento de realizar las propuestas de intervención. En otras palabras, los conceptos en los que se apoya la educación intercultural tienen una doble lectura. Una en positivo, lo que se trata de afirmar y divulgar; otra en negativo, lo que se trata de cuestionar. Desde estas dos perspectivas, la constructiva y la crítica, debemos diseñar los proyectos curriculares informados desde y para la educación intercultural y que en el caso de España priorizamos en el tratamiento educativo de tres situaciones complementarias:

a) *El tratamiento de las diferentes culturas del Estado*

No podemos olvidar que la educación intercultural está alcanzando cierto protagonismo en nuestro país a raíz de la nueva situación social y cultural creada con la inmigración. Es evidente que el sistema educativo debe dar una respuesta educativa a esta nueva realidad social. Sin embargo, esta situación en nuestro país no deja de ocultar una cierta perversión, y además por partida doble: la educación intercultural no ha eclosionado ni con la realidad plurinacional y plurilingüe del Estado por un lado, ni tampoco con los españoles de etnia gitana por otro. Por ello, la educación intercultural en España, además de integrar la

temática más reciente de los inmigrantes y exiliados o refugiados, no puede olvidar la deuda histórica todavía no satisfecha que consiste en integrar en el currículum de todos los españoles y españolas, tengan o no tengan culturas diferenciadas o sean o no sean gitanos, el pleno reconocimiento y vivencia tanto de la realidad plurinacional y plurilingüe del Estado como de la cultura gitana.

b) *La situación de los gitanos*

Como es sabido por las investigaciones realizadas por Tomás Calvo Buezas (1989 y 1990) y la Asociación de Enseñantes con Gitanos, entre otros, el principal foco de racismo y discriminación de las y los españoles es con la etnia gitana. Igualmente, en los contenidos escolares la cultura gitana no aparece de forma explícita siendo sin duda uno de los silencios más elocuentes y críticos del currículum actual. Es evidente que para paliar esta situación se debe proceder al pleno reconocimiento e integración de la cultura gitana en el currículum escolar. Sin ello no cabe duda que el hecho positivo del reconocimiento jurídico de los temas transversales que hace la LOGSE, y particularmente de la educación para la paz (EP) queda claramente sesgada e incompleta. *El derecho a la identidad es un aspecto esencial de la educación para la paz.* Una cultura y una sociedad de paz sólo serán posibles desde el reconocimiento e integración de las diferentes culturas que la conforman. Asimismo se debe proceder a diseñar una política global y educativa en particular de educación antirracista, en la que los contenidos referentes a la etnia gitana deben ser preferentes. En este sentido es necesario extender la educación relativa a la etnia gitana al conjunto de la población y no sólo a los niños y niñas.

c) *La situación de los inmigrantes*

Además de lo dicho en el punto anterior, para los gitanos que es aplicable a la situación de los inmigrantes, no debemos olvidar y cuestionar la doble moral que se produce en los dirigentes de los países occidentales cuando acusaban a sus homólogos de los denominados países socialistas –en la actualidad podría ser Cuba– de la falta de libertad de movimiento, implorando el cumplimiento del artículo 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos –1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un estado. 2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a volver a su país–. Artículo que ahora, junto al sexto, –Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica– se vuelve contra esos mismos dirigentes que intentan blindar las fronteras e imponer el modelo de desarrollo de Occidente frente a los países del sur.

**Educación para la democracia y los derechos humanos**

Como hemos expuesto (Jares, 1994; 1999b), un proyecto educativo de educación para la paz implica necesariamente la democratización de las estructuras escolares. Y ello tanto por el propio concepto de *paz positiva* en el que se asienta como por las implicaciones organizativas de los derechos humanos. Desde la educación para la paz se ha insistido en la necesidad de buscar la coherencia entre los fines y los medios a emplear, en este caso, entre la finalidad de formar personas democráticas y comprometidas con la democracia y los medios y estructuras a construir para alcanzar estos fines. En este sentido, *si queremos que la escuela forme a personas democráticas y parti-*

*cipativas, ella misma tiene que estar organizada desde estos presupuestos.* Por eso, la búsqueda de una sociedad plenamente democrática requiere no sólo que el sistema educativo fomente una actitud libre y participativa para la vida social futura o de adultos, sino que, tal como han insistido diversos autores, desde los clásicos a los más recientes, el propio sistema educativo debe articularse bajo los principios en los que dice fundamentarse.

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

Entre las estrategias concretas para operativizar la organización democrática del aula y del centro, está, por un lado, la revitalización de los órganos colegiados del centro –Claustro y Consejo Escolar–, así como de las juntas de

delegados y comisiones pedagógicas; por otro utilizamos las técnicas freinetianas de organización, tanto por su utilidad como por su coherencia con los principios democráticos expresados. Entre éstas últimas citamos las asambleas de clase; los planes de trabajo; la cooperativa; la biblioteca de aula; etc. Con ellas se trata de hacer real la democracia participativa en los centros escolares, además de potenciar la autonomía, la cooperación y la corresponsabilidad tanto en la toma de decisiones como en todos aquellos aspectos que afectan a la vida del aula.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA VV. “Declaración sobre la violencia”. *Revista de Estudios de Juventud*, nº 24, diciembre 1986, pp.107-109.

Apple, M.W. *Ideología y currículo*. Madrid: Akal 1986.

Argibay, M.; Celorio, G. y Celorio, J.J. *La cara oculta de los textos escolares*. Bilbao: Universidad del País Vasco 1991.

Asociación de Enseñantes con Gitanos. *Boletín del centro de documentación*, 2, octubre 1998, pp.4-11.

Bobbio, N. *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema 1991.

Calvo Buezas, T. *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular 1989.

Calvo Buezas, T. *El racismo que viene: otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*. Madrid: Tecnos 1990.

Connell, R.W. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata 1997.

Etxeberria, X. "La educación ante el fenómeno de la violencia". *Hitzirakaskuntza*, mayo 1985.

Galtung, J. "Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia: tipologías". En UNESCO: *La violencia y sus causas*. París: UNESCO 1981.

Galtung, J. *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara 1985.

Jares, X.R. "Educación para la paz". *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 107, pp. 69-72. 1983.

Jares, X.R. "Educación para la paz y Organización Escolar". En Fernandez Herrería, A. (coord.): *Educando para la paz. Nuevas propuestas*. Granada: Universidad de Granada 1994.

Jares, X.R. "Los sustratos teóricos de la educación para la paz". *Cuadernos Bakeaz*, nº 8, abril 1995.

Jares, X.R. *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular, 2ª ed. 1999a

Jares, X.R. *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Popular 1999b

Jares, X.R. *Aprender a convivir*. Vigo: Xerais 2001.

Jares, X.R. *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular 2001b.

Juliano, D. "Antropología pedagógica y pluriculturalismo". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 196, octubre 1991, pp. 8-10.

Mans Unides. *Fem un sol mon*. Barcelona: Mans Unides 1985 (Edición en castellano en 1986).

Nanni, A. "Educazione alla mondialità". En: P. Freire y otros: *Liberare l'educazione sommersa*. Bolonia: EMI 1987.

Novara, D. *Scegliere la pace. Educazioni alla giustizia*. Turín: Abele 1989a.

Novara, D. *Scegliere la pace. Guida metodologica*. Turín: Abele 1989b.

Olweus, Dan. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata 1998.

Romia, C. "Necesidad actual de la educación para la paz". En: Escola Univ. de Maxisterio de Lugo: *III Semana do Maxisterio lucense. Setembro 87*. Lugo: Diputación Provincial de Lugo 1998.

Semelin, J. *Pour sortir de la violence*. París: Les Editions Ouvrières 1983.

Torres, J. *El curriculum oculto*. Madrid: Morata 1991.

Torres, J. "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 217, septiembre 1993, pp. 60-66.

UNESCO. *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos*. París: UNESCO 1969.

Van Rillaer, J. *La agresividad humana*. Barcelona: Herder 1977.

## Construir la pau, una qüestió de corresponsabilitat política.

### L'exemple de les campanyes sobre desarmament

#### **Raül Romeva**

Professor i investigador sobre pau i desarmament a la càtedra UNESCO sobre Pau i Drets Humans de la Universitat Autònoma de Barcelona

#### **INTRODUCCIÓ**

Després de 7.000 anys de viure en un marc de cultura de la violència (des de la revolució agrícola, més o menys) l'any 2000 vàrem celebrar per primer cop un Any Internacional de la Cultura de la Pau, i enguany inaugurarem una Dècada de la Cultura de la Pau per a la Infància. Algú podria pensar: ja era hora. I efectivament, després de tant de temps de creure, i de fer creure que les guerres eren inevitables, ja toca començar a pensar que potser no tenen perquè ser-ho.

És veritat que sempre hi ha hagut guerres, però també ho és que aquestes no han estat permanents, ni a tot el planeta. I, com diu Boulding, si allò que existeix és possible, llavors la construcció de la pau és possible. No per genètica, compte, sinó per cultura. Dit d'una altra manera, si és possible ensenyar, preparar i entrenar per a la guerra també ha de ser possible fer-ho per a la pau.

És cert que allò que sembla inevitable és que existeixin conflictes, entesos aquests com a incompatibilitat d'interessos entre dos o més actors, però allò que no és cert és que aquests conflictes, necessàriament, s'hagin de gestionar d'una manera militar i armada. Al mateix temps, encara hi ha qui creu que l'és-

ser humà és genèticament un ésser violent i guerrer, opinió de la qual discrepo. Si bé tampoc no afirmo el contrari (és a dir, que sigui bo per naturalesa). Coincideixo però amb les conclusions de la Declaració de Sevilla segons la qual el comportament violent, sigui o no sigui genètic, pot ser revertit i reconduït gràcies a l'educació, la cultura i a l'existència d'un entorn favorable. I és aquí on cal posar l'accent, els recursos i la capacitat tècnica i humana.

Efectivament, no es pot dir que s'està promovent la pau quan estem venent armes als mateixos països que per la seva situació de misèria i pobresa, també reclamen cooperació per al desenvolupament. No podem parlar de respecte pels drets humans a Kosovo i oblidar-nos-en a Txetxènia o a la Xina (perquè és clar, és un mercat potencial de molts milions de persones). No podem parlar de democràcia i coartar la llibertat individual i col·lectiva a escollir la pròpia identitat nacional, sexual o lingüística. I tampoc no podem celebrar l'Any Internacional de la Cultura de la Pau amb desfilades militars que glorifiquen l'ús de les armes i la mística de la masculinitat que ha dut a més de 100 milions de persones a perdre la vida en les guerres del segle xx.

En definitiva, i tal com es desenvoluparà a continuació, es tracta d'assumir que la pau no s'aconsegueix amb caritat, sinó amb responsabilitat i coherència política. I que no és només una tasca que correspongui a un grup concret de persones benintencionades, sinó a tothom, cadascú des del seu àmbit, treballant de manera coordinada.

## **EDUCAR PEL DESARMAMENT: UN ACTE DE CORRESPONSABILITAT POLÍTICA**

*És impossible observar el desenvolupament sense desarmament*

Kofi Annan

Cada vegada que una guerra com la de Kosovo, Sierra Leona o Sudan sacseja la part rica del món, creix la frustració de les persones que treballen diàriament en el tema humanitari, en organitzacions de solidaritat, en organitzacions cíviqes de desenvolupament o de drets humans. De totes aquelles persones, en definitiva, que lluiten dia rera dia per tal de millorar les condicions de vida d'aquelles societats més desfavorides i que veuen com la seva feina es fa especialment difícil per culpa d'una violència i d'una militarització moltes vegades fomentada –o simplement ignorada voluntàriament– per part dels països dels quals provenen aquestes mateixes organitzacions cíviqes.

Per desgràcia, cada cop és més freqüent que els i les cooperants siguin lesionats per armes que provenen dels seus propis països. Tanmateix, el pitjor de tot és veure com el seu treball no serveix de res (o de ben poc), mentre hi hagi qui encara s'enriqueixi gràcies a les vendes d'armament i a costa del patiment de milers de persones.

Les pèrdues humanes i materials a les regions assetjades per les guerres són tan elevades que els recursos destinats al desenvolupament són utilitzats cada vegada més en operacions d'ajut d'emergència o, en el millor dels casos, de rehabilitació en períodes de postguerra.

Per aquesta raó, molts dels actors de la cooperació pel desenvolupament i de l'acció

humanitària han arribat a la conclusió que la construcció de la pau ha de ser l'eix central, la pedra angular, de les estratègies per a la cooperació al desenvolupament.

### **Desarmament i construcció de la pau**

De la mateixa manera que l'antiga necessitat d'escollir entre "armes" o "aliments", la relació entre desarmament i desenvolupament ha preocupat nombrosos col·lectius des de fa segles.

Les Nacions Unides porten anys dedicant esforços considerables a analitzar les conseqüències econòmiques i socials de la despesa militar. L'any 1987, l'Assemblea General va impulsar una Conferència Internacional sobre la relació entre desarmament i desenvolupament, a la qual van assistir 150 països. El document final de la Conferència, que va ser adoptat per consens, deia: «El món pot continuar la cursa d'armaments amb la seva energia característica, o bé pot iniciar passes conscientment i amb rapidesa deliberada cap a un desenvolupament més estable i equilibrat dins d'un ordre polític i econòmic internacional més sostenible; allò que no pot fer, però, és apostar per les dues coses al mateix temps». Aquesta afirmació segueix essent vàlida avui dia.

És per això que la nostra lluita pel desenvolupament ha de començar aquí, donant suport als d'allà, no substituint-los. El nostre repte principal ha de ser transformar el centre de poder del sistema mentre deixem per tant que siguin aquells que viuen a la perifèria els que s'encarreguin de transformar-la, per tal que deixi de ser perifèria. No obstant, deixar que siguin ells els qui liderin el seu procés no vol dir abandonar-los. Cal ser intervencionistes, sí; però hi ha moltes maneres d'intervenir en un



procés. Per exemple, deixar d'armar dictadures de tota mena o les multinacionals que exploten els seus recursos. És aquí on comença la responsabilitat política, i sobretot, la coherència política a la qual em referiré seguidament.

Desarmament no significa només retirar i destruir les armes després d'un conflicte bèl·lic, sinó també evitar que aquestes arribin a entrar a regions on ja existeix prou tensió. Tanmateix, cal tenir en compte que no n'hi ha prou amb això. Cal desarmar també la cultura de la violència que porta 7000 anys glorificant l'ús de les armes en un marc de mitificació de la masculinitat i de l'ús de la força per sobre de la raó.

D'altra banda, el desarmament no es pot percebre com una finalitat en ell mateix. Ni tan sols com el punt i final d'un procés. Es tracta, al contrari, d'una fase de transició en un context de transformació i prevenció dels conflictes armats. La necessitat dual d'eficàcia i visibilitat suggereix que el desarmament estigui precedit per un canvi en les polítiques de seguretat, i vagi seguit per un procés de reconversió econòmica i per la reinserció de combatents desarmats i desmobilitzats en el marc de programes de construcció de la pau en períodes de postguerra. Només sota aquestes condicions podrem parlar d'esperances per a la consolidació, no només de la seguretat, la confiança i la pau, sinó també del desenvolupament.

Per tot això que s'acaba de comentar, resulta vital controlar i limitar el comerç d'armes. No només per coherència, sinó també perquè avui, més que mai, el progrés no es pot entendre en una dimensió estrictament local o regional, sinó que cada cop més, té una dimensió mundial, global, que ens fa a totes i a tots interdependents els uns dels altres.

En aquest sentit, resulta especialment cínic que hi hagi instàncies públiques que per un costat s'obstinin a enfortir les polítiques que frenen i dificulten l'entrada de persones que fugen de la pobresa, la guerra o la persecució política; i en canvi, aquestes mateixes instàncies siguin tan tolerants i, de vegades voluntàriament cegues, davant les exportacions d'armes les quals, la majoria de les vegades, són les que acaben provocant que milers de persones decideixin marxar del seu país, jugant-se fins i tot la vida, per mirar d'arribar a un "paradís somiat" que moltes vegades no arribaran a veure mai.

### **Transformar els conflictes (de manera positiva i creativa) per construir la pau**

D'entrada, pot ser útil fer un parell de reflexions conceptuals sobre *què és pau*, i sobre *què vol dir construir pau*.

D'entre les moltes definicions existents sobre el concepte de *pau* cal destacar, per la seva capacitat pedagògica, la de Johan Galtung. *Pau* seria, segons aquest autor noruec considerat el pare de la investigació per a la pau, una moneda de dues cares: (a) per una banda es tracta de l'absència de tot tipus de violència (directa, estructural i cultural), i (b) pau també és allò que tenim quan és possible transformar els conflictes de manera creativa i no-violenta (Galtung 1996: 9).

D'altra banda, és possible que algú pugui pensar, de manera intuïtiva, que quan es parla de "construir" es fa referència al fet que ara no hi ha pau, però que un cop la construïm, sí que n'hi haurà. No obstant, és una mica més complex que això. Si bé és cert que partim del fet que, efectivament, no hi ha pau, també és

necessari recordar les paraules d'un clàssic, Gandhi: «No hi ha camins cap a la pau, la pau és el camí». Per tant, quan es parla de la necessitat de construir la pau, no es fa referència a la possibilitat de dissenyar i edificar una mena d'Edèn idíl·lic, sinó més aviat del fet que sigui el camí el que tingui unes característiques determinades. Citant novament a Gandhi: «Si es té cura dels mitjans, els fins tenen cura d'ells mateixos». Construir pau, per tant, és un repte diari, constant i dinàmic, en el qual importa més el camí que el destí.

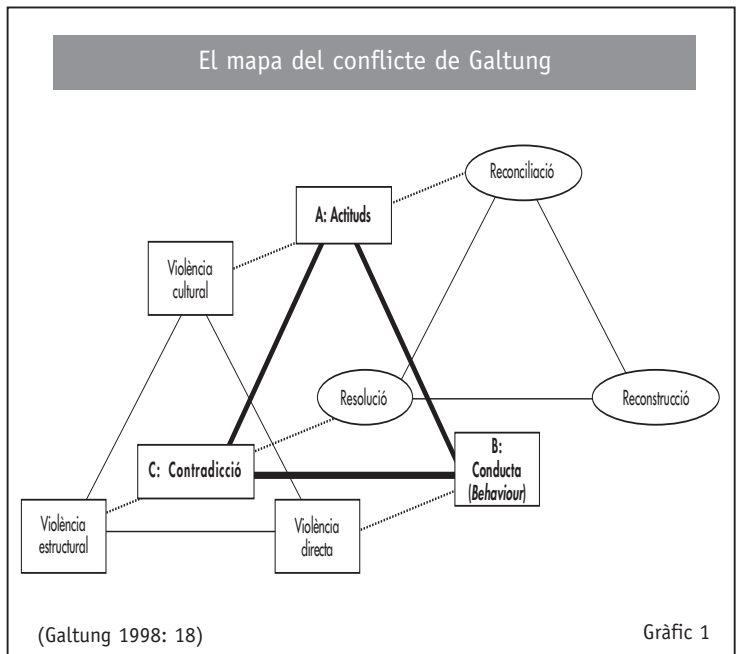
D'acord amb Galtung, l'enorme complexitat dels problemes, perills i oportunitats que emergeixen de la violència en general, i de la guerra en particular, podrien reduir-se a tres ingredients (allò que ell anomena les 3R): *reconstrucció* (després de la violència), *reconciliació* (de les parts) i, més que mai, *resolució* (del conflicte inherent). Cadascun d'aquests conceptes és un univers en la seva complexitat. (Galtung 1998: 109) (Vegí's Gràfic 1).

Des d'aquesta perspectiva, la pregunta de "per on comencem?" estaria mal plantejada, ja que sorgeix d'una mentalitat occidental, lineal, predisposada a organitzar-ho tot en base a un eix temporal *kronos*, de manera diacrònica (al llarg del temps) en oposició a la manera sincrònica (al mateix temps).

Efectivament, el moment d'iniciar un procés de resolució no és quan ja s'han donat casos de violència. Fins i tot es tracta d'un error freqüent. El moment de començar és sempre i el moment d'acabar és mai. La pitjor actitud és la

de permetre i deixar que la violència segueixi el seu curs, esperar sense més ni més el final per posar en marxa les 3R. El moment de començar, per tant, és aquí i és ara.

Des d'aquesta perspectiva, per tant, pot ser útil començar per establir un mapa de la formació del conflicte que inclogui les parts implicades, els objectius, i els temes d'enfrontament.



D'acord amb aquesta esquematització la violència directa, física i/o verbal, és visible en forma de conductes. Però l'acció humana no neix del no res, té arrels. Assenyalen-ne dues: una cultura de violència (la suma de tots els mites, glòries i traumes que serveixen per justificar la violència directa) i una estructura que en ella mateixa pot ser violenta per ser massa repressiva, explotadora o alienant.

Des d'aquesta perspectiva cal rebutjar el pressupòsit que afirma que «la violència es

troba en la naturalesa humana»; sinó que més aviat, el potencial per a la violència, com per a l'amor, sí es troba en la naturalesa humana, però són les circumstàncies les que condicionen la realització d'aquest potencial.

### **Estratègies per construir una cultura de pau basada en la corresponsabilitat**

Efectivament, la tasca de construir la pau no correspon, només, als altres (sigui qui sigui aquest "altres") sinó que és una responsabilitat compartida entre molts actors (inclosos "nosaltres", siguem qui siguem aquest "nosaltres"). A continuació s'analitzen dos nivells d'acció, tenint en compte en primer lloc la dimensió global i en segon lloc, les cada vegada més freqüents (a la vegada que necessàries) vinculacions local-transes-tatal.

#### **a) Marc global (transformar el cor de la "bèstia")**

El món dels propers anys serà clarament un món més massificat, interdepenent econòmicament i tecnològicament, cada vegada més vulnerable en termes ambientals i més interconnectat culturalment. Tanmateix, si bé la globalització (a la qual alguns autors, com Vicenç Fisas, s'hi refereixen com "la bèstia") en tant que evolució del model econòmic capitalista no és cap fenomen nou, sí ho és la dimensió que pren en aquesta nova era: nous mercats; nous instruments; nous agents; i noves regles. A continuació, però, veurem en què consisteix concretament la globalització, quina relació hi ha entre els beneficis econòmics que se'n deriven i l'existència o no de justícia, quines maneres hi ha per gestionar-la, i com aquestes es relacionen entre elles.

#### *En què consisteix la globalització?*

Es tracta, en primer lloc, d'un model elitista que mitifica la competitivitat, tal i com ho demostra la creixent diferència existent entre una minoria rica, cada vegada més minoritària, i una majoria pobra (les tres persones més riques del món tenen tant capital com els 600 milions de persones que poblen els anomenats països en vies de desenvolupament) (PNUD 1999:3). Això suposa, d'altra banda, una de les principals causes de la creixent exclusió a la qual bona part del planeta es veu abocada.

En segon lloc, es tracta d'un model econòmicista que condueix al consumisme acrí-tic i genera necessitats, enlloc de respondre'n, a la vegada que fomenta la aculturització i la desocialització de les persones. En aquest sentit hi juguen un paper fonamental tant els mitjans de comunicació en general, com la publicitat en particular.

En tercer lloc, es tracta d'un model poc o gens incitador d'una veritable democràcia participativa, de tal manera que genera un creixent desinterès de la població (sobretot la gent més jove) per la política i per les institucions en general, a la vegada que suposa un increment del control social, ja sigui per via electrònica (cada vegada més se'ns obliga a fer les transaccions de manera informàtica), com directa (repressiva).

Finalment, no es poden oblidar les conseqüències sobre el medi ambient que provoca aquest model, i que fan que es tracti clarament d'un model insostenible en termes ecològics i humans, no ja a llarg termini sinó a mig i, fins i tot, en moltes àrees, a curt termini.

## Beneficis econòmics versus justícia

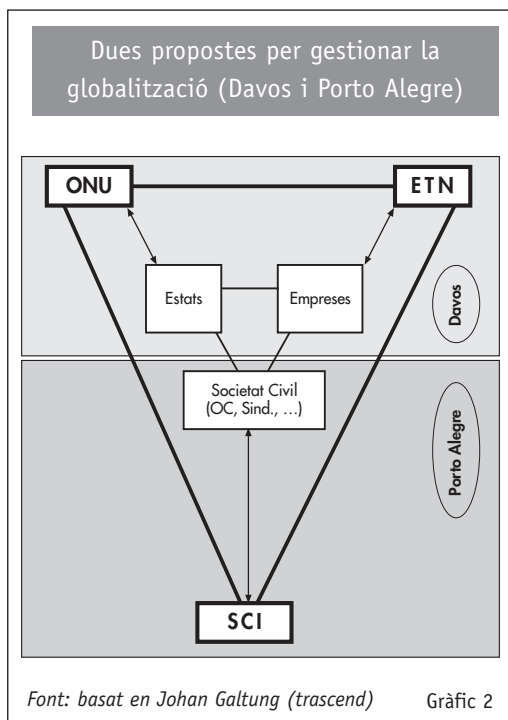
És cert que la globalització genera més riquesa i més tecnologia, cosa que ha contribuït a la millora de les condicions de vida de milions de persones de tot el món. Tanmateix, el problema no és que aquest model econòmic no generi beneficis, sinó que aquests es troben repartits de manera molt desigual. És, per tant, aquesta desigualtat la que acaba provocant injustícia; de manera que el repte és que la globalització estigui al servei de tothom i no només d'uns quants privilegiats, com ara.

### Repte: gestionar la globalització

El mes de gener passat es va poder constatar l'existència de dues maneres força diferents sobre com gestionar la globalització (Gràfic 2):

Una, és la que des de fa anys es discuteix a la ciutat suïssa de Davos, i que reuneix actors que podríem situar en el centre de poder i gestió de la globalització tal i com aquesta està actuant actualment. A Davos es reuneixen, per tant, persones vinculades al món de l'economia i les finances, de l'alta política (tenint en compte que qui realment dirigeix aquest àmbit són els membres del selecte club del G7, mentre els altres actors polítics governamentals es limiten a seguir els seus dictats), dels grans mitjans de comunicació, o de determinades estructures internacionals de tipus econòmic o militar. Davos representa, per tant, el cor de la "bèstia".

L'altra, amb una filosofia ben diferent, es va reunir per les mateixes dates a Porto Alegre, Brasil, i va acollir les sensibilitats de molts sectors bàsicament socials els quals, malgrat rebre directament les conseqüències



de la injusta gestió que el grup de Davos fa de la globalització, no tenen un accés fàcil a aquest cor de la "bèstia"

### Canviarà Davos, després de Porto Alegre?

El fet que la globalització, com hem vist, s'estigui conduint d'una manera tal que provoca insatisfaccions, frustracions i malestar a molta gent arreu del món, explica sobradament perquè cada vegada hi ha més intents de combatir-la o, si més no, de transformar-la. Tanmateix, abans d'entrar a analitzar les diverses maneres de fer-hi front, és necessari establir dues premisses inicials:

En primer lloc, el fet que es tracti d'un fenomen complex i multidimensional fa que les propostes que es facin per transformar la globalització hagin de ser, necessàriament també, complexes i multidimensionals. En altres paraules, no hi ha panacees ni fórmules màgiques perfectes. En segon lloc, també és

recomanable abandonar la pràctica habitual en alguns sectors de referir-nos al “sistema” de manera impersonal i abstracta, oblidant el fet que malgrat ser un model complex, és possible posar noms i cognoms a les responsabilitats (les nostres incloses). Partint d’aquestes premisses, a continuació s’analitzen tres possibles maneres de reaccionar front a la globalització: la *conformista* (o oportunista), la *maniquea* (o catastrofista), i l'*estratègica* (o ètica).<sup>1</sup>

### 1. Reacció conformista (o oportunista)

Es caracteritza per intentar aprofitar-se de la situació existent en benefici propi o d'un grup reduït d'afins. Respon molt a patrons conservadors atribuïbles no només a grups de persones benestants econòmicament, sinó també a classes mitjanes que, o bé aspiren a formar part de la franja més afavorida econòmicament (són els qui aspiren a formar part del selecte club de Davos), o “ja estan bé com estan” amb els seus petits luxes i no volen que les coses canviïn perquè creuen que els podria perjudicar (la seva manera de mantenir el *statu quo* és no qüestionar el sistema, per una banda, i votar plantejaments conservadors, per l'altra). John Kenneth Galbraith (1993) considera que aquesta actitud respon a la cada vegada més estesa “cultura de la satisfacció”, i s'alimenta en gran part a través de la publicitat i els mitjans de comunicació. Des d'aquesta perspectiva, la solidaritat s'entén com a caritat i compassió més que com a corresponsabilitat.

### 2. Reacció maniquea (o catastrofista)

Crítica globalment la globalització, sense percebre que hi ha aspectes d'aquesta que

poden resultar positius per millorar les condicions de vida globals del planeta i la seva població, i al mateix temps considera que “no hi ha res a fer”, que “és massa difícil canviar les coses” (d'aquí que Adela Cortina la titlli de postura catastrofista). Percep el sistema de manera maniquea com si es tractés d'una corda on “ells”, els dolents (Davos), estiren per una banda, mentre nosaltres, els “bons”, la societat civil (Porto Alegre), ho fem de l'altra. I moltes vegades confon l'ètica amb l'estètica. És a dir, es basa molt en discursos, pràctiques i simbologies excloents (hi ha poc espai per al matís i no permet manifestar les mateixes preocupacions des de perspectives diferents). Així mateix, utilitzen amb freqüència el prefix anti-, la qual cosa dóna una imatge sobre *què no es vol*, però manté en l'ambigüitat allò que sí seria acceptable. Pot conduir a la paradoxa de substituir un “discurs únic oficial” al qual es critica, per un altre “discurs únic alternatiu”. De vegades (no sempre) es recorre a la utilització de la violència, la qual cosa és aprofitada pels qui adopten postures més oportunistes o conformistes per condemnar i acusar de “violent” qualsevol plantejament que sigui “crític” amb el sistema. D'altra banda, des d'aquesta perspectiva s'apela constantment a la dificultat de canviar les coses (perquè “ells” són massa poderosos). En definitiva, allò que fa que aquesta manera de reaccionar acabi legitimant l'*statu quo* actual i les seves injustícies, és precisament aquest exclusivisme maniqueu i catastrofista que resulta finalment poc engrescador i motivador per a bona part de la gent que se sent incòmoda amb el model globalitzat actual, però que tampoc se sent identificada amb una

<sup>1</sup> Per tal d'establir aquesta classificació, m'he basat en Adela Cortina (1999), si bé he adaptat parcialment tant les definicions com la mateixa nomenclatura (Cortina fa referència a les actituds catastrofistes, oportunistes o ètiques, que jo he convertit en conformista, maniquea i estratègica, ja que aquests conceptes s'adapten millor al model de campanyes que faig servir com a exemple), per la qual cosa vull descarregar de qualsevol responsabilitat la catedràtica de València pel que fa a les crítiques o comentaris que aquesta anàlisi puguin generar. Així mateix, també desitjo subratllar que faig referència a maneres de reaccionar, i no a grups d'acció. És a dir, no és incompatible que les persones actuem d'una manera o d'una altra en funció del context (com ja s'ha dit, es tracta d'un marc complex ple de matisos), si bé també cal dir que, generalment, tenim tendència a seguir més un patró que un altre.

manera única “alternativa” de fer-hi front.

### 3. Reacció estratègica (o ètica)

Coincideix amb l'aproximació anterior (la maniquea) en la percepció de que el sistema, tal i com està gestionat, és injust i cal canviar-lo; si bé es desmarca de l'aproximació “global” que acabem de veure, i aposta més aviat per una estratègia temàtica que planteja objectius concrets assumibles a curt, mig i llarg termini. Així mateix, parteix de la base que aquesta transformació, fonamentalment, s'ha de fer en el si del centre de poder i de les institucions que regeixen el sistema. I per fer-ho, cal detectar objectius concrets assumibles a curt, mig i llarg termini; així com sumar esforços amb tots aquells actors que, des de diferents perspectives i, segurament, amb marcs conceptuals i ideològics no coincidents al 100%, es dirigeixin també cap aquesta direcció. En aquest sentit, la premissa fonamental d'aquesta manera de respondre a les injustícies del sistema consisteix en fomentar que la societat civil assumeixi el paper d'actor que li correspon (és a dir, es tracta de fer que Davos canviï, a partir del reconeixement de la força de les propostes de Porto Alegre). Així mateix, també és conscient que els canvis són possibles, per petits que aquests puguin semblar, i per difícil que, aparentment, sigui aconseguir-los. Es tracta, per tant, de combinar idealisme amb realisme, ja que realisme sense idealisme, efectivament, comporta cinisme, però idealisme sense realisme, per la seva banda, comporta ingenuïtat.

Finalment, tant el discurs com l'estètica de la manera de reaccionar estratègica (o ètica), tendeix a enfortir les propostes en positiu, incloents (a partir de la diversitat tant de la capacitat d'acció, com de marcs ideològics), optimistes (sense caure en la

ingenuïtat), i valorant els èxits parcials com a parts d'un procés que mai acaba. Des de la meua perspectiva, aquesta és la opció més efectiva per aconseguir transformar la manera com s'està conduint la globalització, i és en la que em centraré en les pàgines següents.

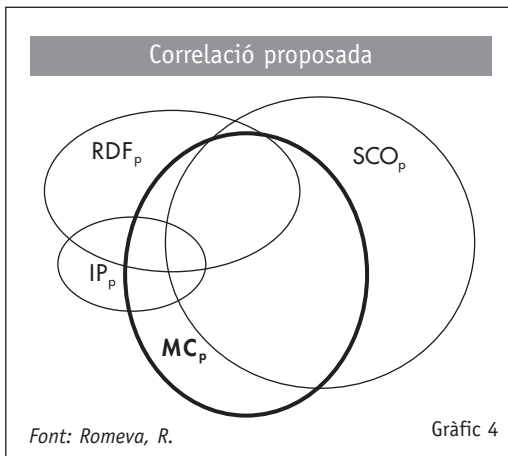
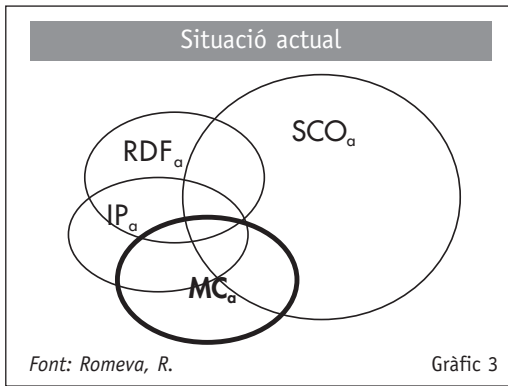
### **b) Combinar el marc local amb el transestatal**

Que les persones adoptin una actitud conformista-oportunista, maniquea-catastròfica, o estratègica-ètica, depèn de la manera com interactuen quatre actors que tenen capacitat d'incidir sobre els comportaments socials.

Els quatre actors són: a) les institucions polítiques (IP); b) l'àmbit acadèmic de recerca, de docència i de formació per a la pau, (RDF); c) l'anomenada societat civil organitzada o moviments cívics (SCO), constituïda tant per associacions de veïns o organitzacions cíviques –abans anomenades ONG–, així com sindicats, bases de partits polítics; i d) finalment, els mitjans de comunicació (MC).

Els gràfics que es presenten a continuació mostren com interactuen aquests quatre actors en el moment actual (Gràfic 3) i una possible proposta sobre com haurien d'evolucionar, tant els actors en si com les interaccions existents entre ells, en una perspectiva de construir la pau (Gràfic 4).

Allò que ens permet posar de manifest aquest esquema és que existeix espai i diversitat suficient per tal que cadascú de nosaltres pugui treballar des de qualsevol dels cercles i interseccions plantejats, sense que



aquesta ubicació s'hagi de veure com una postura inamovible en el temps (és a dir, és probable que en la trajectòria vital de les persones anem ocupant successivament diferents llocs en l'esquema).

D'altra banda, també ens permet fer un exercici d'humilitat des del moment en què percebem que la nostra funció resulta insuficient si no es complementa amb la que fan els altres actors i que, per això, cal coordinar accions, des de la diversitat de perspectives, visions i capacitats. Vegem a continuació alguns dels canvis importants que cadascun d'aquests actors han d'impulsar per tal que la coordinació a la qual estem fent referència sigui efectiva per a la construcció de la pau:

- Les *institucions polítiques* (IP), és necessari que es vagin obrint, cada vegada més, a d'altres actors tan importants en la construcció de la pau com és la societat civil organitzada (SCO), per una banda, i l'àmbit de la recerca i la formació per a la pau (RDF), per l'altra, per tal que recuperin una legitimitat perduda darrerament. En aquest sentit, els partits polítics tenen una clara responsabilitat. Cal tenir en compte, d'entrada, que les bases i la militància dels partits són també part del col·lectiu de la societat civil organitzada, amb una particularitat, que es poden presentar a eleccions la qual cosa els permet assumir càrrecs públics en el si de les institucions. Convé no perdre de vista, per tant, que un govern (tant a nivell local, autonòmic, o estatal) serà més o menys favorable a plantejaments que veritablement vagin destinats a construir la pau, en la mesura en què aquest estigui format per persones amb sensibilitat i coneixements que vagin en aquesta línia. Cal, per tant, cridar l'atenció sobre dos perills actuals que poden dificultar clarament el treball a favor de la pau: per una banda, les majories absolutes (ja que faciliten que qui governa no hagi de pactar ni consensuar temes importants amb altres grups, pe. la Llei d'estrangeria), i de l'altra la creixent tendència al bipartidisme (ja que fa que disminueixi la possibilitat que siguin decisius partits més petits, amb perfils més socials, i generalment més sensibles a temes relacionats amb la construcció de la pau, pe. el Govern alemany no té la mateixa política amb Els Verds en el govern, que si aquests no hi fossin). Tanmateix, però, també cal recordar als partits polítics que s'han d'obrir a noves maneres de cogestionar el bé públic, impulsant noves formes de democràcia més participativa que superin el ja insuficient i insatisfactori marc de la democràcia estrictament representativa. I per això hi ha

fórmules que s'estan assajant, com per exemple la dels anomenats *pressupostos participatius*.

- Aquelles persones que participen i militen en el sector de la *societat civil organitzada* (SCO), també han de ser conscients dels avantatges que comporta treballar de manera coordinada, entre ells i amb els altres actors esmentats. Ara bé, des d'aquesta perspectiva cal actuar de manera responsable, sobretot a l'hora de decidir amb quina organització cívica col·laborar (ja sigui de tipus solidari, sindical, partit polític, etc.). Actualment és ingenu pensar que totes són bones i efectives pel sol fet de ser cíviques. Moltes d'aquestes organitzacions actuen, de fet, com a "netejaconsciències" de governs irresponsables, o bé amaguen obscurs interessos partidistes o econòmics. Pel que fa a les organitzacions que treballen en l'àmbit de la solidaritat, hi ha dos trets importants que determinen si una organització cívica és, efectivament, un actor de construcció de pau: per una banda la transparència (ja que en no ser institucions escollides democràticament depenen de la confiança dels donants), i de l'altra la participació en campanyes de denúncia política, fins i tot, dirigides al seu propi govern (la qual cosa també va molt vinculada al fet que és imprescindible que la tasca de l'organització en qüestió no estigui condicionada totalment a les subvencions oficials). En quant als partits polítics, els ciutadans i ciutadanes han d'assumir també la seva responsabilitat pel que fa a la conformació de les institucions que surten de processos electorals; ja sigui militant, o almenys atorgant el vot a formacions que clarament defensen propostes encaminades a construir la pau (com posàvem de manifest en l'apartat anterior,

no és el mateix un govern amb majoria absoluta, que un que necessiti pactar i consensuar polítiques amb altres partits o sectors socials), o ja sigui, d'altra banda, reivindicant noves formes de fer política, i exigint l'enfortiment d'una democràcia més participativa a la qual tot just acabem de fer esment en l'epígraf anterior.

- En relació a l'àmbit de la *recerca, la docència i la formació* (RDF) per a la pau, és cert que, darrerament, hi ha hagut algunes mostres de creixent interès del públic en general per aquestes temàtiques (ho demostra la proliferació de cursos acadèmics i extra-acadèmics sobre temes de pau i gestió de conflictes). No obstant, encara és necessari un esforç per tal que aquestes qüestions abandonin l'etiqueta de marginals. D'altra banda, un dèficit habitual tant pel que fa als moviments socials organitzats com pel que fa a les institucions polítiques i, fins i tot, als mitjans de comunicació, ha estat centrarse en l'immediat (el curt termini), oblidant-se de la reflexió i la recerca en relació al mig i llarg termini. En aquest sentit, és clau que persones vinculades a aquests tres àmbits destinin part del seu temps a estudiar i reflexionar sense estar condicionades pels esdeveniments immediats. Així mateix, també és fonamental que existeixin centres independents de recerca que puguin focalitzar la seva recerca en base a marcs temporals més amplis per tal de dissenyar línies marc de treball per la pau, que els altres actors poden adaptar a la gestió dels afers més immediats.

- Finalment, no podem oblidar-nos de la responsabilitat dels *mitjans de comunicació*. És cert, que en els darrers anys s'ha pogut percebre com alguns d'ells (pocs, i els mitjans



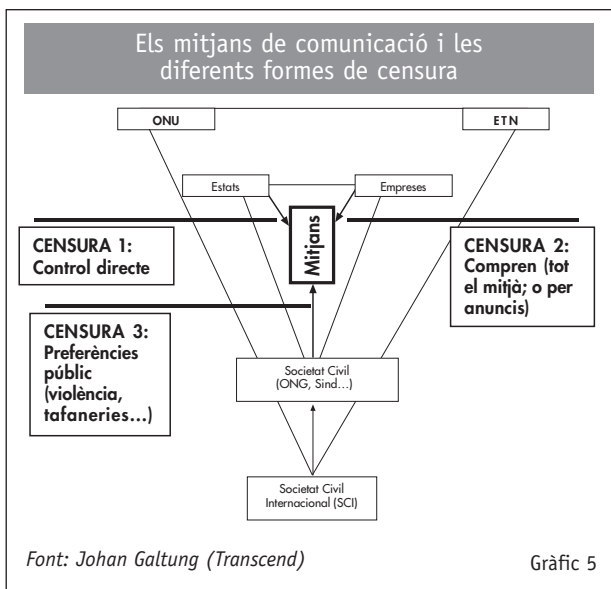
grans gairebé mai) han deixat de considerar notícia només allò que té a veure amb l'àmbit de les institucions polítiques i el món dels partits, i han passat a abordar altres dimensions, també polítiques, de la societat. No obstant això, encara cal lamentar una manca de responsabilitat per part de molts mitjans, no només a l'hora d'escollir les temàtiques que són notícia (pe. hi ha una evident sobreabundància d'esports i del món del cor), sinó també en el seu tractament. Dos exemples: en el tractament dels conflictes armats, s'accentua les diferències irreconciliables i les imatges sobre conseqüències impactants, com els refugiats o les massacres, enlloc de donar visibilitat als esforços de construcció de la pau i aprofundir en las causes de les disputes. En el cas dels moviments socials, es dóna més visibilitat a les accions violentes minoritàries que a las grans concentracions que, basades en la reflexió i la coordinació, fonamenten el seu discurs sobre la raó i no sobre la força, i aporten alternatives i propostes constructives als models que critiquen; tal i com va passar a Seattle, Praga o al Parc de la Ciutadella el 27 de març de 2000. L'argument que habitualment fan ser-

vir els mitjans ("donem a la gent allò que vol"), amaga el fet que molts d'ells actuen com a difusors de les idees i valors que imperen en el cor del sistema (veure Gràfic 5), enlloc d'assumir una responsabilitat política més gran, tenint en compte el seu paper potencial en la construcció de la pau. Un exemple de com es pot fer això és el postgrau sobre Corresponsals de Pau que Xavier Giró dirigeix de fa anys a la UAB).

### UN EXEMPLE PRÀCTIC: LES CAMPANYES PEL DESARMAMENT

#### Cal més transparència en les exportacions d'armes

Un dels obstacles principals amb els quals s'han enfrontat moltes de les campanyes destinades a frenar l'elevada despesa armamentista i a introduir més i millors controls a les exportacions d'armes és precisament la gran opacitat que empara la producció i el comerç d'armes. A l'Estat espanyol, i d'acord amb el Reial Decret 491/1998, la decisió sobre quines exportacions es poden realitzar o no correspon a l'anomenada Junta Interministerial Reguladora del Comerç Exterior de Material de Defensa i de Doble Ús (JIMDDU). Aquest organisme, presidit per la Secretaria d'Estat de Comerç, Turisme i de la Petita i Mitjana Empresa, s'encarrega de revisar les sol·licituds que fan les empreses productores d'armament convencional i de béns de doble ús que tenen intenció d'exportar part de la seva producció. Un cop revisades les sol·licituds, en funció de la normativa vigent tant a nivell espanyol com a europeu, s'aproven o es deneguen les sol·licituds. La qüestió, però, és que



Gràfic 5

aquests debats són totalment secrets d'acord amb la Llei sobre Secrets Oficials, i que per part dels diputats i diputades al Congrés només és possible conèixer les decisions preses un cop les vendes ja s'han realitzat, per la qual cosa no és possible que el Congrés pugui exercir cap mecanisme de control sobre els dictàmens de la mencionada junta.

L'argument que tradicionalment s'ha vingut utilitzant per part dels successius executius per tal de no acabar amb el secretisme d'aquesta pràctica és doble: en primer lloc, el fet que massa informació pública podria facilitar que empreses competidores es fessin amb contractes que estiguessin negociant empreses espanyoles. En aquest sentit, però, cal recordar que molta d'aquesta informació ja circula entre les empreses, sobretot pel fet que moltes de les concessions es fan per concurs. Al mateix temps també és possible detectar algunes negociacions en curs a través d'aparicions en premsa o, fins i tot, de vegades, a través de les mateixes informacions publicitàries de les empreses.

La segona raó esgrimida és igualment discutible. Es tracta, segons el Govern, de mantenir un alt grau de secretisme per tal de no incomodar els possibles compradors fent pública una determinada adquisició de material bèl·lic, quan, de fet aquesta incomoditat hauria de fer sospitar els membres de la JIMDDU i hauria de ser un motiu per no autoritzar-ne l'exportació.

En definitiva, la conclusió que se'n pot extreure és que, en realitat, l'opacitat va destinada a la societat, la qual ha mostrat repetidament seriosos dubtes sobre la conveniència d'exportar armes a determinades regions, o a determinats règims.

### *La campanya "Hi ha secrets que maten"*

L'any 1994 Amnistia Internacional, Greenpeace i Metges sense Fronteres, a les quals s'hi va afegir Intermon a principis de 1995, van iniciar una campanya conjunta per reclamar més transparència i més i millor control parlamentari sobre les exportacions d'armes convencionals espanyoles. El lema era prou explícit: "Hi ha secrets que maten".

Es tractava d'una experiència pionera no només a l'Estat espanyol, sinó també a la resta del món. Per primer cop, quatre grans organitzacions, amb dimensió internacional, especialitzades en quatre àmbits (drets humans, pau verda, desenvolupament i acció humanitària) tan aparentment diferents com indiscutiblement complementaris, es van ajuntar amb un doble objectiu comú: que les actes de la JIMDDU es fessin públiques, i que el Congrés disposés de mecanismes de control efectius sobre les exportacions d'armes espanyoles.

La primera fase de la campanya va comptar amb el suport de més de 1.000 entitats i associacions, nou parlaments autonòmics i prop de 200 municipis. Dos anys i mig després del seu inici, i gràcies especialment al treball de coordinació dut a terme entre les organitzacions cíviques i alguns diputats i diputades, el Ple del Congrés dels Diputats va apropar el 18 de març de 1997 una Proposició no de Llei sense cap vot en contra i amb una sola abstenció. D'acord amb aquesta proposició, el Congrés instava al Govern a:

1. Incorporar a la legislació espanyola i desenvolupar els vuit criteris comuns sobre transparència i control de les activitats d'exportació de material de defensa i material de doble ús, aprovats per la Unió Europea l'any 1991 i 1992.

2. Incorporar a la legislació i a la informació referida al comerç d'armament totes les transferències militars de seguretat i policials, tant de material com de personal, formació i tecnologia.

3. Divulgar amb caràcter anual les dades essencials de les exportacions a partir de 1991, incloses les estadístiques per països de destinació d'aquelles ja realitzades, d'acord amb la normativa espanyola i els compromisos internacionals assumits per Espanya.

4. Enviar semestralment les dades essencials de les exportacions de material de defensa i de doble ús a les Comissions de Defensa i d'Afers Exteriors del Congrés dels Diputats.

5. Facilitar a les Comissions de Defensa i d'Afers Exteriors del Congrés de Diputats la llista de països que per la seva situació en relació a drets humans, conflictivitat o militarització, es trobin sotmesos a embargaments per part de les Nacions Unides, la Unió Europea, o d'altres organismes internacionals als quals pertanyi l'Estat espanyol i que haurien de ser sotmesos a restriccions en quant a exportació de material de defensa i de doble ús.

L'adopció de la PNdL el març de 1997 feia preveure que aquesta situació canviaria. La veritat és que des de llavors el Ministeri d'Economia i Hisenda, a través de la Sotsdirecció General de Comerç Exterior de Material de Defensa i de Doble Ús, ha publicat periòdicament informes que, si bé aporten més informació i de manera més regular que amb anterioritat a l'adopció de la PNdL, continuen consistint en unes llistes de països receptors de material de defensa i de doble ús espanyol, juntament amb el valor de l'import total de les compres, però sense afegir cap informació

addicional ni realitzar cap creuament entre països i productes. La Càtedra UNESCO sobre Pau i Drets Humans de la UAB, a petició de les organitzacions cíviques que formen la campanya a favor de la transparència en el comerç d'armes, realitza periòdicament contrainformes en els quals posa de manifest que, algunes vegades, la informació facilitada per aquesta Sotsdirecció General no correspon amb les dades que altres departaments del mateix Govern proporcionen. Al mateix temps, la Càtedra ha pogut constatar sovint que s'ometien dades, aspecte que ha estat justificat per part de les fonts governamentals en relació a la diferent interpretació que existeix en relació als anomenats *productes de doble ús* (per exemple, un avió de transport no es considera, per part del Govern, com un material que tingui una finalitat militar, encara que el comprador sigui les forces armades turques). Tots aquests contrainformes es poden consultar a la pàgina web de la Càtedra UNESCO sobre Pau i Drets Humans de la UAB (<http://www.pangea.org/unescopau>).

Davant aquesta informació insuficient, les organitzacions cíviques que formen la campanya a favor de la transparència, així com la Càtedra UNESCO continuen demanant que el Govern publiqui semestralment les dades creuant els països de destinació amb el valor dels productes exportats.

### **Per què cal, a més a més, un codi de conducta restrictiu, clar i jurídicament vinculant?**

Abans ja hem dit que la transparència per ella mateixa, si bé resulta imprescindible, no és suficient. No es tracta només de saber; si bé això sol ja hauria de ser un dret que tota la societat hauria de reclamar. També és important que existeixin mecanismes que permetin

que aquest coneixement impliqui una actitud més responsable pel que fa a les exportacions d'armes, i que aquestes siguin més coherents amb els discursos sobre prevenció de conflictes i el compromís amb la pau internacional que sovint es pronuncien des del Govern.

Per tot això, resulta cabdal la promoció, adopció i compliment dels codis de conducta pel que fa a les exportacions d'armes. L'objectiu d'un codi de conducta consisteix en aconseguir que aquelles persones, entitats o institucions que vulguin vendre armes hagin de demostrar que el potencial destinatari d'aquestes armes compleix unes determinades característiques, totes elles de força sentit comú.

Actualment, hi ha tres campanyes complementàries en curs: una específica per la Unió Europea, una que afecta només als Estats Units, i una d'àmbit mundial, promoguda pels Premis Nobel de la Pau.

Pel que fa a la primera de les iniciatives, la que afecta a l'àmbit de la UE, l'any 1995 centenars d'organitzacions a nivell europeu, liderades per la British American Security Council (BASIC), Saferworld i World Development Movement van començar a promoure una campanya a favor de l'adopció, per part dels estats membres de la Unió Europea, d'un Codi de Conducta basat en els vuit criteris adoptats durant els Consells Europeus de 1991 i 1992. La campanya, que va ser assumida a l'Estat espanyol per les mateixes organitzacions cíviques que encapçalaven la campanya a favor de la transparència, tenia un triple objectiu: definir de manera més clara els termes de cada criteri, establir mecanismes públics per controlar la pràctica governamental de l'exportació d'armament i elevar al màxim nivell possible la legislació comunitària sobre el control d'expor-

tacions d'armament. A nivell institucional, la campanya va comptar amb un suport molt important del Parlament Europeu.

El 25 de maig de 1998, finalment, el Consell de Ministres d'Afers Exteriors de la Unió Europea va adoptar un codi de conducta sobre les exportacions d'armes convencionals basat en els vuit criteris comuns adoptats durant els Consells Europeus de 1991 i 1992. Si bé el fet que s'hagi adoptat ja representa un gran pas cap al desenvolupament d'una aproximació comuna i responsable en l'exportació d'armes dels estats membres, es tracta encara d'una iniciativa insuficient a l'hora de proporcionar un respecte absolut per la llei humanitària internacional. El Codi també fa curt quan estableix els mecanismes i els procediments adequats, al si de la Unió Europea, perquè els estats membres portin a terme accions coordinades de supervisió i control de les seves respectives transferències d'armes convencionals.

D'altra banda, la Càtedra UNESCO elabora anualment un informe titulat "Criteris per a autoritzar o denegar les exportacions d'armament" que pretén orientar l'administració espanyola a adoptar uns criteris més precisos per tal d'autoritzar o denegar les sol·licituds d'exportació d'armament en funció dels compromisos internacionals signats per l'Estat espanyol i de la legislació vigent, i molt especialment, la derivada dels vuit criteris comuns de la Unió Europea recollits en el Codi de Conducta europeu que acabem de comentar. En la darrera edició de l'informe (que es pot consultar a <http://www.pangea.org/unescopau>) es van utilitzar 30 indicadors per tal de calibrar el grau de compliment del Codi de Conducta per part d'Espanya, i es van fer dues llistes de països, una d'aquells als quals no s'hauria de ven-

dre armes sota cap concepte, i una altra sobre els què caldria tenir una especial atenció.

En aquest sentit, el fet que el codi no sigui un instrument clar, concret i jurídic vinculant, contràriament a la voluntat expressada àmpliament per molts sectors de la societat civil, fa necessari continuar-ne el debat, per poder millorar-lo i enfortir-lo. És per tot això, que la campanya a favor de l'adopció d'un codi de conducta restrictiu, clar i vinculant jurídicament continua essent necessària, si bé actualment es troba integrada a la campanya a favor d'un major control de les armes lleugeres.

Finalment, pel que fa a la campanya que promouen els premis Nobels de la Pau en favor de l'adopció d'un Codi de Conducta internacional es pot seguir l'evolució de la campanya a través de la Fundació Oscar Arias (<http://www.arias.or.cr>), i pel que fa a la campanya dels EUA, es pot seguir a través de <http://www.fas.org>.

### **Organitzacions cíviques, mines i Nobel de la Pau**

El tema de les mines i la seva prohibició ha estat des de fa molts anys una de les principals preocupacions de la societat civil organitzada, així com d'alguns governs. El fet és que la utilitat militar d'aquestes armes es troba cada vegada més qüestionada. El 18 de setembre de 1997, a Oslo, es discutí i finalment s'aprovà, amb el suport de molts governs, el text de la Convenció sobre la prohibició d'utilitzar, emmagatzemar, produir i transferir mines anti-personals i sobre la seva destrucció. Aquesta convenció, coneguda també amb el nom de Tractat d'Ottawa, es va obrir a la signatura a la ciutat canadenca que li dóna nom els dies 3 i 4 de desembre, on va ser signada per 121 estats. A partir del 5 de desembre, els estats

que no l'haguessin signat, així com aquells que volguessin ratificar-la, ho podrien fer a la seu de les Nacions Unides de Nova York.

Aquest acte va suposar la culminació del Procés d'Ottawa, iniciativa llançada pel Govern canadenc l'octubre de 1996 i a la qual centenars d'organitzacions cíviques agrupades en l'anomenada Campanya Internacional per a la Prohibició de les Mines Antipersona (ICBL segons les sigles en anglès) havien atorgat un suport decisiu. L'any 1997, la ICBL va rebre de forma *ex aequo* amb la seva coordinadora Jody Williams, el Premi Nobel de la Pau. El Tractat va entrar en vigor l'1 de març de 1999, havent estat ratificat per 65 estats. Actualment (febrer de 2001), el nombre d'estats membres és de 110.

Pel que fa a la postura del Govern espanyol al llarg de tot el procés, cal adjectivar-la com a mínima, ambigua i discutible. A Oslo, per exemple, Espanya va mantenir una postura clarament conservadora i contrària a la consecució d'un text valent per a la Convenció, i es va alinear gairebé fins el final amb el Govern dels Estats Units, que mantenia una actitud clarament reaccionària. D'altra banda, malgrat que el President Aznar es va comprometre davant la societat civil a ser un dels 40 primers estats que ratificarien la Convenció (aquest era el nombre de ratificacions necessàries per tal que entrés en vigor), quan el dia 16 de setembre de 1998 Burkina Fasso es va convertir en el 40è país a ratificar el Tractat, Espanya encara no ho havia fet.

De fet, el procés de Ratificació del Tractat i el de la Llei espanyola sobre mines seguien camins paral·lels, i s'havien de trobar al Congrés de Diputats el 17 de setembre de 1998.

Aquell dia, efectivament, el Congrés va

aprovar la Llei sobre Mines, i convertia Espanya en un dels pocs estats que disposava d'una llei d'aquestes característiques. Tanmateix, la festa no va poder ser complerta ja que a darrera hora, el Govern va decidir retirar de l'ordre del dia el punt de la Ratificació ja que volia incorporar-hi una esmena que li permetés fer operacions conjuntes amb Estats Units i altres estats que no havien ratificat el Tractat, encara que aquests fessin servir mines.

Les organitzacions cíviques de la campanya espanyola contra les mines antipersona van fer pública la seva disconformitat amb aquesta mesura, amb l'argument que aquesta Declaració Interpretativa contravenia totalment l'esperit d'Ottawa, incomplia el compromís del Govern envers la societat espanyola, i era contrari a la voluntat manifestada unànimement en el Congrés de Diputats en la Proposició No de Llei de 25 de febrer de 1997.

El Govern espanyol va enviar finalment l'instrument de ratificació, sense esmenes, el mes de gener de 1999, dos mesos abans que el Tractat entrés en vigor i ja ben lluny dels "40 principals".

### **La nova fase: controlar les armes lleugeres**

L'èxit de la Campanya Internacional contra les Mines Antipersona (ICBL) va motivar que bona part de les organitzacions iniciessin una nova campanya destinada, aquest cop, a controlar més i millor les armes lleugeres, responsables del 90% de les víctimes mortals que es produeixen en els conflictes armats actuals.

Aquesta nova campanya, funciona internacionalment des de 1999 en el marc de l'anomenada Xarxa Internacional d'Acció sobre les

Armes Lleugeres (IANSA), i està liderada per organitzacions com Amnistia Internacional, Basic, Christian Aid, International Alert, Oxfam, Saferworld, etc., amb el suport de centenars d'altres organitzacions.

A l'Estat espanyol, la campanya està encapçalada per Amnistia Internacional, Greenpeace, Intermon i Metges sense Fronteres, i compta amb la coordinació tècnica de la Càtedra UNESCO sobre Pau i Drets Humans de la UAB. A més a més, una Plataforma de suport amb més de 13 entitats i federacions d'entitats s'encarreguen de dur a terme les tasques de sensibilització.

La campanya espanyola té per lema "Adiós a las Armas", i persegueix els següents objectius (els quals recullen, de fet, les qüestions més rellevants d'anteriors campanyes):

- Més transparència en la producció i les exportacions espanyoles, sobretot a través de la difusió de dades sobre productes venuts, especificant el país de destí, la quantitat exacta i el tipus de producte (la qual cosa és, com hem vist, una condició indispensable per tal de poder comprovar la responsabilitat i coherència del Govern en aquesta qüestió).

- Més i millor control de les anomenades armes lleugeres, tant a Espanya com a la Unió Europea, com a nivell internacional, mitjançant la millora dels codis de conducta ja existents i l'ampliació d'aquests a zones i regions on no existeixin. Així mateix, convé centrar bona part de l'atenció en controlar els anomenats *intermediaris*.

- Finalment, la campanya persegueix promoure projectes de recompra i de des-

trucció d'armes lleugeres en determinats països com a exemples concrets de desarmament.

Al llarg dels propers anys, aquesta campanya necessitarà de moltes complicitats i suports. En aquest sentit, resulta engrescador el fet que les Nacions Unides hagin apostat clarament per treballar aquest tema a través del seu Departament per a Afers de Desarmament; i que governs com els de Noruega, Suècia, Bèlgica, Països Baixos, Regne Unit, Suïssa o Canadà hagin decidit donar suport a les organitzacions cíviques que estan impulsant aquesta xarxa, en un clar i notori exemple de transparència i responsabilitat democràtica que el Govern espanyol, llastimosament, encara no sabut posar en pràctica.

## A MANERA DE CONCLUSIÓ

### **Cinc raons de pes a favor d'apostar pel desarmament i el desenvolupament en el marc d'una cultura de pau**

1. Tal i com ja s'ha assenyalat, l'armamentisme no és l'única, ni segurament la més important, de les causes de les privacions que pateix el Tercer Món. No obstant això, sí que és l'oxigen que alimenta el foc de la guerra. Ja s'ha dit, però convé repetir-ho: *la pau depèn del desenvolupament*, i aquest depèn de la pau. Però per tal que hi hagi pau, *cal avançar també per les vies del desarmament, dels drets humans, i de la democràcia*. I a més a més, aquestes quatre "D" han de ser sostenibles i duradores.

Aquests són, per tant, els reptes, que reclamen cada dia més esforços, més recursos i més

voluntat política. I és que la millor manera de gestionar els conflictes armats és evitar que aquests arribin a esclatar. Avui sabem perfectament on són les fonts dels conflictes, quines són les seves arrels, i quines les seves possibles solucions, encara que aquestes siguin, a mig o llarg termini, costoses i poc atractives mediàticament. Allò que falta, per tant, és voluntat política per tal d'actuar en el moment adequat.

2. Aquesta voluntat política es troba, ara per ara, hipotecada per uns governs que no entenen que els problemes d'avui són mundials (és a dir globals), a la vegada que transestats. I que aquests problemes reclamen, per tant, una aproximació també global i transestatal. No hi ha major fal·làcia i ingenuïtat que creure que un estat fortament armat i militaritzat, pot fer front a les desigualtats i als problemes fruit de la mala gestió de la globalització. És més, l'obsessió d'algunes persones per creure que l'Estat-nació ha de seguir essent el centre del món és un dels majors impediments per al desenvolupament d'una concepció mundial de seguretat. No es tracta que els estats desapareguin, sinó que aprenguin a cedir sobirania i poder cap a dalt, però també cap a baix. Sense por. No passa res.

3. No serveix de res lamentar-nos davant el televisor en veure les massacres a Timor, Kosovo o Ruanda, si no exigim al mateix temps als nostres governants que assumeixin les seves responsabilitats, a la vegada que nosaltres assumim les nostres.

I la millor manera de fer-ho es sumant:

- Mitjançant campanyes conjuntes.
- Amb objectius clars i assumibles a curt, mig i llarg termini.

- Concentrant esforços, i promovent motivació.
- Mobilitzant en positiu.
- A favor d'alguna cosa, enlloc de *anti-* tot.
- Cooperant amb qui ha de legislar, sí, però a canvi de resultats.
- Legitimant el discurs amb recerca, reflexió i anàlisi.
- En definitiva, fent *lobby*.

4. En aquest sentit, les campanyes a favor de la transparència i de l'adopció de codis de conducta, de la prohibició total de les mines antipersona, o del control de les armes lleugeres són alguns exemples de com actuar. Els èxits són sempre relatius. Sempre hi ha un però:

- És cert que és millor tenir un Tractat Internacional que prohibeixi les mines antipersona, de manera restrictiva i sense excepcions –encara que els Estats Units, Rússia o la Xina entre d'altres no l'hagin signat–, que no tenir-lo.
- És cert que un Codi de Conducta sobre les exportacions d'armes que no sigui d'obligat compliment és insuficient, però també ho és que és més fàcil millorar i fer més restrictiu el que ja existeix, que haver de començar tot el procés de nou.
- És cert que més transparència no vol dir menys armes, però resulta imprescindible per a un més gran i millor control, així com per acabar amb la impunitat amb la qual treballen els traficants que s'enriqueixen gràcies a la sang de milers de víctimes innocents.

Però tot això, malgrat ser important, no és suficient. Hem d'assumir que són només fases. Etapes en un procés que no acaba mai. Comparar només “on som avui” amb “on vol-

dríem ser” pot ser frustrant, però perdre de vista els avenços aconseguits és igualment un error que, a més, desanima innecessàriament.

5. Per tot això, del que es tracta és de *passar de la caritat al compromís i a la responsabilitat política*. És a dir, ja no és admissible que front a situacions com les de l'Índia, Kosovo, El Salvador o Etiòpia, apel·lem a la societat civil a que sigui solidària, sense assumir responsabilitats sobre per què no es va actuar de manera preventiva sabent que tals catàstrofes es podrien produir. No es tracta que no siguem solidaris i solidàries. Ans al contrari. Es tracta que la nostra solidaritat s'encami ni a fer que algun dia aquesta deixi de ser necessària, enlloc de perpetuar-la. En aquest sentit, no n'hi ha prou amb disposar de més recursos, sinó que, a més a més, cal voluntat política, més coherència de polítiques i, sobretot, més corresponsabilitat de tots els actors implicats.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Cortina, Adela. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza editorial 1999.

Fisas, Vicenç. *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/UNESCO 1998a.  
— *El lobby feroz*. Barcelona: Icaria 1998b.

Galbraith, John Kenneth. *La cultura de la satisfacción*. Barcelona: Ariel Sociedad Económica 1993.

Galtung, Johan. *Peace by peaceful means. Peace and Conflict, Development and Civilization*. Oslo: Prio 1996.



—*Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Bakeaz / Gernika Gogoratuz 1998.

Lederach, John Paul. *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Bakeaz 1998.

PNUD. *Informe sobre el desenvolupament humà*. Barcelona: PNUD/Centre UNESCO de Catalunya 1999.

Romeva, Raül. *Desarme y desarrollo. Claves para armar conciencias*. Barcelona: Icaria 2000.

### Fernando M. Mariño Menéndez

Presidente de la Asociación Pro Derechos Humanos de España

Catedrático de Derecho Internacional de la Universidad Carlos III

### INTRODUCCIÓN

*La dignidad de la persona* se ha constituido en el valor más universal y fundamental de cuantos inspiran el progreso del orden de la Comunidad Internacional hacia modelos de paz y justicia permanentes, a escala de toda la Humanidad.

De ese modo, cualquier avance auténtico hacia una mayor efectividad de los derechos humanos y libertades fundamentales de todos, tiene que basarse en el respeto a la dignidad de las personas. *Dignidad* significa, como ya a finales del siglo XVIII puso en claro especialmente el filósofo Emmanuel Kant, que cada persona es y debe ser considerada un fin en sí misma puesto que es capaz de plena autodeterminación para su propia realización como ser moral. El respeto y la protección de su vida, su libertad y su integridad física y moral, así como el mejoramiento constante de la calidad de su existencia para el logro de posibilidades siempre crecientes de realización personal, son los aspectos más fundamentales de una dignidad verdaderamente en vías de ser conquistada.

Pero no se trata solamente de una cuestión moral: la positividad y la misma legalidad de cualquier ordenamiento jurídico encuentran su justificación última en la afirmación y realiza-

ción de la dignidad de las personas cuyas conductas regulan y sancionan. Esa es la razón de que la protección de los derechos humanos por el Derecho se constituya en el punto de tensión más importante entre la realidad social, por un lado y *el deber ser*, por otro.

Esa tensión se da con especial intensidad en el ordenamiento jurídico de la Comunidad Internacional, que denominamos Derecho Internacional. Las múltiples razones de esa situación podemos resumirlas en dos fundamentales. De una parte, en la *universalidad de los derechos humanos fundamentales* que está implícita en la universalidad misma del valor de la dignidad personal. De otra parte, en la actual inexistencia de estructuras que organicen a escala de la Comunidad Internacional la *solidaridad* necesaria para realizar con eficacia el goce efectivo de tales derechos y libertades por todas las personas.

Pues, en efecto, hay que señalar que simultáneamente se dan hoy tanto la persistencia de gravísimas violaciones de los derechos humanos en diferentes partes del mundo, cuanto que la Comunidad Internacional se ha ido dotando progresivamente de instrumentos protectores de los derechos humanos que, sin embargo, son por ahora insuficientes para prevenirlas y sancionar a los responsables. Por ello la lucha por los derechos humanos de todos los pueblos y personas debe ser emprendida una y otra vez, en cada sociedad humana y en la sociedad global, y ser mejorada con estrategias, tácticas e instrumentos siempre renovados y cada vez más refinados en aras de una mayor eficacia: la lucha por los derechos humanos nunca termina.

En última instancia es el Estado democrático de Derecho, que actúa voluntariamente dentro de marcos internacionales de cooperación solidaria, el instrumento esencial para el logro de un orden internacional de paz y justicia, que no es una simple utopía. Las normas, los mecanismos y procedimientos del Derecho Internacional complementan y sirven a la realización de ese ideal siempre renovado.

### **LA REALIDAD DE LAS VIOLACIONES DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA COMUNIDAD INTERNACIONAL**

Frente a la vigencia jurídica de principios y normas protectoras de los derechos humanos, nadie puede negar o ignorar la realidad de las *violaciones* que contra aquellos se cometen por obra, en primer lugar, de Estados pero también por grupos no estatales, sea o no con la complicidad o tolerancia de los propios Estados.

Someramente, cabe diferenciar entre tres formas de violación: en primer lugar los denominados *crímenes internacionales*, que pueden cometer tanto particulares como Estados, y que se caracterizan por atentar, dentro de una o más sociedades humanas, de modo grave, generalizado y sistemático contra los derechos humanos más fundamentales, es decir, los que protegen los elementos o intereses más esenciales de la dignidad humana según lo arriba indicado: vida, libertad e integridad física y moral.

En segundo lugar, las violaciones difíciles de conceptualizar en términos de *crímenes*, pero también graves y generalizadas, que atentan contra las necesidades básicas de las personas, necesidades cuya satisfacción exige o puede exigir acciones positivas por parte de los poderes públicos; éstas son: abastecimien-

to de agua potable y alimentación seguras, vivienda adecuada, atención sanitaria suficiente y educaciones básica y media obligatorias.

En tercer lugar, otras violaciones menos generalizadas o sistemáticas pero que ponen de manifiesto situaciones estructurales, incluso en el interior de países democráticos desarrollados, en que existe una insuficiente protección y efectividad de los derechos humanos.

### **La realidad de los crímenes internacionales: genocidio y crímenes de guerra**

Si dejamos de lado la agresión armada, tres son las clases de crímenes internacionales tipificados actualmente por el Derecho Internacional Penal: el *genocidio*, los *crímenes de guerra* y los *crímenes contra la Humanidad*. Su realidad en nuestro mundo es incuestionable. Digamos algo sobre los dos primeros.

El crimen internacional de *genocidio* fue definido hace ya más de cincuenta años por la Convención de Nueva York de 1948, como un acto o conjunto de actos criminales tales como homicidios, deportaciones en masa, obstaculización al nacimiento de niños, etc. perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso en cuanto tal. La Convención (de la que hoy son parte más de 125 Estados aunque falten algunos de los Estados "mayores", por ejemplo Japón, Indonesia y Nigeria) obliga a los Estados a castigar tanto el propio genocidio como su tentativa, complicidad, asociación e inducción directa y pública para cometerlo. Su definición se ha reiterado de modo prácticamente literal, entre otros instrumentos, por el artículo 6º del Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional adoptado en 1998, lo que

en principio ha dejado fuera de su ámbito (aunque no de los crímenes contra la Humanidad) la destrucción de un grupo humano por “razones políticas”.

Durante el siglo xx se han producido por lo menos diez episodios genocidas. Algunos, que la Comunidad Internacional nunca debe olvidar, tuvieron lugar antes de 1948: el cometido contra el pueblo armenio a principios de siglo por Turquía (1915-16); la exterminación por el régimen de Stalin, por medio del hambre, de millones de campesinos ucranianos (1932-33); la destrucción por los ocupantes japoneses de la población de Nankín y de sus alrededores (1937-38); el Holocausto contra el pueblo judío y otras minorías étnicas como los gitanos llevado a cabo por el régimen nacionalsocialista alemán durante los años 1941 a 1945; finalmente, el asesinato de millones de indios musulmanes e hindúes en la época de la independencia y secesión de la India (1947-48).

Después de 1948 cabe referirse (y la lista no tiene por qué ser exhaustiva) a los millones de víctimas de la Revolución cultural impulsada en China por Mao Tse Dong (en las décadas de 1950 y 1960); a la eliminación violenta de centenares de miles de comunistas indonesios por el régimen de Suharto (1965); al exterminio por Indonesia desde 1975 de una importante parte de la población de Timor Oriental; y a la aniquilación de la población de Camboya por el régimen de los jémeres rojos (1975-78).

Pero en nuestros días se siguen cometiendo genocidios. Así, a partir del 6 de abril de 1994 se inició un genocidio programado en Ruanda: las milicias hutus extremistas y el partido del Presidente Habyarimana, con el respaldo de parte de la población hutu, organizaron matanzas sistemáticas de tutsis, tomando como base en

muchas ocasiones listas preparadas de antemano. Entre esa fecha y finales del mes de junio por lo menos 800.000 personas (de entre una población ruandesa de siete millones y medio de habitantes) sucumbieron al genocidio sistemático de los tutsis. El 21 de abril la ONU retiró sus tropas (MINUAR) y ante el avance del FPR, sembrando la muerte, la población ruandesa huyó originándose así un éxodo masivo hacia las fronteras de los países vecinos, sobre todo Zaire. En septiembre el ACNUR calculó que alrededor de dos millones cien mil desplazados ruandeses se habían refugiado en el extranjero de entre los cuales un millón trescientas mil personas lo habían hecho en Zaire (Ver *Geopolítica del hambre. Acción contra el Hambre. Informe 1998-99*, pág. 51).

Ryszard Kapuscinski ha destacado que los genocidios presentan ciertos rasgos comunes: se llevan a cabo por gobiernos estatales “legales” con la pasividad de la opinión mundial; se producen en cualquier cultura, cuando hay un clima de guerra o de amenaza de guerra, pero nunca dentro de un sistema democrático; previamente a su realización se sataniza a las víctimas como “enemigos del pueblo” y durante un periodo de terror y sufrimiento se les “prepara” para aceptar su “destino”, todo ello dentro de un contexto social de crisis económica, política y moral muy profunda (Ver, últimamente, *Le Monde Diplomatique*. Marzo 2001, p.3).

El genocidio representa el desprecio más profundo a la Humanidad puesto que ignora la humanidad de las personas en favor de los fines del poder tiránico.

Por lo que se refiere a los *crímenes de guerra* codificados por las normas del Derecho Internacional humanitario y, más recientemente, por el citado Estatuto del Tribunal Internacional Penal (Roma, 1998) los ejemplos

pueden así mismo “escogerse” de entre muchos y ciertamente en nuestros días.

Así, las fuerzas del gobierno ruso han dado origen a toda una serie de sospechas de gravísimas violaciones de los derechos humanos fundamentales en el contexto del conflicto de Chechenia (Ver: *Actúa ya! Tortura nunca más*. Amnistía Internacional. EDAI. Madrid 2000, pág.55):

«A lo largo de 1999, individuos de etnia chechena y otras personas del Cáucaso denunciaron haber sufrido detenciones arbitrarias, malos tratos y torturas en Moscú y en otras partes de la Federación Rusa. En la propia Chechenia, civiles chechenos han sido violados y sometidos a descargas eléctricas y a otras formas de tortura en los llamados “campos de filtración”. Nadie conoce la cifra exacta de personas recluidas en esos campos pero a principios del 2000 había al menos 700 detenidos tan sólo en el de Chernokozovo».

Por su parte, el caso de las violaciones del Derecho Internacional Humanitario en el conflicto colombiano es casi paradigmático. Durante un periodo que va de octubre de 1998 a septiembre de 1999, 4.395 personas perdieron la vida por la violencia sociopolítica y de ellas 2.216 por violaciones del Derecho humanitario por parte de grupos armados. Como señala la Comisión colombiana de juristas, 2.203 eran *personas protegidas* (es decir víctimas directas del conflicto armado, civiles, asistentes humanitarios, combatientes desarmados o rendidos y otras categorías menores) y fueron objeto de crímenes tales como ejecuciones individuales, ejecuciones colectivas (masacres), desaparición forzada, secuestro y toma de rehenes, ataques indiscriminados y muerte por medios péfidos. (Ver: *Panorama de*

*los derechos humanos y del derecho humanitario en Colombia*. Comisión colombiana de juristas. Bogotá, marzo de 2000, pág.7-39. También: “Violencia y la violación de los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario”. Cap. IV de: *Derechos Humanos en Colombia*. Tercer Informe de la Comisión interamericana de derechos humanos. Comisión colombiana de juristas. Bogotá 1999).

El Derecho Internacional Humanitario constituye un sector enormemente frágil y carente de garantías eficaces. Pero la vigencia de sus normas es indiscutible.

### **La realidad de la tortura**

La *tortura*, aplicada de modo sistemático y en un contexto de violación generalizada y sistemática de los derechos humanos, llega a constituir un *crimen contra la Humanidad* o un *crimen de guerra*.

En cualquier caso, en un número muy elevado de países y en particular en muchos de los más poderosos del mundo se practica la tortura. En su citado informe *Actúa ya! Tortura nunca más* Amnistía Internacional ha recordado alguno de esos casos.

Así, por lo que se refiere a la situación en la República Popular de China, señala (pág. 26): «la tortura y los malos tratos a detenidos y presos son una práctica habitual. Entre las víctimas se encuentran numerosas personas que se vieron implicadas en disputas con funcionarios por poner en duda su autoridad o por intentar defender sus propios derechos. Se reciben frecuentes informes de tortura como parte del chantaje y la extorsión que ejercen agentes de policía corruptos. Los trabajadores migratorios, especialmente las mujeres jóvenes

que se encuentran lejos de la protección de la familia y su comunidad son víctimas frecuentes. Durante los interrogatorios se tortura a todo tipo de detenidos (...). La tortura y los malos tratos también son un componente de algunas campañas políticas destacadas, como la represión del movimiento espiritual prohibido Falun Gong. En esos casos, las autoridades no investigan ninguna de las denuncias de tortura y no llevan a cabo absolutamente ningún proceso judicial».

Por otro lado, para otro gran país como es los Estados Unidos de América, cabe señalar que en muchos centros de detención y prisiones existen condiciones peligrosas e inhumanas y que en muchos de ellos la violencia es endémica. En ciertos casos los guardias cometen agresiones, sometiendo a sus víctimas a palizas y abusos sexuales. Más en concreto (Ibid. p. 31):

«En los últimos años ha surgido un nuevo tipo de prisión, construida con grandes medios, que ha suscitado unos motivos diferentes de preocupación. En las llamadas instalaciones de “súper máxima seguridad”, los presos son sometidos a un aislamiento extremo y a una privación casi total de los estímulos sensoriales. Normalmente estos presos pasan de 22 a 24 horas al día encerrados en celdas pequeñas y aisladas en que comen, duermen y defecan».

En 1995 el Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas del Pacto de derechos civiles y políticos, declaró que las condiciones de algunas prisiones de máxima seguridad de Estados Unidos eran incompatibles con lo dispuesto en el artículo 10 del Pacto, que establece que toda persona privada de libertad «será tratada humanamente y con el respeto debido a la dignidad inherente al ser humano».

La propia *desaparición forzada* de personas ha sido considerada como una forma de tortura y su siniestra vinculación con las dictaduras del Cono Sur Latinoamericano en las décadas de 1970 y 1980 ha sido reconocida una vez más y muy recientemente (febrero de 2000) por el antiguo dictador argentino General Videla para quien constituía la “alternativa” al fusilamiento de opositores que “el pueblo no hubiera admitido”.

### **La persistencia de la pobreza y la insatisfacción de las necesidades básicas de gran parte de la Humanidad**

En la Comunidad Internacional existen cientos de millones de personas a los que sus bienes o ingresos no les permiten satisfacer “suficientemente” varias o todas sus necesidades básicas (vivienda, alimentación, agua potable, atención sanitaria, educación) de modo que su existencia no alcanza un grado de calidad de vida por encima del umbral de la pobreza.

La existencia de pobres y la marginalidad y exclusión sociales que tal condición comporta, cualquiera que sea su grado, en una sociedad determinada están naturalmente en relación con la ausencia de equidad y solidaridad en la organización de los procesos de generación y distribución de la riqueza dentro del grupo humano en cuestión y en su relación con otras sociedades humanas y con la misma sociedad global.

Más en concreto, la eliminación de la exclusión o marginación social de los pobres, depende de que las personas obtengan ingresos económicos suficientes para una vida digna por medio de su propio trabajo o, en su defecto, por medios garantizados permanentemente

por el orden jurídico.

El colectivo de los pobres se nutre en gran medida de los desempleados y de los empleados precariamente, además de los que no pueden trabajar (enfermos, discapacitados) o están jubilados. Ahora bien, la dignidad de la persona es un valor que exige que cada uno tenga la oportunidad, en igualdad con los demás miembros del grupo, de desarrollar sus capacidades del modo más pleno posible y aportar a la comunidad los frutos de su personal esfuerzo, los cuales deberían permitirle vivir dignamente antes y después de su jubilación.

Realmente, una persona puede pertenecer simultáneamente a varios *grupos diferenciados* o a diversos colectivos vulnerables y reclamar así legítimamente protecciones múltiples en defensa de su dignidad.

Así, aparte de la creciente protección de las personas pertenecientes a minorías y a pueblos indígenas, la protección jurídica de ciertos "colectivos vulnerables" va alcanzando progresivamente los diferentes ámbitos jurídicos: universal, regional y estatal: mujeres, niños, refugiados. La de otros, es sólo nacional, o cuanto más regional y en todo caso incipiente (las regiones norteamericana y de la Unión Europea parecen en ello pioneras): ancianos, jóvenes, discapacitados, de diferente orientación sexual.

En cambio, el colectivo de los pobres, el de los que no pueden satisfacer sus necesidades básicas porque carecen de la posibilidad de obtener un trabajo dignamente remunerado, no sólo es el más universal, el más vulnerable de todos y el de límites sociales más fluctuantes e imprecisos, sino que es al que menor

atención se presta por las diferentes sociedades y consecuentemente por los diferentes ordenamientos jurídicos.

No se trata, en cualquier caso, de que haya una ausencia de teorías o una falta de programas y recomendaciones sobre las exigencias políticas, económicas, sociales y jurídicas del *derecho al desarrollo humano* de todos los pueblos y personas de la Tierra. Ni siquiera de la inexistencia de planes operativos que podrían erradicar la pobreza de todo el mundo en plazo breve. El problema esencial reside en la ausencia de voluntad política de los Estados y grupos privados más poderosos para organizar la solidaridad mundial sobre bases estables de equidad, cuya aplicación práctica conduzca a resultados inmediatos en la eliminación de la pobreza.

Así, aunque más de 100 países hayan ratificado el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas adoptado en 1966, sigue siendo un hecho desalentador que más de mil millones de personas vivan en condiciones de pobreza absoluta, que unos ciento ochenta millones de niños sufran de malnutrición grave, que mil quinientos millones de personas carezcan de atención primaria de la salud y de abastecimiento de agua potable, que dos mil millones de personas carezcan de saneamiento adecuado y que más de mil millones de adultos no sepan leer ni escribir. La tendencia mundial revela que estas cifras en lugar de disminuir aumentan. (Ver, por ejemplo: VV AA. *El Derecho a la equidad*, p. 90. Barcelona: Ed. Icaria 1997).

Los datos pueden hacerse más precisos (ver, ad ex. *Estado mundial de la infancia, 2001*. UNICEF. Nueva York, Ginebra 2001): según ha señalado el Banco Mundial, 500

millones de niños vivían en 1998 en la pobreza con menos de 1 dólar diario. Entre los 34,3 millones de personas que han contraído el SIDA hay 1,3 millones de niños menores de 5 años. En algunos países africanos actualmente más del 10% de los niños menores de 15 años son huérfanos. En 33 países del mundo, a más de la mitad de los niños ni siquiera se les inscribe al nacer.

Por otra parte, cerca de dos terceras partes de los 876 millones de analfabetos adultos en el mundo son mujeres; las niñas constituyen casi el 60% de más de 110 millones de niños en edad escolar que no asisten a la escuela. Todos los años, aproximadamente 15 millones de niñas con edades de 15 a 19 años dan a luz, lo que representa más de un 10% de los nacidos en el mundo. El riesgo de mortalidad derivado de causas relacionadas con el embarazo es cuatro veces mayor en este grupo de edad que en de las mujeres mayores de 10 años. En el mundo hay entre 60 y 100 millones de niñas y mujeres “desaparecidas”, víctimas de abortos forzados por terceros, infanticidio, desnutrición, abandono y otras violaciones de sus derechos.

Lo cierto es que los países más pobres se encuentran cada vez más marginados de los beneficios de la economía mundial. En 1998 los países menos adelantados, con el 10% de la población mundial, realizaron sólo el 0,4% de la exportaciones mundiales, comparado con el 0,6% en 1980 y el 0,5% en 1990. La proporción correspondiente al África subsahariana disminuyó al 1,4% en comparación con el 2,3% en 1980 y el 1,6% en 1990.

Además, las corrientes de inversión extranjera directa para los 48 países menos adelantados del mundo fueron en 1998 de

menos de 3 mil millones de dólares, o sea, apenas el 0,4% del total. El PNB per cápita de 50 de los 159 países analizados registró un crecimiento negativo entre 1990 y 1998, y sólo 4 países del África subsahariana y 7 países menos adelantados tuvieron tasas de crecimiento de más del 3%. En general, se observa un aumento de la desigualdad de ingresos en el ámbito mundial provocado por las crecientes diferencias de ingresos entre los países.

Mientras tanto, las 200 personas más multimillonarias del mundo poseían, en 1999, una riqueza de 1.130.000 millones de dólares, al tiempo que los ingresos totales de los 582 millones de habitantes de todos los países menos adelantados eran de 146.000 millones de dólares (Ver: *Informe sobre el desarrollo humano 2000*. PNUD. Ed. Mundi-Prensa. Madrid, Barcelona, México 2000. Pág. 82).

Por su parte, la media de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) de los 24 países miembros del CAD es del 0,24% del PNB (0,31 % para la UE; 0,23% para España), sobrepasando el 0,7% únicamente cuatro (Dinamarca, Noruega, Holanda y Suecia) (Ver: *Evaluación de la ayuda al desarrollo. Análisis de los éxitos y fracasos*. Banco Mundial, 1999).

No puede dejar de calificarse una situación así como de grave violación de los derechos humanos por más que aún no sea imputable directamente a responsables individualizados, estatales u otros.



## **EL DERECHO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DENTRO DEL ORDEN JURÍDICO INTERNACIONAL CONTEMPORÁNEO**

Sin perjuicio de otros antecedentes, como se sabe, la consagración por los ordenamientos estatales de los derechos humanos comenzó con la aparición de las democracias parlamentarias y, en particular, con la Declaración de Virginia (1776) y con la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (agosto de 1789).

Durante los siglos XIX y XX esa protección estatal se fue desarrollando en diferentes países occidentales, primero, respecto a los derechos civiles y políticos y, más tarde y más lentamente, a los derechos económicos y sociales.

Durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, la preocupación por ofrecer protección internacional a la persona humana logró algunos avances jurídicos, en el seno de una Sociedad Internacional controlada por Estados enormemente celosos de sus derechos soberanos. Los más notables fueron sin duda los relativos a la progresiva prohibición de la esclavitud y del tráfico de esclavos, a la creciente preocupación por adoptar normas destinadas a proteger a las víctimas de la guerra, a la creación del sistema de protección de minorías nacionales dentro del marco de la Sociedad de Naciones (1919) y a la aprobación de un conjunto de instrumentos protectores de los derechos de los trabajadores, que fueron sucesivamente adoptados en el seno de OIT desde 1920.

No puede olvidarse, sin embargo, que la sociedad internacional de la época era oligárquica y eurocéntrica y que extendió y mantuvo

su dominación colonial sobre amplias zonas del planeta de un modo que hoy sería calificado de *crimen internacional*.

Faltaban prácticas e instrumentos de ambición universal que colocaran a la persona humana y a sus derechos y libertades en el centro de los valores que la Comunidad Internacional se comprometiera a proteger.

Los tremendos acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial, los millones de muertos que originó en conflicto bélico mismo y, en particular, el genocidio de los judíos y de otros grupos indefensos llevaron a los espíritus la convicción de que era el momento de impulsar de modo definitivo la internacionalización de la protección de los derechos humanos. De ese modo, al acabar la Segunda Guerra Mundial, se inició un periodo histórico caracterizado por la internacionalización creciente de la promoción y de la protección de los derechos y libertades fundamentales de la persona.

La Carta de las Naciones Unidas estableció las bases del nuevo orden. Su texto se inicia reafirmando la *fe en los derechos fundamentales del hombre* y coloca entre los propósitos de la nueva organización mundial el de realizar la cooperación internacional en el desarrollo y estímulo del respeto de aquellos, de modo que la propia ONU y sus Estados miembros quedaban obligados a promoverlos y a cooperar en su realización.

Tres años después de la creación de Naciones Unidas, el 10-12-1948 (un día después de la Convención contra el Genocidio) se aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos (DU) por medio de la resolución 271 A III, sin ningún voto en contra aunque con algunas abstenciones. Éste es

un instrumento de enorme relevancia moral, política y jurídica en la historia de la Humanidad y merece la pena que le dediquemos algunas referencias.

La DU comienza con una afirmación radical: «la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana». La propia DU se autoproclama como *ideal común* por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse y establece en su artículo primero:

«Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros».

Sorprende, aún hoy, la actualidad de un documento que se adelantó a los tiempos y se convirtió en paradigma y en clave de un edificio habitado por todas las razas y pueblos. Establece como pilares fundamentales de su construcción, los principios de igualdad entre todos los seres humanos y de prohibición de discriminación entre ellos por cualquier razón. En lo referente al goce de todos los derechos y libertades, la DU reconoce un amplio catálogo de derechos y libertades individuales en el ámbito civil y político que incluyen el derecho a la vida, seguridad y libertad, al reconocimiento de la personalidad jurídica, a la tutela judicial efectiva, a la presunción de inocencia, a un juicio rodeado de todas las garantías, a no ser objeto de injerencias en la vida privada, familia, domicilio o correspondencia ni de ataques a la honra o reputación, a la libre circulación y libre elección de residencia, a buscar asilo y a disfrutar de él, a la propiedad, y a las libertades de

pensamiento, conciencia, religión, opinión, expresión, reunión, y asociación.

Por otra parte, la DU incluye y protege tanto los derechos y libertades civiles y políticos como los derechos económicos, sociales y culturales. Como es sabido, ambas categorías fueron luego objeto de regulación separada por los dos grandes Pactos internacionales proclamados y adoptados por la Asamblea General el 16 de diciembre de 1966: el Pacto de derechos civiles y políticos (140 Estados partes en la actualidad) y el Pacto de derechos económicos, sociales y culturales (137 Estados partes). Así la DU proclama también que (artículo 22):

«Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social y a obtener (...) la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad».

Y tras esa afirmación, establece en concreto el derecho de toda persona a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la alimentación, el vestido, la vivienda la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; el derecho al trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo; a igual salario por trabajo igual; a una remuneración equitativa y satisfactoria; a fundar sindicatos y a sindicarse; al descanso, al disfrute del tiempo libre y a vacaciones periódicas pagadas; a la educación; y el derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad.

Ese impresionante programa mundial está, apenas, en su inicio de realización. Establecido así el fundamento de un *orden mundial justo* a escala de la Humanidad entera, es decir, la

dignidad intrínseca de la persona humana, se inició entonces un largo proceso de construcción del Derecho Internacional de los derechos humanos y de interacción e influencia sobre los Derechos estatales, que llega hasta nuestros días.

La inspiración de la DU es tan poderosa que podemos afirmar que, implícitamente, contiene una referencia a la necesidad de proteger los derechos humanos de “tercera generación” cuando establece (art. 28):

«Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados (...) se hagan plenamente efectivos».

Así, a finales del siglo xx la Comunidad Internacional ya ha proclamado y ha desarrollado variados instrumentos de promoción, y a veces incluso de protección, del derecho humano a la *conservación del medio ambiente, el derecho a la paz, el derecho al desarrollo y el derecho a la autodeterminación de los pueblos*. De modo distinto, como “derechos” en sentido propio, o como programas reivindicativos, todos ellos son imprescindibles para que se establezca un *orden social e internacional* en el que todos los derechos humanos se hagan *plenamente efectivos*.

Otro elemento de permanente presencia de la DU en la configuración más actual de una adecuada protección de los derechos humanos, es su referencia a la *igualdad de derechos de hombres y mujeres* (ya contenida en el Preámbulo de la Carta de la ONU), a despecho de ciertas “tradiciones culturales” que se reclaman incluso de una determinada inspiración jurídico-religiosa. Son relevantes

en ese sentido no ya la prohibición general de la discriminación por razón de sexo (art. 2), sino también la protección de la maternidad (art. 25.2) y (en el lenguaje de 1948, siempre válido) la afirmación de que (art. 16) los hombres y las mujeres tienen derecho sin restricción alguna a casarse y fundar una familia y a disfrutar de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución de éste.

Por otra parte, la DU no tiene como destinatarios a grupos humanos y no protege por ello sus derechos, sino que se refiere siempre a derechos de la persona, o del ser humano, o del individuo. Sin embargo, desde dos perspectivas sí alude a aquellos indirectamente al tomar en consideración la condición de la persona en cuanto miembro de un grupo determinado. Por un lado, defiende la universalidad y efectividad de los derechos humanos señalando el deber de esforzarse por asegurar su reconocimiento y aplicación entre los pueblos de los Estados miembros y *entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción (Preámbulo in fine)*. Más aún, al establecer y desarrollar el principio de no-discriminación en cuanto al goce efectivo de los derechos humanos la DU se refiere explícitamente a que no habrá distinción alguna fundada en la condición del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, *tanto si se trata de un país independiente como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía* (art. 2.1).

No puede caber la menor duda de que estas disposiciones sirvieron para abrir camino a la formación del derecho a la autodeterminación de los pueblos sometidos a dominio colonial, que encontró una primera consagración univer-

sal por medio de la Declaración sobre la concesión de independencia a los países y pueblos coloniales, aprobada por la Asamblea General el 14 de diciembre de 1960.

También en la DU existe una referencia directa a la exigencia de realizar la *democracia*. No se trata únicamente de que se proclame el derecho de toda persona a participar en el gobierno de su país (art. 21.1.), sino de que se afirme rotundamente (art. 21.3):

«La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad de voto».

Aquí están puestas las bases de un futuro derecho de los pueblos al establecimiento y mantenimiento de un *régimen democrático* dotado de garantías internacionales eficaces. Ese derecho aún no se ha formado plenamente.

Finalmente, de una manera que no puede menos de considerarse enraizada en el pensamiento de los primeros “padres” del Derecho Internacional la DU considera esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de derecho *a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión* (Considerando tercero del Preámbulo).

Y, ciertamente, en ese punto relativo a la *lucha contra la opresión* se encuentra el engarce entre las dimensiones individual y colectiva de los derechos humanos que, en definitiva, se ejercen siempre en sociedad. De ahí que, lógicamente, el Derecho Internacional, a finales

del siglo xx, también tenga por destinatarios de sus normas a grupos humanos determinados (pueblos oprimidos, minorías y pueblos indígenas), cuya autodeterminación, existencia e identidad protege en diversos grados y de diferentes formas.

A pesar de que en un sentido jurídico formal, puesto que su naturaleza es la de una Declaración *recomendatoria* de la Asamblea General, carece de valor obligatorio, lo cierto es que la mayor parte de las disposiciones de la DU se han convertido en normas de Derecho Internacional obligatorias para el conjunto de los Estados, bien como costumbres internacionales generales (muchas de ellas imperativas), bien como normas contenidas en tratados internacionales que gozan de mayor o menor universalidad. Otras de sus disposiciones permanecen aún como un programa no positivado en gran medida cuanto se refiere a la realización efectiva de los derechos económicos y sociales.

En todo caso, bajo la inspiración de la DU no solamente se han elaborado instrumentos convencionales prácticamente universales (por ejemplo todos los Estados de la Comunidad Internacional, excepto los Estados Unidos de Norteamérica y Somalia, han aceptado la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989), sino que en el seno de las propias Naciones Unidas se ha elaborado un conjunto de mecanismos y procedimientos de control (convencionales y extraconvencionales) que vigilan a escala mundial el respeto a todos los derechos humanos, y cuya eficacia es creciente.

Más aún, multitud de constituciones estatales y normas de rango constitucional como el propio artículo 10.2 de la actual Constitución Española de 1978 testimonian que la DU se ha convertido en un instrumento que, para dife-

rentes Estados, posee una relevancia jurídica del más alto rango.

La evolución del ordenamiento internacional desde 1945 hasta nuestros días permite afirmar que se ha formado un principio fundamental integrado en la misma Constitución jurídica de la Comunidad Internacional que obliga a todos los Estados (y a todos los demás sujetos del propio ordenamiento internacional) a respetar los derechos humanos fundamentales.

Ese acontecimiento jurídico ha cambiado de modo esencial el horizonte axiológico y normativo de la Comunidad Internacional.

A ello han contribuido de modo decisivo importantes Declaraciones y resoluciones de la Asamblea General y de Conferencias diplomáticas universales convocadas por Naciones Unidas como, por citar dos importantes ejemplos, la Conferencia Mundial de Viena de 1993 sobre Derechos Humanos y la Conferencia Mundial de Pekín de 1995 sobre la Mujer.

Por otra parte, se han adoptado varias Convenciones multilaterales de alcance general y ambición universal o regional dirigidas, bien a definir y proteger amplias categorías de derechos y libertades fundamentales (Pactos internacionales de Naciones Unidas ya citados, Convenio de Roma de 1950, Convención americana de S. José de 1969, Convención africana de Banjul de 1981); bien a reprimir determinados hechos ilícitos contrarios a los derechos humanos (tortura, discriminación racial, desaparición forzada); bien a proteger a colectivos vulnerables (víctimas de la guerra, mujeres, niños, trabajadores migrantes y sus familias, refugiados); bien a crear instituciones internacionales para luchar contra la impunidad

(Convención de Roma de 1998 que crea el Tribunal Penal Internacional, Decisión sobre el Tribunal Penal para la antigua Yugoslavia de 1993, Decisión sobre el Tribunal Penal para Ruanda).

El *Derecho Internacional de los derechos humanos* es un sector normativo que se articula de acuerdo con determinados principios generales que pueden sintetizarse del modo siguiente:

a) Los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes (cf. Declaración de Viena de 1993, ap.I.5)

b) Está prohibida toda discriminación en lo que se refiere al goce de los derechos humanos y libertades fundamentales por razón de raza, religión, sexo, nacionalidad, origen social, opiniones políticas o cualquier otro.

c) Los derechos humanos se especifican en relación con el hecho de que sus titulares pertenezcan a determinados colectivos considerados vulnerables.

d) Ciertos derechos humanos poseen valor absoluto y constituyen un estándar mínimo universal inderogable e inalterable en cualquier situación: no ser privado arbitrariamente de la vida, no ser sometido a tortura o a tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, no ser sometido a esclavitud, no ser privado de la personalidad jurídica y, en su caso, ser sometido a un proceso con todas las garantías de un proceso justo.

e) Salvo los derechos del estándar mínimo, los derechos humanos no son absolutos sino que pueden ser suspendidos o limitados de acuerdo con estrictos estándares estableci-

dos internacionalmente.

f) Existe un principio de impulso hacia la justiciabilidad de todos los derechos humanos individuales.

g) Los órganos internacionales e internos protectores de los derechos humanos se influyen en sus actuaciones y toman en recíproca consideración las respectivas decisiones de modo que se origina progresivamente una doctrina universalmente aceptable en este ámbito.

h) Debe impulsarse en paralelo la responsabilidad internacional de Estados y de individuos por crímenes internacionales.

Cabe señalar que las normas que protegen el estándar mínimo de derechos humanos son generales, imperativas (*ius cogens*) e imponen obligaciones *erga omnes*, es decir de cumplimiento exigible por todos, incluso los “no lesionados” directamente. Forman parte de lo que podemos denominar *orden público mundial* y en la medida en que tienen también por destinatarios a todas las personas, éstas pueden ser consideradas con razón sujetos en el ordenamiento internacional. Esas normas generales imponen a los Estados obligaciones de respetar, proteger, prevenir daños y sancionar a los responsables de las violaciones.

Además, contra los Estados que las violan gravemente y son por ello responsables de crímenes internacionales, se admite hoy el empleo lícito, por cualquier otro Estado y por la propia Comunidad Internacional organizada de medidas especiales de coerción que, con autorización del Consejo de Seguridad, pueden llegar al uso de la fuerza armada como sanción. Pero, de modo unilateral, no se puede

decidir lícitamente el empleo de la fuerza ni siquiera para realizar una “intervención humanitaria” como la así autocalificada de la OTAN en Kosovo (1999).

Desde otra perspectiva, se está afirmando en la práctica la licitud del ejercicio por los Estados de su jurisdicción universal para luchar contra la impunidad de los grandes criminales internacionales. Ciertos tratados internacionales así lo establecen ya (por ejemplo, con claridad, las Convenciones de Ginebra de 1949 sobre Derecho Internacional Humanitario), pero al margen de ello en los casos de crímenes de lesa humanidad *donde el Estado no quiere o no puede cumplir con su obligación (internacional) de sancionar a los responsables debe, en consecuencia, aceptar la habilitación de la jurisdicción universal para tales fines* (cf. párrafo 149 del Informe n° 133/99, caso 11.725. Soria contra Chile. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. OEA./Ser/L/V/II.105 Doc. 12 de 19-11-1999).

En el mismo sentido, cabría citar decisiones del Tribunal Penal Internacional para la antigua Yugoslavia (caso Furundzija).

Los avances normativos de todas clases continúan en el ámbito de la protección internacional de los derechos humanos. Algunos tienen que ver con la adopción de nuevos instrumentos jurídicos que refuerzan garantías, por ejemplo el Protocolo Facultativo a la Convención sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (Res. A.G. A/54/4 de 6-10-1999) que establece el derecho de las víctimas (principalmente mujeres o grupos de mujeres) a presentar comunicaciones individuales para reclamar por violación de sus derechos reconocidos en la Convención, ante un Comité que adoptará la resolución correspondiente.

Así mismo, en mayo de 2000 la Asamblea General aprobó dos Protocolos Facultativos de la Convención sobre Derechos del Niño: uno sobre su participación en conflictos armados y otro sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía.

Todo ello en la línea garantista de crear comités convencionales competentes para conocer comunicaciones individuales de víctimas de violaciones de sus derechos humanos (Comité de Derechos Humanos, Comité contra la Tortura, Comité contra la Discriminación Racial...).

Otros avances se dirigen a consolidar la acción de los diferentes medios del sistema extraconvencional protector de los derechos humanos creado sobre la base de la Carta, de la DU y de determinadas resoluciones del ECOSOC y de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas: relatores temáticos o por países, grupos de trabajo, expertos. Por ejemplo en el año 2000 se decidió nombrar dos nuevos relatores especiales, uno sobre la cuestión del derecho a una vivienda adecuada y otro sobre el derecho a la alimentación; así mismo, un experto independiente sobre las consecuencias de las políticas de ajuste estructural y de la deuda externa para el goce efectivo de todos los derechos humanos y en particular de los derechos económicos, sociales y culturales.

En ese sentido, el impulso más destacado llegó en 1993, con la creación por parte de la Asamblea General, de la institución del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, a modo de nuevo corazón impulsor de todo el sistema que tiene, para su ayuda, el Centro de Derechos Humanos.

Por su parte, la jurisprudencia internacional va perfilando, puliendo y afinando progresivamente las nociones protectoras, y los Estados vinculados por los correspondientes instrumentos internacionales deben darles cumplimiento.

## **CONCLUSIÓN**

No hay exageración en la afirmación de que el destino de la Humanidad, si ha de ser en paz y justicia, se juega en la realización de todos los derechos humanos para todos. Mucho es lo logrado. Pero es aún completamente insuficiente. Para que los derechos humanos se realicen de verdad y los valores a los que responden sean verdaderamente universales, fruto y causa a la vez de la tolerancia y el respeto de todas las culturas y civilizaciones, pueblos y personas, todos debemos contribuir: estados, organizaciones internacionales, empresas, grupos de presión y, ciertamente, la sociedad civil a cuyo frente, por lo menos en muchas ocasiones, están las organizaciones no gubernamentales.

### Arcadi Oliveres Boadella

President de Justícia i Pau a l'Estat espanyol

Professor titular del Departament d'Economia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona

### INTRODUCCIÓ

En un seminari que tracta de l'educació per a una cultura de pau, resulta convenient fer referència a aquelles condicions que fan possible l'existència d'una pau positiva. Una d'aquestes condicions és sens dubte la de la justícia social obtinguda mitjançant el desenvolupament humà. De la mateixa manera, la voluntat de parlar d'educació en uns determinats valors, ens obliga a considerar quins són els compromisos personals que caldrà assumir per tal d'assolir l'esmentada justícia social.

En conseqüència, aquesta intervenció s'estructurarà en quatre parts. Una primera en la qual s'analitzaran els actuals nivells de desenvolupament humà arreu del món. Una segona en què s'intentaran veure les raons de les desigualtats en el desenvolupament, moltes d'elles lligades a l'actual procés de mundialització. Una tercera en la qual es formularan algunes propostes de caire polític i social que tenen voluntat transformadora. I una darrera on es tractaran les possibles implicacions individuals per tal de fer factibles les anteriors propostes.

### UN DESENVOLUPAMENT HUMÀ DESNIVELLAT

Independentment d'altres consideracions,

tothom està d'acord en el fet que vivim en un món econòmicament i socialment desigual. Les darreres dades publicades per les Nacions Unides i referides a 1998 ens recorden que cada canadenc amb un Producte Interior Brut (PIB) anual per càpita de 20.458 \$ ingressa a l'any el mateix que 185 etiòps amb un PIB per càpita de 110 \$ anuals.

Evidentment, aquestes diferències queden matisades quan en lloc del PIB per càpita triem l'Índex de Desenvolupament Humà (IDH) com a unitat de referència. L'IDH inclou per parts iguals a tres variables que són el PIB per càpita ponderat pel poder adquisitiu d'un dòlar en cada país, el nivell educatiu expressat en percentatges d'alfabetització i d'escolarització i la situació sanitària que es visualitza mitjançant l'esperança de vida. Els seus valors es mouen entre l'1 –màxim benestar– i el 0 –mínim benestar–. En aquest cas Canadà, que torna a ocupar el lloc capdavanter, obté un índex del 0,935 mentre que Sierra Leone, a hores d'ara el país més pobre del món, se situa en un 0,252.

Tanmateix, les diferències no són només entre països, sinó que se situen també dins els mateixos països i en especial en els del Tercer Món. Així, per exemple a Sierra Leone, el 20% de població més rica té uns ingressos 57 vegades més grans que el 20% de població més pobre. En el cas de Jamaica la relació és de 44, en el de la República Centrafricana, de 32, en el de Guinea Bissau, de 28, en el de Paraguai, de 27, en el de Brasil de 25 i en el de Colòmbia, de 20. Sovint aquestes diferències tenen a veure amb la zona on habiten els grups de població, amb l'ètnia, amb el gènere i amb la professió.



Si barregem, per tant, les diferències de renda derivades del distanciament entre països i entre grups socials, obtindrem allò que resulta més indignant, és a dir, l'enorme concentració de riquesa per part d'uns pocs i la situació de pobresa per part de molts. Aquesta pobresa que fa molt difícil viure amb dignitat als que la pateixen, ens allunya lògicament de les condicions de pau.

## LES RAONS DE LA DESIGUALTAT

Limitant-nos als països econòmicament subdesenvolupats que, d'acord amb les Nacions Unides, representen el 79% de la població mundial i en els quals, per altra banda, els desenvolupats són més grans, podem distingir entre raons internes i externes de la desigualtat. Es tracta d'una diferència molt subtil, però sense menysprear les primeres raons, cal dir que les segones tenen un pes específic notablement més important.

Tanmateix, dins l'àmbit de les raons internes podem parlar del creixement poblacional, de l'accés a l'ús de la terra, dels condicionants geogràfics i de recursos naturals, dels nivells educatius i de les guerres i la corrupció. Cadascuna d'aquestes raons té les seves peculiaritats. Les acceleracions demogràfiques semblen tocar sostre i s'espera una estabilització al llarg del segle que acabem de començar. La lliure utilització de la terra, l'elecció dels tipus de conreu, i la disponibilitat de capital per treballar-la representa encara un problema bàsic per als països d'economia agrària, agreujat ara per la difícil disponibilitat de llavors i la difusió dels transgènics. L'interès pels recursos naturals, amb excepció dels energètics, sol ser molt variable i actualment semblen perdre importància d'una manera paulatina en els

mercats mundials. Pel que fa a les guerres i a la corrupció, cal dir que no es pas un fenomen exclusiu dels països del Tercer Món i que ben sovint darrere s'hi troben els interessos de grups més o menys poderosos dels països desenvolupats. Els nivells educatius són probablement el factor intern més clar d'empobriment i tenen el seu origen en la precarietat dels pressupostos estatals que s'hi dediquen i en la fugida cap al Primer Món d'una part important dels pocs que han accedit a estudis superiors.

Com hem dit abans, les raons externes constitueixen les arrels més importants de la desigualtat i les podem situar en sis àmbits diferents: el colonialisme, el comerç internacional, l'actuació de les companyies transnacionals, els fluxos tecnològics, l'especulació financera i els processos migratoris.

El colonialisme és un fenomen pràcticament extingit, però les seves conseqüències perviuen econòmicament i políticament. Des del punt de vista econòmic la transformació d'agricultures de subsistència en monocultius d'exportació va impactar negativament les capacitats alimentàries de les poblacions locals. Des del punt de vista polític, la descolonització feta d'una manera irracional –només cal contemplar el mapa d'Àfrica per constatar-ho– ha conduït a conflictes interns entre diferents grups forçats a conviure i ha separat amb línies frontereres ètnies amb una organització única.

El comerç internacional se sol qualificar de desigual per evitar d'anomenar-lo injust. Injust pels preus que s'hi practiquen. Històricament es pot constatar el que els economistes qualifiquen com a "deteriorament de la relació d'intercanvi", és a dir, una progressiva baixa en el

preu de les exportacions i alça en el preu de les importacions que afecten els països del Tercer Món. Injust pel proteccionisme, practicat especialment damunt dels productes agraris i tèxtils per part dels països desenvolupats. I injust per les més o menys amagades subvencions a l'exportació que realitzades per les grans companyies amb la intermediació dels paradisos fiscals acaben representant una important competència deslleial per als països del Sud.

Les companyies transnacionals actuen amb els seus propis interessos com a únics referents i sovint tenen, a títol individual, una força econòmica i política superior a molts estats independents del planeta. Això fa que, amb comptades excepcions, el balanç de la seva presència es pugui considerar negatiu per als països subdesenvolupats. Es tracta d'inversions a la recerca d'un guany fàcil que busquen mà d'obra barata, matèries primeres apreciades, lloc on dipositar les seves deixalles i instal·lar-hi processos perillosos, fiscalitats baixes i contornables i fins i tot subvencions locals. En canvi les mateixes inversions no garanteixen cap permanència sinó que es traslladen fàcilment a noves ubicacions més rendibles, rarament reinverteixen els beneficis en el mateix lloc, no produeixen mercaderies de consum intern ni creen teixit industrial al voltant i, quan poden, pressionen els governs de torn per tal d'obtenir avantatges addicionals.

Els fluxos tecnològics prenen cada dia més gran importància. Disposar de tecnologia significa impulsar nous productes, nous procediments i en especial per als països del Tercer Món significa poder sortir de l'espiral de les matèries primeres i productes agraris i poder obtenir mercaderies d'un més gran valor afegit. Tanmateix, les capacitats de disponibilitat de

tecnologia per part d'aquests països es ben escassa, en primer lloc pels pocs recursos que poden dedicar a la recerca i en segon lloc per la sortida dels seus principals investigadors per anar a treballar als països del Nord. Evidentment, aquests països mai no han cregut oportú indemnitzar els països d'origen pel fet de que els faciliten persones amb una notable formació pagada per ells.

L'especulació financera s'ha convertit en el motiu principal del moviment de capitals fins el punt que els mercats borsaris s'han arribat a qualificar com "el gran casino mundial". El diner ja no té com a funció principal ser el catalitzador de l'activitat econòmica per tal de facilitar les transaccions i posar en contacte l'estalvi i l'inversió. Simplement es mou per tal de comprar –accions, divises, futurs etc.– i vendre bojament amb la voluntat d'obtenir un guany diferencial. Es calcula que tan sols entre el 2 i el 3% dels imports que es mouen pel món en un any corresponen a contrapartides d'operacions de béns, serveis i rendes. La resta és especulació.

Des del punt de vista financer, el Tercer Món es ressent d'aquest allunyament dels capitals de les inversions productives i per altra banda es ressent de la lacra del deute extern. Amb un deute total de 2.051.000 milions de dòlars, l'any 1998, els països subdesenvolupats enviaven cap els països del Nord un total de 363.000 milions de dòlars en concepte de servei del deute –amortitzacions i pagament d'interessos–, és a dir, 10 vegades més que l'ajut al desenvolupament rebut, que l'any esmentat va representar 34.500 milions de dòlars.

Els processos migratoris es troben en una situació paradoxal. Per les seves difícils condicions de vida, grups de població dels països

del Sud tendeixen a emigrar cap els del Nord i els governs d'aquests darrers els accepten amb comptagotes. La paradoxa es troba en el fet que els que tanquen la porta –europeus, nord-americans, australians, etc.– foren emigrants en el seu moment. En el cas concret d'Europa no cal oblidar, a més a més, que una part important de la seva industrialització es deu a l'emigració que des de 1850 fins a 1920, va significar l'expulsió del continent de més de cinquanta milions de persones.

Les pors que intenten justificar les absurdes posicions de portes tancades –atur, costos en la seguretat social, xoc cultural– són totalment injustificades. I ben al contrari, les dificultats en la regularització d'immigrants, la seva expulsió, la culpabilització delictiva, etc., no originen altra cosa que xenofòbia, màfies i morts en els intents de vinguda clandestina, de les quals evidentment els governs dels països rics són els màxims responsables.

## **LES POSSIBLES TRANSFORMACIONS POLÍTIQUES I SOCIALS**

El problema bàsic del que hem explicat radica en el fet que l'economia es mou a nivell mundial, mentre que els que prenen les decisions que haurien de controlar els agents econòmics ho fan amb una visió estatal –i encara podríem afegir, amb una visió dels privilegiats de l'Estat–. En conseqüència resulta evident que la primera de les possibles transformacions ens hauria de conduir cap a una governabilitat mundial de caire reequilibrador.

El sistema actual d'institucions internacionals disposa d'organitzacions amb capacitat de decisió sobre els grans temes econòmics mundials. Ens estem referint al Grup dels 7 (G-7),

a l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), a l'Organització Mundial de Comerç (OMC), al Fons Monetari Internacional (FMI) i al Banc Mundial (BM). Però resulta que tals organitzacions, o bé representen un nombre reduït de països (cas del G-7 i de l'OCDE) o bé tenen un caràcter escassament democràtic (cas de l'OMC, del FMI i del BM), amb una presa de decisions que gairebé sempre correspon als interessos dels poderosos.

No ens ha d'estranyar per tant que a mesura que ha anat creixent la consciència de mundialització s'hagin anat desenvolupant actuacions de protesta arreu de les reunions cimeres de les esmentades –i també d'altres– organitzacions internacionals. Aquestes protestes –Seattle, Okinawa, Praga, etc.– no representen tan sols una crítica, ben justificada per cert, a uns organismes que com l'OMC estan en mans de les grans companyies transnacionals, sinó que pretenen oferir alternatives constructives per tal que “un altre món sigui possible”. La recent conferència de Porto Alegre va formular precisament propostes en aquesta direcció.

De totes formes i malgrat que aquestes actuacions de caràcter global resultin imprescindibles, no hem d'oblidar que la mundialització també té aspectes locals i sectorials que cal tractar. Aspectes locals que tenen a veure amb actuacions de les empreses i dels governs del propi país. En el cas espanyol, per exemple, una actuació local de governabilitat mundial seria la tan reclamada condonació del deute extern dels països del Tercer Món a la qual, malgrat la reiterada demanda social, no hi ha hagut cap resposta positiva per part del govern central.

Els aspectes sectorials són cada vegada més assumits per ONG i coordinacions especialitzades i amb estructura internacional, és el cas de Greenpeace pel que fa a les qüestions mediambientals, dels Jubileus 2000 i Jubileu Sud pel que fa al deute extern, per Oxfam en l'educació al desenvolupament, per ATTAC en la fiscalitat internacional, etc. Tot i que ja s'han començat a fer alguns passos en aquesta direcció en el quadre que estem exposant hi faltaria una acció coordinada dels sindicats com a "alter ego" de les transnacionals. No n'hi prou amb accions testimonials periòdiques, cal segurament a hores d'ara crear amb urgència comitès sindicals d'empresa a nivell internacional malgrat les conegudes dificultats que això pot representar.

Dins de l'àmbit sectorial tampoc no cal oblidar la cooperació al desenvolupament, la darrera missió de la qual és, lògicament, la de desaparèixer. Mentrestant, ha d'augmentar d'una manera considerable des del punt de vista quantitatiu pensant en la superació del ja obsolet però mai no aconseguit 0,7% del PIB. I també ha de millorar des d'una òptica qualitativa eliminant el caràcter comercial que representa la compra obligada de productes del país donant, incrementant la dedicació geogràfica als Països Menys Avançats (PMA) i la dedicació sectorial a les necessitats bàsiques de les poblacions. Tampoc no cal oblidar que l'obligació de les ONG dedicades a la cooperació no és tant sols la transferència de recursos financers i/o tècnics sinó que una feina principal es troba en el propi país d'origen en el qual cal que actuïn com a revulsiu social i com a crítics dels governs.

La darrera de les qüestions sectorials seria la de la informació. En un món en què els grans mitjans de comunicació es troben en

mans de potents grups mediàtics sotmesos per la seva part a altres interessos econòmics, correspon a la societat transformadora aprofitar els instruments que té a disposició: les ràdios locals, la premsa regional i comarcal, els actes públics i Internet.

## **LES POSSIBLES IMPLICACIONS INDIVIDUALS I LES RESPONSABILITATS EDUCATIVES**

El punt anterior s'ha referit a transformacions polítiques socials però sembla pertinent dir que tals transformacions no resulten pas possibles si no hi ha persones disposades a impulsar les organitzacions que les generin, a pressionar les administracions per tal que les duguin a terme i a crear una consciència individual que les consideri necessàries i que s'impliqui en la seva obtenció.

És precisament en aquest darrer punt on trobem la dimensió educativa de tot el que hem vingut dient. Sembla que tal dimensió educativa caldria trobar-la, a més de en l'esmentada participació política i social, en tres direccions més: el canvi d'hàbits en el consum, l'acolliment migratori i, quan calgui, l'objecció de consciència i la desobediència civil.

El canvi d'hàbits en el consum hauria d'actuar com a mínim en dues direccions: l'austeritat i el consum crític. L'austeritat resulta imprescindible entre les poblacions del Nord acostumades a uns nivells de consum que les poblacions del Sud mai no podran assolir i que a més a més poden arribar a fer un dany irreparable al planeta. L'austeritat representa per tant un acte de justícia envers una part molt important de la població mundial i envers les generacions que han de venir. Al mateix temps

el consum crític significa la coherència entre el que diem voler desitjar i les nostres actuacions en la vida diària. Això lògicament ens obliga a saber què s'hi troba darrera dels productes de consum, què representa la seva obtenció des del punt de vista ecològic, quina empresa el fabrica i quin comportament té, quins són els seus efectes sobre nosaltres etc. La informació sobre tots aquests aspectes no es pas sempre senzilla però afortunadament comencen a créixer els grups i organitzacions que s'hi dediquen.

El consum de productes es complementa amb l'ús dels serveis i també aquí aparèixen les posicions crítiques. Els fons d'inversió ètics i les banques alternatives representen opcions adequades per tal que els nostres diners –en forma de llibreta d'estalvi, de cartera de valors, de pla de pensions, etc.– no tinguin destinacions –negoci de les armes, explotació infantil, discriminació de la dona, contaminació, etc.– contràries a les nostres maneres de pensar.

L'acolliment migratori no és altra cosa que una de les formes d'apaivagar les desigualtats des de casa estant. Cal fer veure a l'opinió pública i als governs que s'hi sustenten, que la immigració és un regal de gent amb plena disponibilitat per al treball, que és una forma de re-equilibri de la nostra distorsionada piràmide poblacional, i que des del punt de vista cultural representarà un sediment més dins del nostre pòsit històric d'aportacions enriquidores.

En algunes ocasions no resultarà fàcil assumir totes aquestes responsabilitats sense xocar amb un sistema que ens vol com a consumidors insaciabls, com a televidents cretinitzats, com a ciutadans esporuguits i com a demòcrates "dins d'un ordre". En aquests casos no queda altra alternativa, i això sens dubte és

ben educatiu, que demanar postures individuals o col·lectives d'objecció de consciència i de desobediència civil.

Probablement alguns problemes han quedat sense tractar, com per exemple el de la pobresa i la desigualtat existent en els propis països desenvolupats, però pel que fa a la resta, la nostra intenció era ben senzilla: indicar algunes raons de la desigualtat i proposar algunes possibles transformacions. Si ho hem fet així ha estat amb el propòsit d'avançar cap a un desenvolupament humà i sostenible, que tal com hem assenyalat al començament és sens dubte una de les condicions de pau i de convivència.

**Jonan Fernandez Erdozia**

Coordinador de Elkarri

## INTRODUCCIÓN

¿Están de acuerdo en que hablando se entiende la gente?

Permítanme discrepar. Supongo que muchos de ustedes han visto programas de debate en TV, son un buen ejemplo de que hablando no se entiende la gente. Es cierto que estos programas pueden ser una caricatura de la idea y de la práctica social del diálogo, pero esa caricatura sólo exagera rasgos que existen. Hablando no se entiende la gente, se entiende escuchándose y hablándose.

En esta conferencia no se ofrecen tesis académicas elaboradas, pero sí una conclusión, acertada o equivocada, de una experiencia contrastada en la práctica durante ocho años. Lo que se expone es el resultado de un trabajo de campo.

Elkarri es un movimiento social que trata de impulsar el diálogo y el acuerdo como vía para alcanzar la paz. Con este fin se han desarrollado muchas iniciativas. Hemos hablado con todos los partidos, instituciones y actores del conflicto vasco, hemos organizado una Conferencia de Paz, hemos estudiado otros conflictos del contexto internacional, hemos organizado más de 200 proyectos de diálogo local, hemos participado en debates y mesas redondas, hemos conocido la problemática de la escuela y de la educación, hemos elaborado cuatro unidades didácticas de educación para

la paz, hemos conocido de cerca problemáticas familiares afectadas por el conflicto y la violencia, y hemos sido testigos de mucho dolor y sufrimiento humano.

Después del trabajo en todos estos ámbitos, hemos llegado a una conclusión clara y común a todos ellos: los hábitos de diálogo en el marco familiar, escolar, comunitario o político son muy deficientes, el hábito de escucha es prácticamente inexistente. De cara a un proyecto de futuro, de sociedad y de país, positivo y constructivo, la prioridad en el marco familiar, educativo, comunitario y político es el aprendizaje en la comunicación, entendiendo la comunicación como un proceso en el que primero sabemos escuchar y luego sabemos hacernos entender.

En cualquier caso, el déficit principal se encuentra en el hábito de la escucha. Es ahí donde realmente merece la pena hacer un gran esfuerzo.

## EL ESCENARIO VAMOS A HABLAR

*Vamos a hablar.* Seguramente hemos oído o pronunciado muchas veces esta expresión. Es una propuesta habitual ante una situación de conflicto de cualquier tipo, es una buena aportación, indica una actitud positiva para resolver el conflicto de que se trate, no hay inhibición, hay voluntad de arreglar las cosas. La motivación y el impulso son buenos.

Aprobamos, por tanto, como útil, positivo y necesario el arranque, lo que hemos llamado también motivación e impulso. Nos detenemos

ahora un momento a analizar si la orientación de ese arranque, el *vamos a hablar*, es adecuada y sirve al objetivo de desatascar una situación problemática en el marco de la familia, la escuela, la comunidad o la política. La puesta en práctica del escenario *vamos a hablar*, suele ir acompañada por una serie de puntos débiles que, a menudo, limitan sus posibilidades:

- Suele haber personas que no se atreven a hablar. Es posible que tengan cosas interesantes que aportar, pero en ese contexto no son capaces de articular palabra. Estas personas difícilmente se implican en la solución porque no se sienten parte de ella.

- A veces hay personas que se animan a hablar pero no tienen la facilidad de palabra que tienen otros y que, aunque probablemente tengan ideas o aportaciones buenas que hacer, no son tenidas en cuenta porque la dinámica del debate les arrolla. Estas personas no logran quitarse de encima un sentimiento de agravio.

- Suele ocurrir también que el debate dentro del *vamos a hablar*, termine siendo monopolizado por dos o tres personas hasta extremos absurdos, llegando a reproches personales, despechos u ofensas. El resto de participantes termina por aburrirse, inhibirse y pasar del asunto.

- En ocasiones, también hay personas que por su facilidad de palabra, por su energía, o por una extraña habilidad consiguen que se haga lo que ellos dicen, a pesar de que nadie esté de acuerdo con ello. El resto de personas que participan salen de la cita con la impresión de que ha habido una imposición.

- En un escenario de este tipo, lo más habitual es que haya personas que están abso-

lutamente seguras de que tienen la solución al conflicto. Sienten que su propuesta es coherente, racional, justa y justificada. El problema es que los demás no se dan cuenta de ello, no se implican, no se atreven a reconocerlo, no quieren, o no les interesa. Este comportamiento puede duplicarse porque pueden existir personas en los dos bandos manteniendo la misma actitud. Estas personas repiten, apasionadamente, una y otra vez su propuesta, su análisis y los razonamientos que los avalan. Después de horas de discusión no sólo no han acercado sus posiciones sino que incluso se han alejado más.

- Muchas veces, en un encuentro del *vamos a hablar* se tiene la impresión de que se asiste a un enfrentamiento de trincheras. Cada parte defiende el territorio que está detrás de su trinchera y por ningún motivo está dispuesto a tolerar el mínimo acercamiento. Se establece un fuego cruzado en el que lo importante es la defensa del territorio, se pierde la perspectiva, se olvida el objetivo principal de la solución, se niega cualquier razón a la otra parte y se sigue disparando munición. Cuando los otros hablan, no es tiempo para escucharles, sino tiempo para preparar mentalmente la próxima carga. La solución parece imposible.

- También, a menudo, en una dinámica de este tipo, al final parece que ya no importan las razones o las ideas de fondo, sino lo que importa es no perder la cara, la imagen y el honor. No aparentar debilidad, aparecer firme, seguro y fuerte. Se tenga o no la razón, uno se aferra a lo que ha dicho y lo mantiene contra viento y marea. Cualquier reconocimiento parcial que conceda una parte de razón a los otros es un síntoma preocupante de derrota. En este contexto es muy difícil, si no imposible, lograr avances.

- Paradójicamente, en este tipo de reuniones cada parte actúa motivada por una gran utopía. Su deseo de fondo es convencer a la otra parte del acierto y de la verdad de su posición con la ilusión de que los otros terminen por darnos y reconocernos toda la razón. Pero esto nunca ocurre, más bien, todo lo contrario.

Probablemente, todos hemos vivido alguno de estos comportamientos en nuestras discusiones. Recordemos, por ejemplo, la última discusión familiar, el último conflicto escolar o laboral, la última mesa redonda, o la última reunión de vecinos. Repasemos cuántos fenómenos de los citados se produjeron.

Los fenómenos que hemos citado no componen una lista exhaustiva, son sólo algunos, que hemos expuesto con carácter ilustrativo. No siempre aparecen todos a la vez, pero habitualmente la propuesta se ve acompañada por varios de estos comportamientos que condicionan notablemente su eficacia y sus posibilidades de éxito. El paradigma (modelo o esquema) *vamos a hablar* forma parte de un impulso sano, pero tiene demasiados puntos débiles. Mantengamos el arranque y el impulso, esto es, aceptemos el *vamos a...*; pensemos, ahora, si es posible cambiar de paradigma, veamos si es posible adoptar un modelo, o esquema menos frágil y con más posibilidades de éxito.

### **EL ESCENARIO *VAMOS A ESCUCHAR***

*Vamos a... escuchar.* Éste es el cambio de paradigma y de hábito. Esta frase encierra la filosofía que se encuentra en la base de los métodos de trabajo y discusión en grupo que está proponiendo Elkarri. Pero, atención, no es ninguna fórmula mágica, no quiere decir que con este paradigma todo sea fácil. Este mode-

lo, esquema, punto de partida o paradigma sólo proporciona nuevos horizontes y mayores espacios de desarrollo a la idea del diálogo, permite dialogar de forma más constructiva, pero no garantiza el éxito. Esto depende de muchos factores. Es sólo una herramienta que nos permite trabajar en mejores condiciones.

Para poner en práctica el modelo *vamos a escuchar* es conveniente tener en cuenta algunas cuestiones:

- Es importante, en primer lugar, la actitud con la que afrontamos el problema, el conflicto o la reunión. La primera interpelación que cabe hacer es la de preguntarnos si tenemos conciencia de que todos estamos en el mismo barco, de que sólo hay un barco y de que, además, todos estamos condenados a permanecer en él. Es cierto que tenemos problemas y conflictos dentro del barco, pero estamos de acuerdo en que la solución no es echar por la borda a la mitad del pasaje y de la tripulación. Sólo hay una Euskal Herria, sólo hay una comunidad de vecinos en nuestro portal, sólo hay una familia o sólo hay una escuela, y tenemos que seguir viviendo en ella. La solución no pasa, desde luego, porque, por ejemplo, todos los de UPN, PSOE y PP o todos los de HB, o todos los nacionalistas, o todos los no nacionalistas desalojen el barco. Compartimos el mismo barco y vamos a seguir compartiéndolo. Tenemos un primer elemento común.

- En segundo lugar, analicemos la actitud con la que observamos el problema que queremos resolver. Normalmente, adoptamos imaginariamente una posición de bandos. Cada parte se sitúa a un lado de la mesa e inicia el enfrentamiento. El problema son los de enfrente, ellos tienen la culpa. Adoptemos de forma imagina-



ría una actitud diferente. Imaginemos que todos estamos sentados en el mismo lado de la mesa y despluguemos el problema encima de la mesa. De esta manera, analizamos el problema con una cierta distancia, de forma más fría y objetiva y con la convicción de que compartimos un problema y una necesidad común: todos necesitamos resolver el problema.

- En tercer lugar, conviene pararse a pensar sobre la incógnita que queremos despejar, cuál es la pregunta para la que estamos buscando respuesta. En este barco hay un conflicto entre los marineros de popa y los de proa, nos interesa encontrar una buena solución para que este barco siga navegando y no terminemos todos naufragando. En este momento, no importa quién está en la popa y quién en la proa, ni quién representa a quién. Lo que importa es que el problema está ahí, encima de la mesa, y que somos nosotros, desde este lado de la mesa, quienes debemos resolverlo. La pregunta fundamental no es ¿dónde está el problema y quién es el culpable? sino ¿dónde está la solución y cómo la podemos alcanzar entre todos?

- A partir de esta manera distinta de enfocar el problema, sólo queda empezar a escuchar. Ahora *vamos a escuchar*, respetando algunos principios:

- Todo el mundo que asiste a este encuentro tiene, desde su propia vivencia y experiencia, algo interesante que aportar. También los que no hablan habitualmente, o los que se expresan con dificultad. Debemos escucharles.

- Existe una solución mejor que la que yo considero inmejorable. Es esa misma solución,

sólo que con los matices, objeciones y aportaciones que incorporan los demás. Pero ello requiere una actitud de escucha.

- Aunque a veces cuesta darse cuenta de ello, lo cierto es que en la posición más encontrada y más opuesta a la que defiendo yo, siempre se pueden encontrar elementos en común, compartir pequeños espacios de acuerdo, ser parcialmente compatibles. Conviene identificar esos elementos para explorar las posibilidades que ofrecen. Esto requiere que se escuche atentamente.

- La otra parte siempre tiene parte de razón, de verdad, de justificación y de legitimidad, será mayor o menor, pero la tiene. Es imprescindible conocerla y reconocerla. Este ejercicio es necesario porque nos permite comprender el problema en su globalidad. Para encontrar una solución a un conflicto hay que conocerlo, tener la mayor información y el mayor número de datos posible. Esto incluye también conocer la parte de verdad, de razón, de justificación y de legitimidad que asiste a la otra parte. Necesariamente para ello se debe seguir escuchando.

- El diálogo y la conversación con la otra parte, en un contexto de *vamos a escuchar*, debe ser utilizado para ponernos en la piel del otro, para conocer a fondo cómo piensa y cómo siente el conflicto que compartimos. Debemos llegar a explicar su posición tan bien o mejor a cómo lo haría el mismo. Todo esto, además de completar nuestro conocimiento del problema, nos permitirá saber en todo momento si estamos proponiendo soluciones que, además de servirnos a nosotros, sirvan a la otra parte. Además, también exige escuchar con la máxima atención para comprender.

- La finalidad, por supuesto, no es sólo escuchar; es necesario, además, avanzar hacia la búsqueda de la solución. Una actitud de escucha profunda y sincera nos permitirá conocer y comprender mejor el problema. El siguiente paso es hacernos comprender, que nos escuchen, que también se entienda nuestra parte de razón, de verdad, de legitimidad y de justificación, que se entienda nuestra manera de pensar y de sentir.

- Nos anima la convicción de que cualquier problema tiene una buena solución. Problemas muchísimo más graves y complejos que el nuestro la han encontrado a lo largo de la historia, por lo que nuestro problema también la tiene.

- Las soluciones en las que “gano yo y pierdes tú”, o “ganas tú y pierdo yo”, o “pierdo yo y pierdes tú”, no son a la postre buenas soluciones. Conviene orientar la solución hacia el criterio “gano yo y ganas tú”, es decir, buscar soluciones en las que todos salgan ganando. Aunque pueda parecer difícil, y realmente lo es, éste es el modelo que debe perseguirse porque es el que ofrece garantías de viabilidad y solvencia de futuro.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### Introducción

La propuesta del Módulo Didáctico *Hiru Txandatan* puede desarrollarse en un espacio de tiempo de unas dos horas. Si se dispone de más tiempo siempre será mejor; en ese caso, se pueden ampliar proporcionalmente los tiempos que se dediquen a cada una de las partes en que se va a estructurar. Un grupo de entre 15 y 20 personas es el ideal para realizar esta experiencia.

Si el grupo es mucho más amplio, lógicamente requerirá que se le dedique más tiempo.

El trabajo que vamos a realizar se compone de doce pasos distribuidos en tres grandes partes. Dedicaremos, aproximadamente, media hora tanto a la primera como a la tercera parte y una hora, más o menos, a la segunda. Durante la primera media hora reproduciremos un debate clásico y espontáneo. En el segundo tiempo trataremos de repetir el mismo debate, pero esta vez siguiendo las pautas del *Método de los tres turnos*. La última media hora estará dedicada a conclusiones y evaluación.

La manera de proponer a los alumnos esta experiencia debe ser muy sencilla. A modo de sugerencia, valga la siguiente idea:

«Vivimos una etapa en la que la idea del diálogo está cobrando una gran fuerza en todos los ámbitos de la vida familiar, social, educativa, laboral, política o internacional. Por ello, no está de más que hagamos un pequeño trabajo que nos ayude a analizar y revisar nuestros hábitos de diálogo y nos permita mejorarlos. Éste es el fin que tiene este trabajo que vamos a realizar y que se titula *Hiru Txandatan*».

### Primera parte

*Primer paso: elección de un conflicto, polémica o problema*

La primera tarea que debe emprender el/la dinamizador/a del grupo es seleccionar o elegir un buen tema de debate; cuanto más polémico y controvertido sea, mejor. Cuando menos, debe tenerse la certeza de que ese tema va a provocar un mínimo de dos posicio-

nes contrapuestas en el grupo. La elección también puede realizarse de modo participativo con los/as miembros del grupo.

La propuesta de discusión puede tener alguna relación, directa o indirecta, con algún conflicto que haya vivido el grupo o el centro. También puede elegirse como eje del debate cualquier conflicto ajeno al centro educativo pero presente en la vida política, social, ecológica, municipal, religiosa... que le rodea. Por último puede, incluso, plantearse una discusión imaginaria; la experiencia puede basarse en una simulación con un reparto de roles y papeles entre los participantes.

Una vez elegido el tema o conflicto a tratar es sumamente importante la formulación que demos al mismo. Es preferible que la manera de titular el debate esté planteada en positivo y mirando al futuro. Por ejemplo, imaginemos que la discusión va a girar en torno a un problema municipal relacionado con el medio ambiente y las basuras. En lugar de titular la reunión "El conflicto de las basuras a debate", será mejor destacar algo así como "Propuestas de solución para el conflicto de las basuras". Otro ejemplo, si lo que se somete a consideración del grupo es algún problema de convivencia dentro del centro, será mejor titularlo "Qué podemos hacer desde nuestro grupo para mejorar la convivencia en el centro", que encabezarlo como "Los problemas de impuntualidad, incomunicación o disciplina y el Reglamento de Centro".

Es conveniente que la formulación finalmente elegida esté escrita en la pizarra o en algún cartel visible para todos. Antes de iniciarse el debate pueden dejarse unos cinco minutos para que cada participante del grupo reflexione sobre el tema y sobre lo que quiere

decir o por si quisiera tomar alguna nota para su intervención posterior.

#### *Segundo paso: debate abierto y espontáneo*

El papel del/la dinamizador/a consiste ahora en abrir el debate. El tema está planteado, formulado y escrito. A partir de ahora puede hablar el que quiera. Lógicamente deberá recomendarse que las intervenciones sean cortas. Si la situación inicial es muy fría y cuesta arrancar el/la dinamizador/a puede pedir opinión y dar la palabra a quienes habitualmente son más atrevidos a la hora de hablar. Esto lo deberá hacer sólo al principio y con el fin de animar el debate. Paradójicamente, el papel del/la dinamizador/a deberá ser activo si el coloquio está muy parado y deberá ser pasivo si se acalora.

El objetivo de esta media hora no es otro que el de reproducir un enfrentamiento dialéctico típico con, al menos, dos posiciones claramente enfrentadas. El/la dinamizador/a debe recordar que no es moderador/a. Una vez lanzado el debate debe dejar que éste siga un curso espontáneo.

Esta parte del debate puede durar 20-25 minutos pero puede también darse por terminada una vez de que se haya evidenciado el distanciamiento de posturas o empiecen a repetirse los argumentos o, también, a partir de que se haya producido un excesivo acaloramiento. En resumidas cuentas, una vez de que observemos que la discusión está bloqueada podemos avanzar al siguiente paso.

#### *Tercer paso: bloqueo del debate y primera conclusión*

El/la dinamizador/a interrumpe el debate

para hacer un breve análisis sobre el resultado del mismo. Simplemente va a tratar de subrayar una idea y de establecer una primera conclusión. Para ello plantea al grupo una doble pregunta:

¿Después de 25 minutos de discusión estamos más o menos alejados en nuestras posturas que cuando se inició el debate? ¿Nuestra forma de discutir y de dialogar facilita o dificulta la búsqueda de solución a los conflictos?

Efectivamente, ahora nos encontramos más alejados en nuestras posiciones. La conclusión que podemos establecer es que a la vista de los primeros resultados parece conveniente revisar nuestras formas de dialogar y mejorarlas para que sean útiles y eficaces para la resolución de los problemas que nos rodean.

## **Segunda parte**

*Cuarto paso: reinicio del debate con nuevas reglas*

En este momento proponemos al grupo reiniciar el debate. A partir de ahora, y durante aproximadamente 45 ó 50 minutos, intentaremos tratar nuevamente el mismo tema pero siguiendo las reglas que el/la dinamizador/a irá poco a poco desvelando.

Debe pedirse al grupo que trate de olvidar la discusión anterior, que corra el telón para empezar de cero. También debe recordarse cuál es el título del debate y subrayar su formulación positiva, constructiva y de futuro para pedir que las intervenciones también lo sean.

Finalmente, puede informarse al grupo de que todos los/as participantes en el mismo van

a tener la oportunidad de intervenir en tres ocasiones, tendrán tres turnos de palabra.

*Quinto paso: primer turno*

Las reglas son las siguientes:

a) Se hará una ronda en la que, uno por uno, podrán participar todos los miembros del grupo (sin agobiar ni insistir en exceso, se animará a los más remisos a hablar en público, o a que lo intenten).

b) Cada persona dispondrá de un tiempo breve para hacer su exposición y de esta manera expresar su opinión (entre medio minuto y tres minutos, dependiendo del número de participantes).

c) Nadie podrá interrumpir las intervenciones de los demás, ni tampoco, aprovechándose de su tiempo de exposición, discutirlos o rebatirlos. El tiempo para hablar sólo se podrá dedicar a explicar su propia opinión.

*Sexto paso: segundo turno*

Las reglas son las siguientes:

a) Nuevamente, se hará una ronda en la que, uno por uno, podrán participar todos los miembros del grupo que lo deseen. Es un turno para hacer preguntas, y lógicamente, para que las conteste cada destinatario de las mismas.

b) En este turno tampoco pueden interrumpirse las intervenciones de los demás. Discutirlas o contradecirlas está absolutamente prohibido.

c) Cada participante sólo puede intervenir para hacer preguntas, o para solicitar a los

demás aclaraciones, profundización de algún punto, o ampliación de detalles sobre sus respectivas exposiciones. Todas las intervenciones de este turno, las preguntas y las respuestas, deben estar dirigidas a comprender mejor las ideas que han sido expuestas.

#### *Séptimo paso: tercer turno*

Las reglas son las siguientes:

a) Los miembros del grupo tienen la oportunidad de intervenir por tercera vez (se vuelve a intentar que todos los participantes intervengan).

b) En este turno tampoco pueden interrumpirse las intervenciones de los demás. Discutirlas o contradecirlas está absolutamente prohibido.

c) En este turno cada participante interviene sólo para señalar aquellos puntos con los que se identifica, está de acuerdo o le han parecido más sugerentes, interesantes y positivos de lo expuesto por el resto, especialmente por parte de quienes han adoptado una posición más opuesta a la suya.

d) El/la dinamizador/a del grupo, o alguna persona que le asista, o le ayude debe tomar acta de las intervenciones que se produzcan en este tercer turno.

#### *Octavo paso: el acta*

Llegados a este punto, puede ofrecerse al grupo un descanso breve de unos 10 minutos. Durante este tiempo el/la dinamizador/a hará un esfuerzo por dar una cierta coherencia al acta siguiendo los siguientes criterios: en primer lugar, fusionará las ideas similares sinteti-

zándolas en una sola formulación. A continuación, tratará de ordenarlas y estructurarlas con una cierta coherencia; por ejemplo, podrá clasificar las opiniones recogidas en el acta entre aquellas que reflejen (1) objetivos, (2) estrategias y (3) propuestas concretas. Por último, tendrá que volver a hacer un esfuerzo de síntesis para resumir el contenido esencial de ese acta en tres, cuatro, o cinco ideas básicas.

### **Tercera parte**

#### *Noveno paso: presentación y valoración del acta*

Finalizado el descanso, el/la dinamizador/a presenta el acta. Antes de ello, puede explicar al grupo que el acta que va a presentar es el *acta de lo positivo*. Refleja las ideas vertidas en el tercer turno, en el que se ha pedido que cada uno destaque lo mejor que han dicho los demás. Esta acta resultante puede leerse primero, para después transcribirla en una pizarra o cartel, y finalmente distribuirse mediante fotocopias.

A modo de valoración, puede subrayarse que el contenido de esa acta constituye la esfera de coincidencias del grupo sobre la que es posible iniciar un trabajo cooperativo en relación al tema que se había elegido y que, inicialmente, provocaba tanta controversia. Refleja los consensos de ese grupo y, también probablemente, algunos disensos tolerables por el grupo para su trabajo en común. Se trata de un cimiento compuesto por un conjunto de expresiones de acuerdo inicial. Sin duda requerirá de un trabajo posterior pero, en todo caso, constituirá un buen punto de partida para seguir dialogando y para seguir elaborando y desarrollando más puntos en común.

*Décimo paso: cambiar impresiones e imaginar posibilidades*

En este punto, la experiencia está prácticamente terminada. Se disponen de unos cuantos minutos para cambiar impresiones relajadamente sobre el contenido del acta. Con un poco de habilidad el/la dinamizador/a tratará de que en este diálogo el grupo haga un esfuerzo por imaginar las posibilidades de trabajo concreto y común que ofrece el acta. Si de los contenidos del acta o del cambio de impresiones surgiese alguna idea, proyecto o iniciativa concreta y fácil de visualizar como eje de un trabajo de cooperación en el grupo, nos detendremos en ella. Convendrá, en primer lugar, recordar la situación inicial de abierto desencuentro y compararla con la de este momento en la que se cuenta con un proyecto compartido.

En segundo lugar, convendrá subrayar que la principal diferencia entre la primera situación y la actual es que la manera de dialogar durante la primera media hora no permitía escuchar adecuadamente ni entrever todo lo que de positivo había en las opiniones de los demás. En la segunda parte del diálogo se ha establecido un método para escuchar y para potenciar lo que tenían, de coincidente, las diferentes y contrapuestas opiniones.

En tercer lugar, corresponde al grupo y al/la dinamizador/a valorar si merece la pena desarrollar alguno de los proyectos que se han señalado para continuar adelante con esta experiencia de escucha y de trabajo cooperativo.

*Undécimo paso: reparto de material de reflexión*

Junto a esta guía del profesorado hay dos *Fichas de observación y reflexión* de tamaño

DIN-A4, que son originales para fotocopiar y repartir a todos los participantes del grupo una vez se haya llegado a este punto. El objetivo fundamental de estas fichas es que el/la alumno/a, o el/la participante en el grupo pueda llevarse a casa un material de reflexión y lectura sobre la experiencia que acaba de realizar.

Cada una de estas dos fichas describe las características y actitudes que definen respectivamente el escenario *vamos a hablar* y el escenario *vamos a escuchar*. Como ya se ha dicho, lo fundamental es la posibilidad de lectura y reflexión que ofrecen los textos; pero, además, las *Fichas de observación y reflexión* brindan la posibilidad opcional de observar cualquier situación de conflicto, discusión o controversia. Esto lo puede hacer individualmente cada uno en su casa, pero también puede realizarse en el aula, o en el grupo tras el análisis u observación de cualquier conflicto.

El sistema es muy sencillo. Debe partir de la observación y análisis de un conflicto en el que el/la alumno/a intervenga, o simplemente sea espectador/a del mismo. En la columna de la izquierda de cada ficha se describen las actitudes que caracterizan tanto el escenario *vamos a hablar* como el escenario *vamos a escuchar*. En la columna de la derecha debe hacerse simplemente un comentario con respecto a cada una de las características.

La persona o el grupo que hace esta evaluación debe hacer un esfuerzo muy grande por transformar su análisis crítico en *comentarios-propuesta*. Se tratará de que estos comentarios, que quieren a la vez ser sugerencias, tengan las siguientes características: (1) que sean muy concretos, (2) que estén formulados en positivo y (3) que tengan el objetivo de propiciar mejoras.

No es imprescindible que se rellenen todas las casillas sino aquellas que representan las actitudes que, más claramente, han estado representadas en el conflicto que hemos tratado de observar. La comparación final entre las dos fichas nos permitirá determinar si el conflicto o debate analizado se ha desarrollado en un escenario *vamos a hablar* o en un escenario *vamos a escuchar*. De este modo, podremos establecer un diagnóstico sobre el uso del diálogo en esa controversia y al mismo tiempo plantear propuestas globales de transformación positiva de la misma.

#### *Duodécimo paso: evaluación de la experiencia*

Finalmente, hay una tercera ficha que contiene un formulario sencillo para que el/la alumno/a, o participante en el grupo pueda aportar su evaluación de la experiencia *Hiru Txandatan*. Unos minutos antes de finalizar el trabajo, se reparten fotocopias del formulario entre todos los participantes para que lo rellenen y entreguen.

El interés que plantea este cuestionario es el de ofrecer al/la dinamizador/a datos muy importantes para poder mejorar o corregir la aplicación de este módulo didáctico en el futuro. Por otra parte, es recomendable que bien ese mismo día, o bien con posterioridad, el grupo conozca los resultados de esta pequeña evaluación, la media de las calificaciones, así como las sugerencias ofrecidas.

Pasados unos días sería oportuno un intercambio de impresiones en el grupo para valorar la experiencia de un modo más informal. O incluso sería muy interesante solicitar una valoración escrita. En todo caso, a partir de este momento corresponde al/la dinamiza-

dor/a proponer cuantas iniciativas complementarias considere oportuno y pertinente.

### **UN EJEMPLO**

En un encuentro de jóvenes en Navarra se suscitó un apasionado debate político sobre el futuro de Navarra. El debate lo protagonizaban dos jóvenes, uno de ellos plenamente identificado con las tesis de Herri Batasuna y otro con las de Unión del Pueblo Navarro. Este debate discurrió por los derroteros que es previsible imaginar. Después de pasar un buen rato de "toma y daca", los dos jóvenes aceptaron mantener el mismo debate pero esta vez regulado por el método de los tres turnos.

En el primer turno, cada ponente dispuso de 5 minutos. Ambos hicieron una buena exposición manteniendo tesis realmente distantes y contrapuestas. En el segundo turno, se intercambiaron algunas preguntas, aunque no muchas, que permitieron ampliar la comprensión de lo expuesto en el primero. En todo caso, respetaron la norma de este turno no discutir, contradecir o rebatir sino preguntar en positivo. En el tercer turno, cada joven debía destacar aquello que le parecía más positivo de lo que había dicho su oponente. Realmente no fue fácil; ¿qué pueden tener en común políticamente un joven de UPN y un joven de HB?

El joven de HB señaló que había una única cosa positiva que podía destacar de todo lo expuesto por su compañero de mesa, se refería a la manifestación de «apoyo y respeto» que había hecho el joven de UPN en relación «a la lengua y cultura vasca como parte de Navarra». El joven de UPN indicó que a él le había ocurrido lo mismo, sólo había detectado una única cosa positiva de todo lo dicho por el otro

ponente, aludía a una idea expuesta por el joven de HB en la que éste expresaba que «el futuro de Navarra debe respetar la voluntad mayoritaria de los-as navarros-as».

El acta de este debate sólo tenía dos puntos:

- apoyo y respeto a la lengua y cultura vasca en Navarra.
- respeto a la voluntad mayoritaria de los/las navarros/as en la definición de su futuro.

Estas dos ideas, consideradas de modo conjunto, constituyen el ámbito de coincidencia elemental sobre el que esos dos jóvenes pueden iniciar un trabajo en común. La sorpresa de nuestros dos protagonistas fue mayúscula porque al iniciar aquel debate no habrían podido imaginar que entre ellos existiera la más mínima posibilidad de consenso.

Esto lo que debe buscar el/la dinamizador/a del grupo es en el desarrollo de esta experiencia y muy especialmente en la elaboración del acta, detectar la fuerza de lo positivo en las diversas posiciones y conjuntarla.

Para finalizar, me gustaría decir que no estamos hablando de tácticas o de técnicas sino de hábitos. Se trata de algo más profundo. Después de estos últimos ocho años de trabajo, es tanta la importancia que damos a la idea de la escucha que si elkarrri volviera a nacer, tal vez no le llamaríamos movimiento social por el diálogo y el acuerdo, sino movimiento social por la escucha, el diálogo y el acuerdo.



### **Jonan Fernandez Erdozia**

Coordinador de Elkarri

En esta conferencia se tratarán 4 bloques, fundamentalmente: (1) de un pasado esperanzador que fue el que vivimos con la tregua, (2) de un presente continuo, que es el que padecemos desde que se rompió la tregua, (3) de la conquista del futuro y (4) por último, de un proyecto concreto, la Conferencia de Paz.

### **UN PASADO ESPERANZADOR**

La tregua, el Acuerdo de Lizarra, todo lo que ocurrió desde septiembre de 1998 hasta la ruptura del alto el fuego por parte de ETA representa y nos recuerda un pasado de esperanza. Podemos analizar ese período con la intención de sacar algunas consecuencias positivas para el futuro. Ese período de catorce meses tuvo significados concretos, dificultades y déficits; es necesario tenerlos en cuenta y analizarlos para aprender de ellos.

### **Dos significados**

Mirándolo desde hoy, con cierta perspectiva, este período tuvo dos grandes significados. Supuso un mayor compromiso político por el diálogo; es decir, hoy es más amplio el compromiso político por el diálogo que el que existía hace tres años, aunque todavía siga siendo limitado. Y por otra parte, también trajo, como consecuencia, un mayor compromiso social por la no-violencia. Hoy es mucho más difícil asumir, aceptar, encajar un atentado, un hecho violento que hace tres años. La vivencia de la tregua, de catorce meses sin muertos, nos ha

hecho vivir y percibir la violencia de una manera todavía mucho más radical y esto es muy positivo. Por lo tanto, dos significados: un mayor compromiso político por el diálogo y un mayor compromiso social por la no-violencia.

### **Dos dificultades**

Aquel período de la tregua tuvo dos grandes dificultades. La primera, la concepción inmovilista que tuvo el Gobierno español del Partido Popular sobre el proceso. A diferencia de otros procesos de paz, aquel período no tuvo la contribución del Gobierno en ningún terreno: ni en el diálogo, ni en la política penitenciaria, ni en ningún otro que hubiera sido necesario. Su participación fue inmovilista e incluso obstruccionista, a diferencia por ejemplo de lo que hicieron en el caso irlandés los Gobiernos británicos. Aunque los dos casos son diferentes, también tienen elementos que pueden ser comparados.

Además de una concepción inmovilista y obstruccionista del proceso por parte del Gobierno y del PP, también hubo otra dificultad, que fue la concepción impositiva que sobre el proceso tuvo ETA, ya durante la tregua. La tregua se inició con un enfoque interesante. ETA ofreció la tregua a la sociedad, sin definir contrapartidas, pero, a mitad del período, adoptó el papel de “jefe de estudios” y empezó a calificar a los “alumnos” –los partidos políticos, los movimientos sociales y la propia ciudadanía–, con aprobados y suspensos. ETA se consideró, y se sigue considerando, competente para decir cómo hay que hacer las cosas, qué es lo que hay que hacer, por dónde hay que ir, etc. Y esto es inadmisibles. Trata a

la sociedad como a un menor de edad, sin capacidad propia para decidir lo que quiere hacer y cómo lo quiere hacer. Esto fue, y sigue siendo hoy, un grave problema. ETA habla en nombre de la sociedad vasca, dice que el respeto a la voluntad de la sociedad vasca es lo primero pero, sin embargo, no escucha, no respeta lo que hoy quiere esta sociedad respecto a su presente y a su futuro.

## **Dos déficits**

Hemos hablado de dos significados y dos dificultades. También hay que hablar de dos déficits. El tiempo de la tregua y del Acuerdo de Lizarra fue, en primer lugar, un proceso que se precipitó muy deprisa, sin preparación, sin anticipación, con muy pocos diálogos previos. Tampoco nos podemos quejar, el período de tregua vino cuando vino y fue bienvenido. Pero si lo comparamos con otros procesos, se puede decir que hubo un insuficiente trabajo de preparación, de definición de las bases o de los principios. En otros casos se ha demostrado que un trabajo previo para asentar los principios, los cimientos de un proceso es verdaderamente imprescindible y necesario. Entramos en el proceso a galope, sin haber hecho un trabajo previo de definición de principios compartidos por todos. Éste fue un problema sobrevenido, como consecuencia de cierta improvisación. Pero los procesos llegan y no siempre son la consecuencia de un diseño en una pizarra.

También hubo otro déficit: el período de la tregua y de Lizarra confundió y mezcló contenidos y procedimientos. Esto tiene una cierta importancia. Al inicio de la tregua se agolparon multitud de procesos interrelacionados, pero distintos que buscaban su solución. Por una parte, teníamos la necesidad del fin de la

violencia; y por la otra, la necesidad de resolver problemas políticos relativos a la soberanía, a la territorialidad, a la institucionalización etc.; problemas relativos a la gobernabilidad, a las víctimas, a los derechos de los presos y sus familiares... Todas las cuestiones pendientes de arreglo tocan la puerta para decir: "yo quiero que se me solucione este problema", lo que lleva a una acumulación de procesos que, aunque interrelacionados, son diferentes y se gestionan desordenadamente.

Pero, sobre todo, se mezclaron contenidos y procedimientos. Cuando queremos resolver un problema —el que sea, en una universidad, en una comunidad de vecinos o en cualquier otro colectivo— es mucho mejor centrarse primero en cómo vamos a buscar la solución, que en cuál es la solución. Ante un debate de posiciones encontradas, es mucho más importante buscar, de modo acordado, qué procedimiento vamos a seguir para buscar la solución, que ponerse desde el primer minuto a discutir cuál es la solución. Primero pongámonos de acuerdo en el camino que podemos recorrer juntos.

Sin embargo, lo que pasó en este período fue que todos, los que participaron en el Acuerdo de Lizarra y los que no lo suscribieron, empezaron a discutir sobre cuál era la solución, no sobre el camino para encontrarla. Esto llevó a un atrincheramiento de posiciones. Por ejemplo, desde el Acuerdo se trató de simultanear dos procesos: por una parte, ofrecer a la sociedad y al resto de los partidos políticos un procedimiento, una metodología de solución al conflicto. Si se lee la declaración de Lizarra, literalmente es eso: una metodología de solución. Por tanto, Lizarra sí ofrecía un procedimiento, un camino de solución al conflicto, pero además, se trataba de persuadir y convencer a ETA de que, para la consecución de

sus objetivos de construcción nacional, mucho más útil que la violencia era el acuerdo entre fuerzas nacionalistas y desarrollar un proceso gradual pacífico y democrático. De este modo, se quisieron hacer dos cosas a la vez. En esta pugna triunfaron los contenidos, es decir, la construcción nacional frente al procedimiento y al método. Esto fue un error.

Algo parecido ocurrió fuera de Lizarra. Durante la tregua, el Partido Socialista y el Partido Popular se limitaron a decir que la solución era el Estatuto y la Constitución. No hubo un esfuerzo por definir, proponer o discutir sobre el procedimiento de solución. Dicen los irlandeses –ahora que tienen mucha experiencia– que en todo proceso de negociación, la primera fase de las conversaciones tiene que titularse “Conversaciones sobre las conversaciones”; es decir, hay que conversar sobre cómo vamos a conversar, sobre qué procedimiento vamos a seguir. En este caso no se hizo y esto fue un gran déficit. Conclusión para el futuro: todo proceso tiene que tener, primero, una discusión en torno a grandes principios, en torno a cimientos en los que se asienta el proceso; en segundo lugar, en torno a procedimientos; y por último, en torno a contenidos de solución.

### **Una constatación**

Sin embargo, a pesar de las dificultades y déficit, el proceso hubiera podido seguir adelante. Era imperfecto y contradictorio; aunque los que lo critican por ello deben tomar conciencia de que no es posible desarrollar un proceso de este estilo de manera perfecta y sin contradicciones. Y éste hubiera podido salir adelante con sus imperfecciones y sus contradicciones, pero hubo algo que lo desmontó: la violencia. Esto nos puede gustar más o menos;

alguien puede opinar legítimamente que a pesar de la violencia debería haber seguido en marcha Lizarra u otras plataformas similares, pero lo cierto es que no pudieron seguir. Esto nos demuestra que la violencia tuvo un efecto determinante y demoledor sobre todo lo que se construyó en el período del Acuerdo de Lizarra. Ésta fue la consecuencia, la constatación.

Éste es, de manera resumida, nuestro análisis de lo que fue un pasado de esperanza. Podemos aprender muchas cosas de este tiempo y, a partir de ello, podremos rescatar todavía un proceso de paz.

## **PRESENTE CONTINUO**

A partir de la ruptura de la tregua tenemos algo que nosotros denominamos un presente continuo, porque en lo fundamental es uniforme y porque está marcado por tres grandes factores: (1) un choque de ofensivas totales, (2) un bloqueo de los marcos de diálogo que pudieran transformar la situación y (3) una involución del discurso dominante.

### **Un choque de ofensivas totales**

Desde que se rompió la tregua, ETA está embarcada en una ofensiva cruenta y total. Es la consecuencia de su concepción impositiva con relación al proceso, a la sociedad y al futuro. En la raíz de esta ofensiva nos encontramos con un comportamiento políticamente inmaduro: ETA se siente dueña, poseedora y conocedora de la verdad absoluta.

No cabe hacer equiparaciones ni comparaciones, pero sí cabe analizar los efectos sobre la sociedad y la política. El Gobierno español también está embarcado en otra ofensiva

total, se trata de la ofensiva del maniqueísmo: conmigo o contra mí. El Gobierno del Partido Popular está desatando una campaña con todos los medios a su disposición en la que todo el que no esté al 100% con sus tesis, primero es ingenuo, luego es equívoco, más tarde es ambiguo y al final es cómplice de la violencia. Todo el que no coincida al 100% en el diagnóstico del problema y de las soluciones con Mayor Oreja recorre ese proceso. Los resultados de este choque de ofensivas totales resultan asfixiantes para la sociedad.

### **Un bloqueo de los marcos de diálogo que pudieran transformar la situación**

Fundamentalmente, son dos los marcos de diálogo que se han bloqueado. El primero es el diálogo intranacionalista, el diálogo entre nacionalistas. No es ningún secreto porque se sabe a través de la prensa que el diálogo entre nacionalistas está bloqueado, que no avanza. Pero también hay otro marco de diálogo que estuvo en marcha hasta la víspera del atentado contra Fernando Buesa y que desde entonces está paralizado: es el diálogo entre socialistas y diferentes versiones de nacionalismo. El Partido Socialista estaba en conversaciones con HB, hasta la víspera del atentado contra Fernando Buesa –es público y no se desvela ningún secreto–. Este bloqueo es negativo ya que son marcos de diálogo que, en caso de activarse, pueden contribuir a transformar las cosas. El diálogo entre el PP y los nacionalistas no existe; aunque sería deseable, bueno e importante que se diera.

### **Una involución del discurso dominante**

Estamos sometidos a una ofensiva ideológica de grandes proporciones que representa una involución, incluso respecto a los textos del Pacto de Ajuria Enea que en su momento fue

un tótem intocable. Las seis ideas centrales que comprenden esa ofensiva ideológica serían las siguientes:

1. Se niega que existan problemas de convivencia política diferentes a los que puedan existir en otros lugares como Murcia, Guadalajara, o Andalucía. En este país no hay problemas de convivencia política distintos a los de otros lugares.

2. Hay que negar la virtualidad de la vía del diálogo y defender la vuelta a las tesis de aislamiento. En ese sentido la frase más repetida es la de “no hay territorios intermedios”. Ésta es la frase de moda, frase en la que coinciden Aznar y los portavoces autorizados de la izquierda abertzale. Es la frase preferida del maniqueísmo “conmigo o contra mí”. Siendo así, el que no está conmigo o contra mí se sitúa en un territorio intermedio que no existe.

3. Equiparar la defensa del diálogo a la complicidad con la violencia. El que defiende el diálogo es cómplice de la violencia. Ya hemos hablado de este proceso de satanización que lleva de calificar a los defensores del diálogo como ingenuos a terminar considerándolos cómplices de la violencia.

4. Encorsetar lo democrático en lo constitucional. Demócratas son, según este sofisma, los que defienden la Constitución. Todo lo que está fuera de la Constitución no es democrático, por lo tanto, el que defiende algo que está fuera de la Constitución, simplemente, no es demócrata. Esta misma argumentación nos llevaría a concluir que tampoco es demócrata el que defiende la República, porque la República no está dentro de la Constitución.

5. Vincular y reducir el problema al

“mal” que representa el nacionalismo, diciendo que no hay problema político, y si lo hubiera, sería el propio nacionalismo.

6. Vincular y reducir la solución política al “bien” que representaría tener un Lehendakari no nacionalista. Desde el punto de vista del proceso de paz no nos importa que el Lehendakari sea nacionalista, socialista, del PP, de IU o de cualquier otro partido; eso forma parte del funcionamiento democrático. Habrá alternancia, o no la habrá o llegará cuando tenga que llegar; pero vincular la solución de los problemas a estas cuestiones es una tomadura de pelo.

### **Algunas consecuencias de este presente continuo**

El campo de las dificultades se agranda y ha conquistado terreno, mientras que el campo de las oportunidades se reduce y pierde terreno, lo que provoca una percepción social dominante de desesperanza y desfondamiento. Esto es muy importante porque este factor subjetivo tiene mucho peso: una sociedad que no tiene esperanza difícilmente encuentra soluciones. El panorama realmente es oscuro y negro, no nos vamos a engañar. Sin embargo, habría un apunte que realizar a este análisis, que es complementario y que permite albergar un poco de esperanza con relación al presente o al futuro.

Imaginemos que tenemos un pariente argentino que nos visitó hace tres años y nos visita hoy para hacernos, entonces y ahora, la misma pregunta: “resúmeme en cuatro palabras qué es lo que está pasando en vuestro país”. Hace tres años le podríamos haber dicho: “aquí hay un problema sin resolver –unos le llamarían político otros le llamarían democrá-

tico o de otro modo– y hay dos perspectivas en tensión, la perspectiva del Pacto de Ajouria Enea y la de HB y ETA”. Hoy deberíamos decirle que tenemos un problema sin resolver, agravadísimo por el tema de la violencia, ante el que hay tres perspectivas en tensión: la perspectiva impositiva que representa ETA, la perspectiva inmovilista que representa el Partido Popular y una tercera perspectiva diferente que agrupa a muchísimos sectores, partidos, sindicatos y una parte de las bases sociales de la izquierda abertzale, del Partido Socialista e incluso del Partido Popular (eso es lo que reflejan las encuestas). Se trata de la perspectiva de los que son firmes y claros en la exigencia de la no-violencia y en la reivindicación del diálogo. Ésta es la novedad, no son sólo dos sino tres las perspectivas en tensión.

Los expertos en resolución de conflictos dicen que cuando un conflicto se resume como una tensión bipolar, de dos polos, ese conflicto se cronifica, tiende a bloquearse y no encuentra las soluciones. Sin embargo, cuando un conflicto se resume como la tensión entre tres perspectivas tiende a encontrar soluciones. Forzando un poco el argumento, esto es lo que pasa en un pleito civil: dos personas tienen un problema y recurren a la tercera perspectiva, que es la del juez. Nosotros creemos firmemente en esta idea de que la definición del escenario actual como un escenario de tres perspectivas es muy importante para buscar soluciones.

En una situación tan comprometida como la actual es muy difícil afirmar esto porque es tanto como hacer un pronóstico visionario; pero, sin saber todavía ni cómo, ni por dónde, ni cuándo, esta tercera perspectiva va a ayudar a buscar las soluciones.

## LA CONQUISTA DEL FUTURO

Hay la percepción general de que estamos en una situación confusa, en un túnel o en un laberinto y se evidencia la necesidad de la sociedad de adoptar criterios claros. Hay confusión y desconcierto. Las claves de la crispación política no son fáciles de entender para el que no está inmerso en el día a día de la política y esto desanima mucho. La violencia tiene unos efectos demolidores en la moral y el ánimo de la gente, contamina todos los esfuerzos políticos de búsqueda de soluciones; hay discursos políticos muy destructivos, con un contenido muy negativo; en los medios de comunicación no siempre encontramos un cauce de clarificación y de información, sino que muchas veces nos remiten a esquemas pueriles, de buenos y malos que no ayuda a encontrar soluciones. Todo esto, junto con algunos otros factores, representa el síndrome de laberinto, esta percepción de estar dentro de un túnel sin salida.

### Dos criterios de orientación

En este momento, nosotros proponemos seguir dos criterios de orientación. El primero, creer y cultivar nuestra capacidad de análisis crítico y la de la sociedad, tener confianza en el sentido común de la gente. Es verdad que reciben mensajes de muchos tipos diferentes, pero al final la opinión de una persona se forja de multitud de fuentes diferentes: de su historia, de su familia, de su vivencia, de su entorno, de sus experiencias... También de los medios de comunicación, pero no únicamente. Hay muchos elementos que conforman la opinión de una persona y hay que confiar mucho en el sentido crítico y la cultura política que tiene esta sociedad para salir de la actual situación. Lo primero, por tanto, es confiar en

la capacidad de nuestra sociedad.

El segundo es centrarnos en qué es lo que puede hacer cambiar la situación. Llevamos demasiados años en un laberinto de conflicto y de violencia en el que no se encuentran soluciones y no podemos perder más tiempo con mensajes y actuaciones que no la hará cambiar. En este sentido, ahora se están alimentando tres grandes falsas expectativas:

1. “El problema se va a resolver por vías exclusivamente policiales”. Esta idea alimenta una falsa expectativa. Después de varias décadas, la experiencia demuestra que este conflicto no se soluciona por vías únicamente policiales.

2. “Esto lo vamos a resolver sin diálogo”, negando las vías del diálogo. La experiencia de diez años del Pacto de Ajuria Enea no dio con la solución y, precisamente, una de las claves era el aislamiento del mundo de HB y de ETA; por tanto, la negación del diálogo.

3. Los que creen que con la violencia, o con el acompañamiento de la violencia se puede llegar a algún sitio. Después de tantos años de experiencia, sabemos que la violencia no cambia las cosas a mejor, sino que las agrava, las empeora, las hace más intratables. Quien confía en la violencia como instrumento de acompañamiento político, está alimentando una expectativa falsa en su cabeza.

### Cuatro puntos cardinales

Establecemos cuatro puntos cardinales –lo urgente, lo importante, lo objetivo y lo esperanzador– que, desde nuestro punto de vista, pueden cambiar la situación.

- *Lo urgente.* El primer punto cardinal es la no-violencia y los derechos humanos. Es muy importante que se defiendan con claridad por razones éticas, morales, políticas, etc., y también por respeto a lo que esta sociedad quiere. Si hay que respetar la voluntad de esta sociedad para decidir su futuro, también hay que respetar su decisión cuando nos dice cómo quiere conquistar ese futuro. Una y otra vez ha dejado claro que lo quiere hacer sin violencia.

Por tanto, la no-violencia es primordial, y también la cultura de derechos humanos. Hay que defender todos los derechos humanos de todas las personas, porque la principal derrota que nos puede infligir la violencia y el conflicto es la de deshumanizarnos. Cultura de derechos humanos para defender por igual los derechos humanos de un concejal o de su familia que, por ser del PSOE o del PP, está siendo perseguido y agredido, como para defender los de un preso y de su familia que sufren la dispersión y el maltrato alejados a cientos de kilómetros. Se trata de defender el derecho humano como un absoluto ético para todas las personas. Aceptar que debemos ser más sensibles a los derechos humanos de unas personas que a las de otras nos embrutece.

- *Lo importante.* El segundo criterio cardinal es, desde nuestro punto de vista, el diálogo sin exclusiones. En una sociedad como ésta, que es plural, que tiene diferentes sentimientos de identidad nacional, diferentes culturas conviviendo, diferentes percepciones de la historia, de la realidad, del presente y del futuro, no se puede pensar en alcanzar una solución si no hay diálogo. Es una utopía enfocar una solución sin este instrumento. El diálogo es un procedimiento fundamental. Defenderlo es defender lo que puede cambiar las cosas.

- *Lo objetivo.* El tercer criterio cardinal, lo objetivo y lo democrático, es escuchar a la sociedad y hacerle caso. Pongámonos de acuerdo en que hagamos lo que hagamos tendrá que parecerle bien a la sociedad en la que vivimos. Tanto para interpretar nuestro pasado y nuestro presente, como para construir el futuro, las conclusiones tendrán que ser mayoritariamente aceptadas y aprobadas por nuestra sociedad. Hagamos caso a lo que pide y perdamos el miedo a consultarle directa, expresa y democráticamente.

- *Lo subjetivo.* Y por último el cuarto criterio es lo subjetivo, lo esperanzador. Esto tiene mucha importancia para los ciudadanos de a pie, porque en un momento de desorientación hace falta saber a qué atenerse para discernir lo que es aceptable y positivo de lo que no lo es. En este sentido, proponemos atender a lo que tiene carácter constructivo. Desconfiemos de todo aquello que tiene enfoque, contenido, presencia y orientación destructiva, aquello que tiene carácter netamente negativo, que no nos humaniza, que hace más estridente, más tensa, más crispada a esta sociedad. Por el contrario, confiemos en lo que tiene contenido, carácter, enfoque y planteamiento constructivo, positivo, en lo que une en lugar de lo que divide, en lo que integra en lugar de lo que desintegra y, sobre todo, en lo que nos humaniza en lugar de lo que nos deshumaniza. Se trata, en definitiva, de confiar en lo mejor del ser humano.

### **Testimonio final**

Nosotros tenemos esperanza, queremos dar testimonio de esperanza, si no no estaríamos trabajando en Elkarri. Somos muchas las personas que trabajamos en este movimiento social,

que nos reunimos semanalmente, que llevamos a cabo iniciativas y lo hacemos porque tenemos esperanza. Creemos que la paz es posible y creemos que vamos a contribuir a darle la vuelta a esta situación. Eso sí, tenemos esperanza desde la realidad, desde el realismo. Tenemos mucho contacto con las dificultades y con los obstáculos. No somos ajenos a los problemas que existen para cambiar esta situación. Ahora bien, tenemos la convicción de que si somos capaces de defender y apoyar lo que puede cambiar las cosas –la no-violencia, el diálogo, escuchar a la sociedad y confiar en lo constructivo– la paz es posible.

## **LA CONFERENCIA DE PAZ**

Como hemos visto la situación es muy negativa y no vamos a quedarnos de brazos cruzados observando como empeora. Al mismo tiempo, somos conscientes de que sólo grandes ideas como la no-violencia y el diálogo no son suficientes, se necesitan proyectos concretos. Elkarri se ha embarcado en un proyecto de Conferencia de Paz que se expone a continuación de manera resumida:

### **Un diagnóstico de situación: la urgencia e importancia de crear espacios de oportunidad**

Ha pasado más de un año desde que se rompiera la tregua y el proceso de paz entrase en una profunda depresión. En este tiempo, el protagonismo casi absoluto lo han ocupado la violencia de ETA y la crispación política. En los últimos meses no se han detectado elementos que apuntasen a la salida de la crisis y el presente no ofrece pistas demasiado alentadoras con relación al futuro inmediato. La política tampoco atraviesa un momento especialmente

fértil a la hora de diseñar alternativas que permitan superar esta situación y en lo que a evolución de acontecimientos se refiere, podemos hablar de continuismo en el bloqueo. En todo caso, un bloqueo negativo y estático que se prolonga en el tiempo no deja las cosas igual, conlleva un empeoramiento de la situación. Las mismas dificultades ocupan cada vez más espacio.

El panorama es realmente desolador y es necesario entender qué es lo que está ocurriendo para buscar una respuesta. Cada proceso social, económico o político tiene, en su propio desarrollo, un campo de obstáculos o amenazas y un campo de oportunidades o alternativas. De la relación entre obstáculos y oportunidades y de su gestión depende su resultado. En nuestro proceso hacia la paz, estamos atravesando un período de dominio pleno de los obstáculos en el que los espacios de oportunidad son sepultados por el protagonismo y la estridencia de las dificultades. Aparentemente no hay un campo de oportunidades. En el escenario político se produce una lucha obcecada y sin cuartel por la gestión de los obstáculos, mientras las oportunidades quedan abandonadas a su suerte. Lógicamente, en este contexto no se producen resultados productivos, la consecuencia es un bloqueo estéril y decadente.

El protagonismo total lo acaparan el impacto desgarrador de la violencia de ETA y la negación del diálogo reflejada en la crispación política. Éstos son claramente los componentes centrales del espacio de amenazas y obstáculos. La cuestión es saber si existe y dónde se encuentra el espacio de oportunidades y alternativas. El componente principal del marco de oportunidades es el que define el posicionamiento social mayoritario: no-vio-



lencia, diálogo sin exclusiones y respeto a los principios democráticos. El campo de las oportunidades existe, pero necesita el impulso constructivo de proyectos concretos y eficaces que desarrollen esa voluntad social mayoritaria.

Elkarri ha interiorizado la importancia y la urgencia de esta necesidad, y así como hace dos años entendió que la preferencia correspondía a la iniciativa política, hoy considera que es obligación de la iniciativa social asumir un papel de dinamización más activo e intenso. En la calle y sobre el terreno se percibe claramente una demanda social que reclama tomar la iniciativa con fuerza. Nuestro proceso hacia la paz necesita invertir mayores y más eficaces esfuerzos. Se trata de promover lo que puede cambiar las cosas democrática, pacífica y positivamente. Impulsar un proyecto que movilice, que genere, que amplíe el espacio de las oportunidades frente a la hegemonía de las amenazas y de los obstáculos.

Básicamente, este proyecto debe tener cuatro perfiles que lo definan y caractericen: (1) debe actuar como revulsivo político, (2) debe constituir un movilizador social, (3) debe centrarse y unificarse en algo concreto, y (4) debe situarse en el campo de las oportunidades: no-violencia, diálogo sin exclusiones y respeto a los principios democráticos. La propuesta que encaja en este perfil y que Elkarri somete a la consideración general es promover una Conferencia de Paz.

### **Definición y significado del proyecto de Iniciativa Social para un Proceso de Conferencia de Paz**

El proyecto consiste en promover a lo largo de 2001 una dinámica de encuentro social y

político en torno a la celebración de una Conferencia de Paz que ofrezca alternativas y oportunidades ante el bloqueo que sufre el proceso vasco hacia la paz y la normalización. Promover esta dinámica de conferencia de paz significa concretamente: (1) poner todos los medios al alcance de este movimiento social para (2) impulsar un proceso de diálogos de metodología abierta, versátil y eficaz entre fuerzas políticas que (3) se asiente en una red interna y externa de apoyo social significativo y constante y (4) cuente con la suficiente cobertura moderadora y de facilitación.

### **Objetivos**

- *En relación con el proceso de paz:* generar condiciones favorables y dinámicas constructivas para este proceso y lograr un avance significativo en la definición de principios y procedimientos compartidos para el mismo.
- *En relación con el escenario político:* contribuir a remover la encallada situación en que se encuentra la política mediante un impulso social que actúe como revulsivo.
- *Con relación a la sociedad:* ofrecer una referencia clara que movilice la esperanza social y haga confluir de modo sinérgico, eficaz y cooperativo la pluralidad de esfuerzos por la paz.
- *En relación al interés, apoyo y solidaridad exterior ante el proceso de paz en Euskal Herria:* ofrecer un nuevo paradigma desde el que acercarse al proceso de paz y un nuevo cauce de participación constructiva en torno a una idea clara, concreta y universalizable (la Conferencia de Paz).

## Descripción del proyecto según sus características

Una adecuada comprensión del sentido de esta iniciativa requiere deshacer, preventivamente, tres *a priori*s que pueden condicionar, restrictivamente, la manera de concebir esta Iniciativa Social para un Proceso de Conferencia de Paz. En primer lugar, hay que subrayar que el objetivo de este proyecto no es dar con el contenido del acuerdo definitivo para la paz y la normalización. Los cuatro objetivos de esta iniciativa son los que se han detallado en el apartado inmediatamente anterior.

En segundo lugar, no debe concebirse únicamente como un acontecimiento puntual que se celebra durante varios días y en plazo limitado. En este sentido, hay que olvidarse del modelo de Conferencia de Paz que este movimiento social organizó en marzo de 1995. Inicialmente, Elkarri no se va a vincular a un modelo concreto de desarrollo, todas las posibilidades y modalidades quedan abiertas de modo que puedan adoptarse, o adaptarse según las necesidades y demandas, teniendo especial importancia el concepto de proceso. En tercer lugar, Elkarri tiene el firme propósito de promover esta idea y este proyecto, pero esto no significa que tenga que ser el organizador necesario o único del proceso de Conferencia de Paz. Puede organizarlo en solitario, en compañía de otra u otras entidades o, simplemente, puede buscar una o varias entidades que asuman la organización del evento.

En definitiva, este movimiento social promoverá e impulsará una Iniciativa Social para un Proceso de Conferencia de Paz, que atenderá a los siguientes criterios y características:

- *Con relación a la Iniciativa Social:* este proyecto tiene sentido si se desarrolla en el marco de un importante impulso social. Esta característica es la que puede hacer que esta iniciativa actúe como revulsivo del estancamiento político y del proceso de paz. En este sentido, el proceso de Conferencia de Paz necesita tres componentes: (1) en Euskal Herria, la plasmación de un importante apoyo social mediante la movilización y, al menos, 40.000 adhesiones que comprometan su firma y un apoyo económico simbólico al proyecto; (2) fuera de Euskal Herria, la constitución de comités de impulso al proyecto de Conferencia de Paz y la creación en internet de una red de apoyo y colaboración a la iniciativa; y (3) la colaboración e implicación de entidades y personalidades de prestigio.

- *En relación con los aspectos metodológicos:* la principal característica de este proyecto será la versatilidad metodológica de su diseño. El proceso de Conferencia de Paz podrá ser discreto o público, o ambas cosas de forma convenientemente combinada. Se desarrollará de forma intensiva y concentrada, o de forma prolongada y difusa, o simultaneando todo ello. Se podrá desarrollar en Euskal Herria, fuera del país o simultáneamente en varios escenarios a la vez. El proceso de Conferencia de Paz contará con un equipo asesor, de número reducido, compuesto por expertos y personalidades, que ejercerá el oficio moderador y ponente.

- *Con relación a la toma de decisiones:* junto a la versatilidad metodológica, otra gran característica y criterio será la búsqueda del más amplio consenso posible entre los organizadores, el equipo asesor y especialmente entre las fuerzas políticas. Las decisiones sobre diseño y metodología del proceso estarán guiadas por el objetivo de inclusión de todas las fuerzas

políticas. Aunque ello no suponga otorgar derecho de veto a ninguna de ellas. El proceso no se detendrá por la ausencia de alguna de las fuerzas políticas. Se realizará con quienes estén dispuestos a participar en el mismo.

- *En relación a los aspectos operativos:* como ya se ha señalado, el proceso de Conferencia de Paz será organizado, compartido o simplemente apoyado por este movimiento social. Desde el punto de vista material y en cualquiera de sus modalidades organizativas, Elkarri asume el compromiso de apoyar operativa y económicamente este proyecto. Orientativamente, el primer semestre de 2001 estará dedicado a la fase de preparativos y el segundo semestre a la fase de desarrollo efectivo del proyecto.

### Carmen Orte Socias

Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universitat de les Illes Balears

En la calificación de la inadaptación social hay que tener en cuenta su gran dependencia de la estructura y organización del sistema social en el que se expresa y tiene lugar, así como la actitud social. También hay que tener en cuenta la propia vivencia, la propia percepción del individuo en el que ésta se desarrolla. Se trata de la elaboración individual de la carencia, de cómo la persona afectada elabora el propio déficit. Se trata de la elaboración individual del propio conflicto social analizando su impacto en el sujeto. Hay que tener en cuenta, pues, la dimensión subjetiva del conflicto, es decir, su importancia en los procesos de ajuste personal, en los procesos de construcción de la personalidad. La inadaptación social y la inadaptación personal corren paralelas y producen, como consecuencia, retraso y distorsión en la organización evolutiva personal de la persona que la padece. De acuerdo con ello, el análisis de la inadaptación social hay que realizarlo desde una perspectiva multidimensional, sociológica y psicológica, individual y mesológica; desde una perspectiva, en fin, que analice las respuestas del sujeto desde la propia dinámica que ha originado el conflicto. Desde esta perspectiva de la inadaptación social es desde la que proponemos el modelo de afrontamiento de la conflictividad de los niños y jóvenes en el contexto escolar.

Implementar un proyecto de abordaje de tipo preventivo y/o de intervención requiere tener en cuenta el desarrollo de la inadaptación social desde un modelo contextual sisté-

mico que nos permita ubicarnos en un territorio y tenga en cuenta, el conjunto de factores –y su relación–, que están involucrados en los problemas de conflictividad escolar.

El centro escolar es un sistema que incluye otros microsistemas sociales, entre otros, el de la comunidad en la que se ubica, el de los alumnos, el de los profesores o el microsistema del aula. Se relaciona, a su vez, con el sistema alumno-familia en el que se inscriben otros microsistemas relacionados con la familia, el alumno y la propia comunidad de referencia. Se trata de un modelo, pues, en el que coexisten y se relacionan de una forma más positiva o menos, diversos grupos.

Ello significa que la realidad de las necesidades respecto a la intervención sobre la conflictividad juvenil en el centro escolar, es algo más compleja que la dimensión individual que pueda estar presente en un momento determinado cuando surge un conflicto en el que está implicado un alumno-a o un grupo de alumnos-as.

Así pues, las actuaciones a llevar a cabo deben ser de tipo amplio y global y deben implicar a los diversos subsistemas sociales que conforman esta realidad. Ello permite abordar el conjunto de actitudes, sentimientos y comportamientos que están detrás de la conflictividad y de la violencia que se presenta en un momento determinado.

### INTRODUCCIÓN

La conflictividad juvenil en el contexto escolar puede referirse a varias conductas y situacio-

nes que tienen lugar en el mismo, entre otras: problemas genéricos de disrupción en las aulas o en otros lugares de la escuela como pasillos, patio de recreo, comedor, baños, zonas de acceso al recinto etc., conflictos –generalmente percibidos como amenazantes–, entre alumnos y profesorado, agresión e intimidación entre alumnos, daños a la propiedad de los alumnos, de los profesores o de la institución escolar, etc. En definitiva, el concepto no se refiere tanto a un conflicto mal resuelto de intereses entre las diversas personas y grupos que forman parte del entorno escolar, el cual no necesariamente implica una respuesta negativa y aversiva, sino más bien a una forma muy concreta de relación en la que se incluye la idea de que se trata de situaciones conflictivas que cursan con violencia, es decir, se trata de comportamientos en los que se utiliza el poder sobre el otro de forma prepotente, asimétrica y negativa.

## **EL COMPORTAMIENTO VIOLENTO Y LA CONDUCTA INADAPTADA**

En el caso de los alumnos, principales sujetos de la acción educativa, y por tanto principales agentes a quienes dirigir la atención, la violencia tienen consecuencias muy negativas desde la perspectiva de su desarrollo psicológico, social e intelectual, desde la perspectiva de su socialización e inserción social y no sólo para aquellos que se ven implicados (uno como sujeto activo y el otro como sujeto pasivo: la víctima y el agresor), sino también para el resto de alumnos, y para la acción educativa en sí misma. La acción educativa pierde sentido y se pervierte en un contexto en el que es

posible el ejercicio del abuso de poder y se refuerza –por acción u omisión– el miedo y la sumisión.

Desde la perspectiva de la inadaptación social el abuso de poder, la intimidación, las amenazas, las agresiones, en cualquiera de sus formas, que ejercen un o unos alumnos contra otro u otros forman parte de un proceso que tiene consecuencias negativas desde el punto de vista de la adaptación individual, interpersonal y colectiva. Tanto las conductas agresivas de tipo externalizado que muestra el agresor (agresiones físicas, aislamiento social a otros, agresión verbal, intimidación, etc.) como las conductas de tipo internalizado –y en algunos tipos de víctimas, también de tipo externalizado– que padece la víctima (pérdida de autoestima, problemas de sueño, aislamiento social de otros, conductas depresivas, problemas psicósomáticos, etc.), son sin duda desviaciones indeseables del objetivo básico de educar en sentido amplio que tiene la escuela, aunque buena parte de estos procesos se produzcan en el ámbito del currículo oculto escapando de esta manera a su control racional.

Las conductas de agresión e intimidación que ejercen unos escolares a otros, el *bullying* o abuso, forman parte de un proceso que se va gestando de manera insidiosa y constante a través de las conductas que uno o varios alumnos manifiestan contra otro alumno<sup>1</sup>, en diferentes lugares y situaciones escolares<sup>2</sup> de forma continua a lo largo de días, semanas e incluso años. Es importante prestar atención a esta cuestión por varias razones, en primer lugar porque precisamente una de las principales características de este tipo de violencia es

<sup>1</sup> Aunque las agresiones ocurren entre dos alumnos, un alumno y un grupo e incluso dos grupos, tanto de sexo masculino como femenino, en general, la situación más común es la de un alumno o alumna que padece situaciones de agresión e intimidación por parte de otro alumno o alumna o por parte de un grupo de su misma clase (Orte, Ballester, Touza, Ferrà, 2000).

<sup>2</sup> Principalmente 3 o más acciones en diferentes lugares de la escuela, porcentualmente de mayor a menor: en la clase, en el patio de recreo, en cualquier lugar de la escuela (Orte, Ballester, Touza, Ferrà, 2000).

que no es casual o azarosa sino intencional, no es puntual y circunstancial sino continua y progresiva. Sirva como ejemplo el esquema de Floid (1985) en el que se refleja el *continuum* de victimización a través de conductas agresivas e intimidatorias que se van repitiendo de forma persistente, y en el que se violan los derechos del otro hasta sus más extremas e irreparables consecuencias. En dicho esquema, el proceso de victimización tiene lugar siguiendo el proceso siguiente:

1. Bromas a costa del otro (bromas de juego, travesuras, contar chistes).
2. Acusaciones (atribución de responsabilidad, criticar o encontrar defectos, fijar la culpabilidad, acusar a la víctima).
3. Ridiculizar (poner mote, conductas de sarcasmo, burlarse, meterse con su familia, con la madre...).
4. Avergonzar (humillaciones, ataques provocativos personales, poner en evidencia pública).
5. Abuso físico (empujar, pegar, golpear, asaltos de diverso tipo).
6. Chivo expiatorio (convertir al otro en blanco de ataque sistemático grupal en diversas formas).
7. Sacrificio (el final del *continuum*, puede ser la muerte por asesinato, ejecución, exterminio...).

El proceso de victimización, al igual que ocurre en otros problemas, como por ejemplo en la violencia doméstica, se inicia con un tipo de conductas que, aparentemente y desde la perspectiva de un observador externo, pueden valorarse como de escasa importancia, se dan en determinadas situaciones y en determinada frecuencia. En un plazo relativamente corto de

tiempo se repiten con mayor frecuencia, en cada vez más situaciones, siendo el abanico de conductas cada vez más amplio. Su valoración, especialmente en los primeros estadios, va a depender, no ya de la mayor o menor sensibilidad que se tenga para apreciar el daño en el otro (del alumno o alumna en este caso), sino sobre todo del umbral de tolerancia del sistema en el que estas conductas aparecen. Ello desde luego es muy importante y tiene muchas y amplias consecuencias para la intervención. Hay que tener en cuenta que el umbral de tolerancia hacia este tipo de conductas que implican un trato desigual y una relación de poder-sumisión entre los alumnos, debe ser cero, es decir, no deben tolerarse y deben pararse en cuanto aparecen. La cuestión de que en general este tipo de conductas suelen ser bastante difíciles de detectar para el docente y también para algunos padres porque las personas afectadas no suelen contarlas<sup>3</sup>, forma parte de la intervención que se debe llevar a cabo en la institución escolar a diversos niveles.

Hay que tener en cuenta que el conjunto de alumnos que participa de la dinámica del aula –los compañeros de curso–, sí conocen lo que ocurre. Así pues, no se trata de que sea una conducta desconocida, sino más bien de una conducta oculta que hay que hacer visible a través de los espacios de comunicación oportunos y a través de la enseñanza y modelado de valores básicos relacionados con la cooperación, la tolerancia, la justicia; dotando a los alumnos de competencias para actuar respetando y haciendo respetar los derechos propios y los de los demás; creando un clima positivo de centro y de aula en el cual se pongan en práctica los valores, las normas y las estrategias aprendidas. En definitiva, hacer visible lo

<sup>3</sup> Habría que matizar esta cuestión: los alumnos no suelen contar estas experiencias por diversas razones; entre las principales, para no sentirse más ineficaces ante sí mismos, ante los padres, los amigos y el conjunto de las personas cercanas que podrían intervenir. De todas maneras, un porcentaje pequeño de los alumnos se lo cuenta a sus padres (los de menor edad) y a algún amigo o compañero, respectivamente, un 10,6% y un 18,2% (Orte, Ballester, Touza, Ferrà, 2000).

cotidiano implica realizar un proceso de concienciación en la escuela que implique a todos los subsistemas que forman parte del sistema escolar y también a aquellos con los que éste se relaciona, como las familias de los alumnos.

### **EL ABORDAJE DE LA VIOLENCIA ESCOLAR: LECCIONES DE LA PRÁCTICA Y DE LA INVESTIGACIÓN**

Desde los primeros trabajos pioneros de Olweus sobre las características del *bullying*, hasta el momento actual, la mayoría de los autores que se han ocupado del tema (véase al respecto la Tabla 1) han venido profundizando en las características de la conducta de agresión e intimidación escolar y en la visión de la misma desde el punto de vista del alumno agresor, del alumno agredido y de las personas que actúan como testigos o como mayoría silenciosa, que son sus compañeros de clase. De acuerdo con ello, es importante profundizar en algunos aspectos sin los cuales la intervención y la prevención del *bullying* puede resultar incongruente.

El objetivo fundamental de los programas de intervención en *bullying* es:

Reducir o erradicar completamente, en la medida de lo posible, los problemas de agresión/victimización existentes dentro y fuera de la escuela y prevenir el surgimiento de nuevos problemas (Olweus, 1993).

En positivo, este objetivo podría convertirse en el siguiente:

Conseguir unas mejores relaciones entre

los iguales en la escuela, y crear las condiciones para hacer posible que agresores y víctimas se comprendan y funcionen mejor dentro y fuera de la escuela. (Olweus, 1987).

El concepto “funcionen mejor” implica:

*Para las víctimas:* un mayor sentimiento de seguridad en la escuela, mayor autoconfianza, y sentimientos de ser valorado y aceptado al menos por uno o dos compañeros de clase.

*Para los agresores:* menores reacciones agresivas hacia el entorno, asertividad de forma socialmente aceptable, es decir, reducir sus reacciones negativas y hostiles mientras que al mismo tiempo se refuerzan sus comportamientos positivos.

Para llevar a cabo la consecución de estos objetivos, una cuestión previa es que los adultos conciban el *bullying* como una realidad o un fenómeno evitable en la vida de los niños<sup>4</sup>, siendo imprescindibles dos condiciones (Olweus, 1993):

a) Que los adultos de la escuela y, en cierta medida, los de las familias sean conscientes del alcance del problema de *bullying* en su escuela.

b) Que los adultos decidan implicarse, con un cierto grado de seriedad, para cambiar la situación.

Si bien las medidas contra el *bullying* se pueden llevar a cabo en el ámbito individual, de aula o de centro, se trata de adop-

<sup>4</sup> Quizás sea éste uno de los factores más importantes a tener en cuenta cuando se pretende iniciar un programa anti-*bullying* en la escuela. La investigación inicial del alcance del *bullying* no es sólo la forma de establecer la línea base sobre la que se realizará el diseño del programa, sino también la primera estrategia de motivación para la intervención con los profesores, los alumnos, las familias y el centro escolar en su conjunto.

tar un programa escolar amplio cuya filosofía de fondo sea la de cambiar el equilibrio de poder y miedo de unos alumnos sobre otros. (Garrity y otros, 1994). Hay que tener en cuenta que el porcentaje de alumnos agresores y de agresores-víctimas, aunque puede variar dependiendo del tipo de funcionamiento organizativo del centro, del tipo de programas que se llevan a cabo y de si se trata de alumnos que cursan educación infantil, primaria o secundaria, en general, este porcentaje es muy pequeño en términos comparativos respecto al grupo de alumnos que no están implicados en conductas de esta naturaleza (véase al respecto la Tabla 1).

De acuerdo con ello, crear el contexto posibilitador y dotar de competencias a los alumnos que forman parte de la mayoría silenciosa es muy importante para que ésta se sienta segura y apoyada por el conjunto de la comunidad educativa y pueda así generar, desarrollar y poner en práctica acciones prosociales frente al abuso de poder, la agresión y la intimidación. En conjunto, y para poner en marcha un programa de estas características, hay que plantearse una serie de metas dentro de esta filosofía:

1. Cambiar el desequilibrio de poder en la totalidad del sistema escolar.
2. Implementar y desarrollar el programa de intervención y prevención del *bullying* junto con la comunidad de padres, el equipo docente, la comunidad de alumnos y el equipo de apoyo y mantenimiento del centro.
3. Entrenar en las habilidades y los conocimientos necesarios para implementar el programa.

La prevención e intervención sobre el *bullying* debe llevarse a cabo desde planteamientos basados en:

- a) La responsabilidad sobre el propio comportamiento.
- b) La consistencia y coherencia en la aplicación de las estrategias que se vayan a llevar a cabo.

Ello requiere comprensión del problema, participación, y compromiso en el programa. Hay que tener en cuenta que algunas actuaciones no intencionales por parte del docente pueden potenciar el *bullying*. Así, la humillación o el escarnio de los alumnos por cualquier comportamiento, intervención, característica... puede parecer a veces trivial pero aquel puede recordarlo toda la vida. Siempre que un maestro o profesor humilla deliberadamente a un alumno, está tomando parte en el *bullying*, está haciéndole sentir impotente e indefenso y está obligándole a reconocer esta indefensión, independientemente de que lo haga para ejercer el control en el grupo o por satisfacción personal. Por otra parte, cada vez que el maestro o profesor tolera, sea de forma activa o pasiva, comportamientos de esta naturaleza en sus alumnos, contribuye a reforzarlos. El *bullying* es un mal uso de poder y esto es una forma de ejercerlo.

Como indica Stainton, la prevención del *bullying* no sólo tiene que ver con acciones directas (haciendo público que no se aceptan conductas de *bullying*; enseñando estrategias a alumnos y profesores para neutralizarlo; cambiando la forma de relación/conducta que tienen los alumnos entre sí y, para ello, cambiando su forma de pensar y de sentir respecto al *bullying*). También tiene que ver con la



Estudios comparativos sobre bullying (1973-2000)

Autor	Año del estudio	Número de estudiantes	Curso y edad	Porcentajes	Instrumentos de identificación de los grupos
Olweus, D. y col. (estudio pionero)	1973	1.000 estudiantes (Estocolmo, Suecia)	6º y 8º (13-15 años)	10% ( <i>bullies</i> y víctimas) del total de la población de estudiantes	Opiniones de los profesores, familias y estudiantes, mediante autoevaluación, sociogramas, tests proyectivos y escalas sociales
Roland	1987	No se dispone de información (Suecia)	Escuela primaria y secundaria	Primaria: 11,6% víctimas y 7,4% <i>bullies</i> Secundaria: 5,4% víctimas y 7,0% <i>bullies</i>	No se dispone de información
Ekblad, S.	1984-1990	Estudio transcultural (China y Suecia) 273 estudiantes chinos y 329 suecos	Estudiantes chinos de 5º (10-14 años) Estudiantes suecos de 5º (11-14 años)	No se dispone de información	Adaptación del cuestionario de Olweus; Opiniones de los profesores y de la familia (madres)
Lowenstein, L.F. (estudio pionero en Inglaterra sólo con <i>bullies</i> )	1974	5.774 estudiantes (Inglaterra)	Infantil (5-7 años), primaria (7-11 años) y secundaria (11-16 años)	No se dispone de información	Entrevistas a profesores y a estudiantes
Smith, P.	1990	2.623 y 4.135 estudiantes (Sheffield, U.K.)	Primaria y secundaria	Primaria: 27% agredidos alguna vez; 10% agredidos al menos una vez a la semana; 12% agredieron a otros alguna vez; 4% agredieron una vez a la semana Secundaria: 10% agredidos alguna vez; 4% agredidos una vez a la semana; 6% agreden a otros alguna vez; 1% agreden al menos una vez a la semana.	Adaptación del cuestionario de Olweus
Floyd, N.M.	1985-1989	72 estudiantes (escuela de los suburbios en New York)	7º-8º	No se dispone de información	Cuestionario sociométrico del profesor y del estudiante (Health Class Survey)
Ortega, R.	1994	557 estudiantes (Sevilla)	Secundaria (14-16 años)	5% fueron agredidos de forma frecuente; 10% agredieron a otros de forma frecuente	Adaptación del cuestionario de Olweus
Cerezo, F y Esteban, M.	1991-1996	317 estudiantes (Murcia)	Educación secundaria obligatoria (10-16 años)	5,4% fueron víctimas; 1,4% fueron agresores	Cuestionario sociométrico
Orte, C.; Ferrà, P.; Ballester, L.; March, M.X.	1998-1999	3.000 estudiantes (Islas Baleares)	Primaria: 5º y 6º (10-12 años) Secundaria: 1º a 4º (12-16 años)	32,3% fueron agredidos algunas veces; 4,5% fueron agredidos cada día; 47,4% agredían a otros algunas veces; 2,4% agredían a otros cada día	Adaptación del cuestionario de Olweus
Orte, C.; Ballester, L.; Touza, C.; Ferrà, P.; March, M.X.	1999-2000	306 estudiantes (Palma de Mallorca)	Infantil, primaria y secundaria (3 a 16 años)	32,99% fueron agredidos alguna vez; 53,1% agredieron a otros alguna vez	Adaptación del cuestionario de Olweus
Defensor del pueblo/ Unicef	1999	3.000 estudiantes de toda España	Secundaria (12-16 años)	30% fueron agredidos algunas veces	No se dispone de información

Tabla 1

forma en la que los maestros tratan a los alumnos: tratando a todos los alumnos con un cierto nivel de respeto y evitando hacer bromas a expensas del más débil; teniendo cuidado y siendo conscientes de las condiciones que pueden hacer a ciertos alumnos vulnerables y evitando confirmar o reforzar estas condiciones; utilizando el poder de forma adecuada, ejerciendo así de modelos para los alumnos.

### LOS ÁMBITOS DE ACTUACIÓN Y LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Tal como se ha señalado, la intervención sobre los problemas de inadaptación social en general y sobre el *bullying* en particular requiere de un programa amplio y global, el cual sólo es posible desde un modelo contextual de sistemas (entendido como grupo interrelacionado de componentes en los que cada uno tiene una función en relación con la actividad del sistema en su totalidad). Las conductas de riesgo que se manifiestan en el contexto escolar se van configurando a través de la interrelación de los distintos sistemas que lo configuran (Pianta y Walsh, 1996): por un lado, el *sistema alumno-familia*, por otro, el *sistema escuela* en el que el alumno ocupa una función central. Ambos sistemas se relacionan durante un tiempo, en un territorio concreto que pueden compartir o no:

- En el sistema escolar, hay que tener en cuenta tanto las características del contexto externo o territorio en el que se ubica la organización escolar –recursos y servicios características sociodemográficas de la pobla-

ción de la zona etc.–, como las características de la organización escolar en el ámbito interno y global: profesorado, grupo de alumnos, programas disponibles en el centro, currículo, características físicas –espacios, mobiliario, distribución, etc.– y también el nivel del aula: estructura, agrupamientos, instrucción, actividades, disciplina... además de las características del propio niño. Así pues, el riesgo se distribuye, cada subsistema comparte una parte de responsabilidad en el mismo.

- En el sistema alumno-familia, hay que tener en cuenta las características del niño, las de su familia y la relación de este sistema con el sistema escolar. Sin ánimo de exhaustividad, en algunos territorios concretos las necesidades de las familias en el ámbito de recursos internos y externos son tan importantes que las necesidades concretas del niño o del joven en el ámbito de protección, cuidado, afectos, supervisión y control están desatendidas y ello, lógicamente, repercute y se refleja en las conductas, habilidades y recursos que muestra el alumno. Las características de las familias de los alumnos no pueden obviarse a la hora de diseñar un plan de intervención sobre el *bullying*<sup>5</sup>.

Teniendo presente este modelo, los ámbitos de actuación deben incluir, de forma simultánea, el currículo y su instrucción, la organización escolar y las relaciones sociales dentro del aula:

### Concienciación

El primer nivel y elemento esencial para abordar los problemas de convivencia es la

<sup>5</sup> La incorporación de las familias en el proyecto es muy importante. En cualquier caso, hay que valorar los recursos familiares con los que cuenta el centro e incorporar otros recursos comunitarios de apoyo a la familia, cuando éstos sean insuficientes, tal como se hace en el programa de prevención y abordaje de las situaciones de conflicto juvenil que se lleva a cabo en este momento en Palma de Mallorca. En él, las acciones educativas que se llevan a cabo se deciden a partir de un proyecto de un equipo en el que coexisten recursos humanos internos como el orientador y/o el tutor, con recursos humanos externos como el educador social familiar, el trabajador social, el educador de calle... la familia y el alumno o grupo de alumnos.

concienciación, es decir ser consciente de que se tienen problemas, decidir abordarlos y abordarlos desde la responsabilidad compartida “pensar juntos”. Ello incluiría dos niveles:

- Detección (recogida de datos, registro de incidentes “línea base”).
- Creación de normas de convivencia de forma compartida. Creación de un *ethos* de responsabilidad común.

Uno de los aspectos que contribuyen de forma importante en la motivación de los docentes a intervenir sobre el *bullying* es la constatación de que tienen un problema, pero, sobre todo, que ellos pueden contribuir en su resolución. El primer paso es su identificación<sup>6</sup>; así, el establecimiento de la línea base de los problemas de agresión y de victimización en la escuela, siendo básico para evaluar la intervención, resulta indispensable para motivar a los docentes, para hacerles sentir partícipes y protagonistas. Además, hay que tener en cuenta que la participación en la recogida de datos implica aprender a “ver y observar” la realidad cotidiana de una forma diferente a como se ha estado haciendo hasta el momento, con la ayuda de instrumentos, con la ayuda de los compañeros, y sobre todo, con un objetivo concreto de mejora. Es importante aprovechar la oportunidad que brinda la recogida y registro de datos para formar a los docentes en técnicas de identificación, registro, recogida y explotación de datos que les permita seguir trabajando en la evaluación permanente de su propia realidad social con la finalidad de introducir las mejoras que sean precisas.

En lo que se refiere a la creación de normas de convivencia de forma compartida entre los alumnos (y con el apoyo y ayuda de los docentes), éstas deben basarse en los principios de responsabilidad y coherencia ya comentados. Las normas deben expresar de forma explícita el nivel de tolerancia cero sobre el *bullying* y también las expectativas de conducta. Lo más importante, además de que se cumplan, es que se creen los mecanismos para que estén “vivas” ya que es importante que las normas se revisen (con una periodicidad establecida), se actualicen, haya coherencia entre la falta y la sanción, y, sobre todo, que sean también conocidas por las familias. Un ejemplo de normas aplicable al *bullying* incluiría, por ejemplo, las conductas que son positivas para la convivencia diaria y que son incompatibles con el mismo: ayudar a un compañero que está siendo agredido (hablando de ello e intentando pararlo, o bien pidiendo ayuda); hacer trabajos y/o actividades en grupo garantizando que no se queda nadie fuera; preparar y dar la bienvenida a los alumnos nuevos; escuchar las opiniones de los demás; tratar a los demás de forma respetuosa; respetar las pertenencias; reforzar los aspectos positivos de los demás...

### **Aproximación curricular**

Supone incluir de forma intencionada dentro del proyecto curricular y de las programaciones curriculares de áreas los temas relacionados con el desarrollo sociopersonal. Es decir, explicitar el “currículo oculto”, hacer visible lo cotidiano, como objetivo educativo. La tutoría<sup>7</sup> y los procedimientos educativos tienen un papel

<sup>6</sup> Podemos constatarlo a partir de los dos estudios que llevamos a cabo en colaboración con los profesores. En el primer estudio del *bullying* en los alumnos de primaria y secundaria de las islas Baleares, (1998-99), los profesores colaboraron en la elaboración final del instrumento de recogida de datos dirigido a los profesores. En el segundo estudio realizado en una escuela concertada de Palma de Mallorca sobre 306 alumnos de infantil, primaria y secundaria, los profesores colaboraron de varias formas en el estudio de análisis de su propio centro: participando en la recogida de datos de los alumnos, registrando sus propios datos, etc.

<sup>7</sup> Teniendo como referencia la LOGSE, la tutoría es una responsabilidad personal y colectiva inexcusable. La tutoría es el lugar apropiado donde encontrar el espacio necesario para desarrollar programas y proyectos que incluyan actividades individuales y colectivas que se dirijan a la adquisición de competencias sociales. La tutoría ocupa un rol central en la implementación de un programa de prevención de la violencia escolar y también en la atención individualizada del alumno.

importante. También los contenidos específicos tienen un papel específico y suponen un reto para el profesorado. Cognición y emoción como procesos esenciales de aprendizaje. Aunque los aspectos concretos del desarrollo sociopersonal deben adecuarse a cada contexto, en general se incluirían los siguientes:

a) *Educación en valores*

La transversalidad aporta un marco idóneo para trabajar en valores, si bien formula problemas metodológicos y promulga la necesidad de la interdisciplinariedad en la tarea diaria. El proceso de enseñanza-aprendizaje de los valores a partir de diferentes ejercicios como por ejemplo, ejercicios de clarificación de valores, discusión de dilemas morales o comentario crítico de textos, siendo básico, no es suficiente, requiere de “la experiencia” del valor, de la realización del valor. Ello significa, por ejemplo referido a la tolerancia, que no aprendemos a ser tolerantes porque alguien nos explique qué es la tolerancia, sino porque además vemos y prestamos atención al comportamiento de las personas tolerantes. La experiencia cotidiana de un valor es indispensable para su interiorización, ver lo que hacen los compañeros, la familia, el maestro, los vecinos... modelos próximos de carne y hueso. El aprendizaje implica un trabajo personal de reflexión, de introspección, de elección personal. El valor de la tolerancia, de la cooperación, de la justicia, debe poderse experimentar en la vida cotidiana y el proyecto educativo de centro debe reflejarlo no sólo en su filosofía, sino en la programación de las actividades que se llevan a cabo en el centro.

b) *Habilidades sociales y resolución de conflictos*

La escuela tiene que educar para la vida, esto supone facilitar a los alumnos los instrumentos necesarios para que éstos sean capaces de tener una buena autoestima, de tomar decisiones responsables, de relacionarse adecuadamente con los demás, de resolver los conflictos de forma positiva y adecuada, etc. Todo esto forma parte de las habilidades sociales, es decir, capacidades instrumentales que favorecen la eficacia social y las relaciones interpersonales; por tanto, es importante que se cuide y se entrene en las habilidades para una mejor comunicación y convivencia. Hay que tener, además, en cuenta que un porcentaje importante de niños experimenta dificultades en sus relaciones interpersonales en la escuela: ser ignorado o rechazado, tener un estatus social precario es uno de los indicadores más importantes de la socialización negativa percibidos por el propio alumno, los compañeros de clase, los profesores e incluso los padres (Orte y otros, 2000). La aceptación social de un niño por parte de sus iguales es un índice importante de su ajuste y adaptación social actual y un buen predictor de su adaptación futura. Los niños ignorados y sobre todo rechazados por sus compañeros constituyen grupos de riesgo de diferentes problemas en la infancia y en la adolescencia.

Por otra parte, un porcentaje importante de alumnos experimenta dificultades a la hora de enfrentarse a los conflictos. Respecto de esta cuestión, cabe citar el estudio de 1974 de DeCecco y Richards (en Carruthers y otros, 1996), que se llevó a cabo con el objetivo de conocer las formas en las que los niños manejan los conflictos. Los autores entrevistaron a más de 8.000 estudiantes y 500 profesores en

más de 60 escuelas de educación primaria y secundaria en Nueva York, Filadelfia y San Francisco. Los resultados de este estudio indicaron que más del 90% de los conflictos indicados por los estudiantes eran percibidos o como irresolubles o resolubles de forma destructiva. La negociación abierta de los conflictos era prácticamente inexistente. Los autores concluyeron que en las escuelas, las dos formas posibles de enfrentarse a los conflictos consistían en rehuirlos o bien en “aplastar” al contrario.

La aplicación de los programas de habilidades sociales debe adecuarse a cada centro y a su alumnado y pueden trabajarse en las asignaturas de lengua, ciencias sociales, ética, alternativa a religión y sobre todo en tutoría. Los programas de habilidades sociales pueden aplicarse tanto en el ámbito individual como colectivo.

La enseñanza de habilidades sociales permite implementar programas cuyo objetivo se

centre en el aprendizaje de conductas pro-sociales dirigidas a alumnos agresores y también a aquellos alumnos que tienen dificultades en el ámbito de las relaciones sociales. Si bien el conjunto de conductas que pueden enseñarse es muy amplio, es importante que se dirija a las necesidades que presenten los alumnos (e incluso un alumno en concreto), algunas de las cuales se indican en la Tabla 2. Destacar de forma general algunas de ellas como: la escuela activa, la empatía, la asertividad, el auto-control y la reflexión, la negociación, la mediación, la resolución de problemas... Se trata de construir empatía en los alumnos, enseñarles a ser conscientes de que otras personas tienen sentimientos, deseos y necesidades que son tan válidos y reales como los suyos: enseñarles a resolver conflictos de forma apropiada y efectiva, ayudarles a remontar las experiencias difíciles y controlar las emociones negativas. En definitiva, enseñar a los alumnos aquellas habilidades que puedan ayudarles a resolver conflictos, afirmarse a sí mismos y a los

Señales de advertencia*			
Retraimiento social	Sentimientos excesivos de aislamiento y soledad	Sentimientos excesivos de rechazo	Ser una víctima de la violencia
Sentimientos de ser molestado o perseguido	Poco interés por la escuela y rendimiento académico bajo	Expresiones de violencia por escrito o en dibujos	Ira incontrolada
Patrones de comportamiento impulsivo y crónico de bromas pesadas, intimidación y maltrato	Historial de problemas disciplinarios	Historial de comportamiento violento y agresivo	Intolerancia debida a diferencias y actitudes perjudiciales (prejuiciadas)
Uso de drogas y alcohol	Afiliación a pandillas	Acceso inadecuado a la posesión y uso de armas	Amenazas serias de violencia

\* En Dwyer, K.; Osher, D.; Warger, C.; Bear, G.; Haynes, N.; Knoff, H.; Kingery, P.; Sheras, P.; Skiba, R.; Skinner, L. y Stockton, B. *Advertencia a tiempo, respuesta oportuna*. Una guía para tener escuelas seguras. Washington DC: Centro para la Colaboración y Práctica Efectiva, Institutos Americanos de Investigación 1998, pp. 6-12.

Tabla 2

demás, hacer amigos, manejar la angustia y ser más asertivos.

### c) *Metodología cooperativa*

Es evidente que las estrategias comentadas hasta aquí, requieren nuevos estilos de aprendizaje. El aprendizaje cooperativo es de mucho interés porque: aumenta las interacciones y fomenta la variedad de experiencias, posibilita el reconocimiento de la colaboración como objetivo educativo, complementa otras formas de aprendizaje, permite igualar las oportunidades de éxito y reconocimiento, favorece el aprendizaje observacional y la atención individualizada.

El aprendizaje cooperativo, mediante el cual los alumnos aprenden a trabajar juntos, confiar los unos en los otros, ayudarse y compartir; junto con el aprendizaje de la comunicación, la tolerancia, la expresión emocional positiva y el aprendizaje de habilidades de resolución de conflictos, forma parte del conjunto de estrategias que ayudan a crear un ambiente de clase donde cualquier alumno se sienta seguro, aceptado y apreciado. En un ambiente de clase positivo los estudiantes pueden aprender y los profesores pueden enseñar, teniendo como objetivo la educación y no la conducta.

### **Atención individualizada**

De acuerdo con lo comentado hasta aquí, el tratamiento de la violencia escolar, tanto en el ámbito preventivo como de intervención, debe centrarse no tanto en un individuo concreto como en el grupo de alumnos. Con todo, en algunas ocasiones existen casos par-

ticulares de alumnos que, además de requerir medidas grupales dentro del aula, demandan por su actitud, su conducta, el lugar que ocupan en el grupo de iguales, su relación con los profesores y en algunos casos, sus circunstancias familiares, una atención específica. Los casos en los que se producen situaciones de maltrato e intimidación a un compañero o algún otro tipo de conducta grave, requieren, además, un trabajo individualizado y un trabajo conjunto con la familia<sup>8</sup>. Tanto el alumno agresor como el alumno victimizado necesitan ayuda para salir de esta situación y para afrontar las consecuencias de la misma. Las conductas de tipo antisocial que muestra el agresor y las conductas de indefensión que muestra la víctima, comprometen su futuro personal y académico, comprometen su autoestima, su forma de enfrentarse a los problemas, sus expectativas educativas y, en definitiva, su propia salud mental.

### **Participación**

Uno de los ámbitos clave en el que debe fomentarse la participación de los alumnos es en el aula, a diversos niveles: en el ámbito formal de distribución de responsabilidades, en el ámbito de estrategias pactadas de negociación y resolución de conflictos<sup>9</sup>, en el ámbito de distribución y organización de los recursos y de los espacios, en el ámbito de estrategias de enseñanza-aprendizaje etc. El nivel de participación y cooperación debe extenderse al conjunto de sistemas que integran la comunidad educativa. Se trata de que las personas que conviven y/o se relacionan con el centro lo sientan como suyo. En el ámbito general, una forma eficaz de establecer lazos afectivos entre los distintos

<sup>8</sup> En algunos casos, bien porque hay una interrupción grave, bien porque hay dificultades para trabajar con la familia, es necesario incorporar la ayuda de los recursos externos.

<sup>9</sup> En la última década, las intervenciones para la mejora del clima del centro se dirigen hacia la enseñanza a los alumnos de estrategias para autorregularse. Así, la negociación y la mediación están siendo puestas en práctica. Los sistemas de mediación incluyen: 1) sistemas de ayuda entre compañeros, el hermano mayor, los ayudantes de recreo; 2) el alumno consejero; 3) programas de mediación entre iguales, alumnos mediadores en conflictos, etc.

grupos que forman parte de la comunidad educativa es organizando actividades de tipo no formal en la que todos los integrantes tengan un papel. Se trata de trabajar el sentimiento de pertenencia, de responsabilidad y de identidad personal y social ampliando los espacios de encuentro y con el objetivo de potenciar la competencia social, el respeto y la solidaridad.

Así, tanto los eventos de tipo solidario como las fiestas escolares y las actividades no escolares, en las que puedan participar no sólo los miembros de la comunidad educativa sino también los miembros de la comunidad externa, contribuyen también en la mejora de la convivencia diaria. Otras formas de participar y de contribuir en el proyecto educativo del centro son fomentando la participación a través de los órganos colegiados del centro.

### **Organización**

Ninguno de los aspectos anteriores se puede dar plenamente si no existe una organización escolar que vertebré y admita que se den cambios, se favorezcan momentos de encuentro, se impulse una revisión de los modos de proceder, se favorezca la creación de vínculos estables de cooperación y de ayuda con otras instituciones, etc. El contexto de las aulas ha cambiado mucho en muy poco tiempo y ello requiere nuevas actitudes y nuevos sistemas organizativos. Por un lado, hay que tener en cuenta que, aunque cada vez se cuenta con más recursos dentro y fuera de la institución escolar, falta coordinación y sistemas consensuados de trabajo entre los mismos. Los cambios en las características y tipología del alumnado requieren, no sólo que los docentes sean especialistas en la materia que imparten, sino que dispongan de conocimientos de enseñanza especializados que les permitan adaptar

sus procedimientos a las peculiaridades de tipo físico, psicológico y social de los alumnos. La institución escolar debe ser capaz de incorporar nuevas formas organizativas que le permitan ofrecer respuestas adaptadas a las necesidades de algunos grupos de alumnos que no se adaptan al sistema educativo tradicional y necesitan de propuestas curriculares diversificadas y flexibles a diversos niveles: agrupamientos, horarios, contenidos, experiencias, actividades, espacios, estrategias e instrumentos de enseñanza, etc.

La actitud, la disponibilidad y la formación de los equipos directivos, el diseño de horarios, la distribución de los lugares y los espacios para llevar a cabo las experiencias son los medios esenciales para comenzar a abordar conjuntamente los problemas de convivencia. Mantener un clima positivo y con bajo índice de problemas no resulta de una actuación limitada en un sólo ámbito de actuación, sino más bien el resultado de un proceso de años donde se disponga de sistemas para detectar los factores de riesgo y se aborden los conflictos escolares desde una dimensión multicausal y con diferentes intervenciones.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Carruthers, W.L.; Sweeney, B.; Kmita, D.; Harris, G. "Conflict Resolution: an Examination of the Research Literature and a Model for Program Evaluation". *The School Counselor*, 1996, vol. 44, pp. 5-18.

Floyd, N. M. "Pick on Somebody your Own Size. Controlling Victimization". *The Pointer*, 1985, vol. 29, nº 2, pp. 9-17.

Garrity , C.; Jens, K., Porter, W.; Sager, N.; Short-Camilli, C. *Bully-proofing your School*. Longmont (CO): Sopris West 1994.

Olweus, D. *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford (UK): Blackwell Publishers Ltd 1993.

Orte, C.; Ballester, L.; Ferrà, P.; March, M.X. "Bullying and peer aggression in the Balearic Islands (Spain)". En, *Victimization of Children and Youth: an International Research Conference*. Durham, New Hampshire 2000.

Pianta, R.C.; Walsh, D.J. *High-risk Children in Schools*. New York: Routledge 1996.



### Javier Elzo

Catedrático de Sociología de la Universidad de Deusto

Desde hace tiempo se viene debatiendo en los medios de comunicación social el fenómeno de la violencia juvenil. Pero a pesar de esta reiterada dedicación al tema, no es fácil encontrar estudios empíricos en el ámbito español que tengan, como objeto prioritario, el fenómeno de la violencia juvenil<sup>1</sup>. Sí existen jornadas, coloquios, congresos y literatura sobre el tema desde las diferentes disciplinas que abordan el asunto con definiciones precisas para cada una de las manifestaciones de violencia interpretadas por los jóvenes. También existen trabajos empíricos donde se trata de medir la actitud y grado de justificación ante determinados actos violentos, pero son muy escasos los estudios que controlan el grado de implicación en este tipo de comportamientos, las circunstancias que motivan el comportamiento violento, ni las características sociológicas de los agresores y las víctimas.

Hace ya tres años presenté un texto en Plasencia en el que me detuve en éstas y similares consideraciones que después he repetido en diferentes foros en España. Releo y transcribo mi texto de Plasencia, creo que no publicado y pienso que tiene plena vigencia hoy en día, en marzo de 2001:

«En muchos momentos tengo la impresión de que la preocupación por la violencia juve-

nil, excepción hecha de fenómenos muy puntuales como la violencia terrorista que tiene lugar en el País Vasco, así como las agresiones y violencias que se producen en no pocos centros docentes, es un fenómeno en el que la dimensión mediática tiene tanta o más importancia que la propia realidad.

En todo caso, y sería la hipótesis que someto a la consideración de los participantes a estas Jornadas, estamos construyendo un discurso sobre la violencia juvenil en España y, lo que puede ser peor, pretendemos trabajar sobre un fenómeno del que sabemos, de forma científica, esto es de forma controlada y controlable, muy poco. Estamos construyendo sin cimientos, sin base sólida y, si me permiten el juego de palabras, sobre la base de prejuicios, supuestos, intuiciones, cuando no lugares comunes.<sup>2</sup>»

Señalemos antes de avanzar en el tema que hay discusiones a la hora de decir si el nivel de violencia juvenil es mayor hoy al de hace, por ejemplo, 30 años en los países del llamado mundo civilizado. Me inclino más bien a pensar que no, aunque otros estudiosos piensan lo contrario. Al menos mi propia experiencia vital así me lo dicta: hoy hay menos “violencia ordinaria” entre los chavales del País Vasco, durante el uso del tiempo libre, de la que ejercíamos nosotros mismos en nuestra adolescencia. Mi hipótesis, en esta dimensión diacrónica señalaría, por un lado, que hoy la sensibilidad social ante la violencia es mayor que la existente hace 30 años, lo que hace también, que

<sup>1</sup> Nos hemos ocupado de recensar los trabajos realizados en diferentes publicaciones nuestras. Ver, por ejemplo: “Alcohol, drogas y violencia juvenil”, pp. 519-535, en Libro de ponencias del V Encuentro Nacional sobre drogodependencias y su enfoque comunitario en Chiclana de la Frontera 11-13 de marzo de 1998. Cádiz: Ed. Centro Provincial de Drogodependencias de Cádiz 1998, 757 págs. También en “Prevención de la violencia por consumo de alcohol y drogas”, en *Eguzkilore*, Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología. Universidad del País Vasco, nº 12, diciembre de 1998, pp. 23-37. Después hemos focalizado más nuestra reflexión sobre violencia escolar, cuando redactamos estas líneas preparando textos para dos Congresos en Santiago de Compostela y Vitoria-Gasteiz en los que hemos actualizado la bibliografía.

<sup>2</sup> En “Jornadas para comprender y superar la violencia” que, organizadas por AIDEX, tuvieron lugar en Plasencia los días 5 al 8 de diciembre de 1997. En ese texto hacemos un detalle de las investigaciones realizadas a esa fecha sobre el tema que nos ocupa, en España.

los adolescentes, como víctimas o agredidos, soporten más difícilmente toda burla, menosprecio y maltrato psicológico, mientras que hoy los actos violentos, aunque en menor número que antaño, lo repito, pueden sin embargo ser más graves en su dimensión física, siendo menos claro el límite entre la violencia tolerable y la intolerable, la violencia “correcta y la incorrecta”, la permisible y la rechazable para el agresor o victimario.

No olvidemos tampoco, y volveremos a ello, que se habla mucho de jóvenes violentos pero poco de jóvenes violentados o si se quiere de jóvenes objetos de violencia. En muchos casos los agresores son también otros jóvenes, pero en no pocos casos son personas adultas. Tan importante como lo anterior es señalar que la correlación jóvenes-violencia no deja de ser un constructor social, inexacto e injusto. No solamente porque todos, ni la mayoría de los jóvenes sean violentos, sino porque está lejos de haberse demostrado que los jóvenes sean más violentos que los adultos. Otra cosa es que sus manifestaciones violentas sean más ruidosas, manifiestas y mediatizadas que las de los adultos. Señalemos, de todas formas, que la literatura francesa afirma que ha aumentado la violencia juvenil en los últimos años.

En fin, recordemos también que más que de juventud hay que hablar de jóvenes. Asimismo, la violencia juvenil es un concepto demasiado amplio que exige distinguir diferentes modalidades de la misma. Veamos brevemente estos dos puntos en los apartados siguientes.

## DE LA JUVENTUD A LOS JÓVENES. NECESIDAD DE TIPOLOGÍAS DE JUVENTUD

En nuestros trabajos sobre la juventud, muy frecuentemente, hemos elaborado tipologías de jóvenes para mostrar la necesidad de esta diferenciación.<sup>3</sup>

### Comparación entre las tipologías resultantes para los jóvenes españoles y para los jóvenes de baleares (1999)

A continuación presentamos un cuadro comparativo de la distribución porcentual de los cinco tipos resultantes de las dos tipologías (baleares y española):

Jóvenes de Baleares	Tipo	Jóvenes españoles
13,6 %	Retraído social	28,30 %
32,4 %	Libredisfrutador	24,68 %
38,6 %	Institucional, Ilustrado	29,67 %
11,3 %	Comprometido, Altruista	12,22 %
4,1 %	Anti-institucional	5,00 %
N= 1000		N= 3853

Antes del análisis de la composición de ambas tipologías cabe destacar que los tipos resultantes, los grupos homogéneos que hemos podido detectar entre los jóvenes de ambas muestras, son exactamente los mismos en los dos colectivos, es decir, son tipos sociales de jóvenes que se repiten con reveladora claridad en ambas muestras y que, a grandes rasgos, a modo de pinceladas, nos permite una cierta “clasificación” –de ahí la tipología– de la extensa, variada y heterogénea gama de jóvenes posible.

A pesar, por tanto, de que las características propias de los cinco grupos son práctica-

<sup>3</sup> Para el detalle técnico de la elaboración de las tipologías puede consultarse el capítulo correspondiente de *Jóvenes Españoles 99*, concretamente las páginas 15-22.

mente idénticas en las dos tipologías, lo que sí presenta notables diferencias es la distribución numérica, cuantitativa de esos tipos. Así, mientras el tipo “Comprometido, Altruista” presenta porcentajes muy similares en ambos casos (11-12%) y no muy distantes en el tipo “Anti-institucional” (4-5%), en el resto de grupos la diferencia es mayor.

Si hacemos referencia al tipo primero, “Retraído social”, encontramos un porcentaje ostensiblemente superior en la muestra española (por encima de los 14 puntos), lo que nos hace plantear la posibilidad de que el grupo *out*, distanciado, alejado, apocado, es más numeroso, tiene una notable mayor presencia entre los jóvenes del conjunto estatal.

Por otra parte y por lo que se refiere al colectivo que hemos denominado “Libre-disfrutador”, la presencia es superior entre la muestra balear (en torno a los 7 puntos). Debemos apuntar entonces una mayor presencia en el colectivo balear de este tipo de jóvenes, caracterizados por la búsqueda del disfrute en torno al grupo de pares, a los amigos.

En cuanto al tipo que hemos llamado “Institucional, Ilustrado”, también debemos señalar una mayor representación de jóvenes que comparten las características mencionadas a lo largo de este capítulo (clara confianza en las instituciones que hemos llamado de encuadramiento social, ocio relativamente ilustrado...) entre los baleares, con una distancia de casi 9 puntos respecto a la muestra de los jóvenes españoles.

Permanecen, por tanto, en similares proporciones en ambos colectivos los grupos

“Comprometido, Altruista” e “Anti-institucional” (los grupos que reúnen menor porcentaje de jóvenes, en cualquier caso). Tenemos, por lo tanto, en ambas tipologías, una similar presencia de jóvenes activos, participativos, solidarios, con una sólida moral y de jóvenes justificadores o legitimadores de la violencia, de todos sus tipos de manifestaciones.

Por el contrario, y sintetizando, los llamados retraídos sociales están más presentes en la muestra estatal, mientras que los disfrutadores y los institucionales-ilustrados lo están en la muestra balear.

En nuestros recientes estudios sobre la juventud española y la juventud balear<sup>4</sup> hemos tratado de abordar el fenómeno de la violencia desde tres aspectos diferentes; la justificación de determinados comportamientos violentos o transgresores, el joven como víctima de actos violentos y el joven como parte activa del fenómeno de la violencia. La primera cuestión se ha medido a través de una pregunta ya clásica en estudios de valores cuya efectividad está comprobada. Para las siguientes dos cuestiones hemos utilizado una escala de posibles actos violentos, sea como sujeto activo o pasivo. No resulta fácil preguntar en un cuestionario sobre valores acerca de la implicación del sujeto entrevistado en actos violentos, no sabemos si realmente hemos acertado con la fórmula, pero no cabe duda de que es uno de los primeros intentos en el Estado español. En esta parte del informe nos centramos en el análisis de estas dos últimas cuestiones, ya que la justificación de determinados comportamientos es analizado en otro capítulo del mismo.

<sup>4</sup> Elzo, J. (dir.); Andrés Orizo, Fr.; González-Anleo J.; González Blasco, P.; Laespada, M.T.; Salazar L. *Jóvenes Españoles 99*. Fundación Santa María. Ed. S.M. Madrid 1999, 492 págs. Elzo, J. (dir.); Andrés Orizo, Fr.; González-Anleo J.; González Blasco, P.; Laespada, M.T.; Salazar L.; Serrano P. *Jóvenes de Baleares 99*, octubre de 1999. XXX + 575 págs. (Por encargo de “SA NOSTRA”, Caixa de Balears. No publicado).

## LAS VIOLENCIAS JUVENILES. UNA TIPOLOGÍA DE VIOLENCIAS JUVENILES

Pero así como no hay una única juventud tampoco hay una única violencia juvenil. Llevamos años trabajando en una clasificación sobre los modos de violencia juvenil. Sin pretender una exhaustividad, al día de hoy, creo que se pueden señalar como las manifestaciones más comunes en la sociedad occidental, las siguientes:

1. La violencia de carácter racista referida a los movimientos neonazis, *skinheads*, cercanos a la extrema derecha.

2. La violencia de carácter xenófobo, que no es puramente racista pero se le asemeja. Es la que ve al extranjero como un peligro para su propia comodidad, su nivel de vida.

3. La violencia nacionalista con carga fundamentalmente étnica en la que cabe incluir el caso irlandés o toda la problemática de la ex-Yugoslavia (Kosovo, Bosnia, etc.)

4. La violencia de signo revolucionario-nacionalista que se ha desarrollado en estos últimos años en el País Vasco con el autodenominado Movimiento de Liberación Nacional Vasco (MLNV) que comprende, entre otros, a ETA, Haika, y los diversos comandos que protagonizan desde el año 1.994 la llamada *kale borroka* (violencia callejera).

5. La violencia antisocial que se puede asemejar a una violencia de revuelta social protagonizada por jóvenes desarraigados, frustrados por su imposibilidad o dificultad de adquirir los bienes que les ofrece la sociedad del bienestar. Es en este tipo de violencia en el que se piensa cuando se habla de “potencial de vio-

lencia” en ciertas capas de juventud, o de factores sociales que pueden engendrar situaciones “explosivas” por marginación de un número importante de jóvenes.

6. La violencia gratuita, término que se está utilizando de forma imprecisa para definir a una violencia que no parece responder ni a objetivos estratégicos (como las violencias racistas, revolucionarias o nacionalistas), ni corresponderse a situaciones de marginalidad o desarraigo social. Es la violencia que se manifiesta, a veces en la rotura de los faros de un coche, en quemar una bolsa de basura, pero que también puede tener una mayor gravedad como la quema de un anciano desvalido, sin que, aparentemente, pueda atribuirse una motivación a esos actos. Pero no hay violencia que no responda a una insatisfacción, necesidad o falta. Pueden distinguirse, sucintamente, varias causalidades o motivaciones:

- En unos casos, se puede tratar de un mero juego. De ahí que se hable también de violencia lúdica. Muchas veces esta manifestación de violencia no es sino la consecuencia del aburrimiento, hastío y falta de alicientes en la vida cotidiana de no pocos adolescentes y jóvenes. Es también la violencia como espectáculo.

- En otros casos, se puede tratar de una violencia “identitaria”, esto es, una violencia que no es sino la manifestación de una búsqueda de identidad. Así la violencia adquiere carta de naturaleza como modelo de identificación.

- Finalmente, la violencia como consecuencia de la dificultad de asumir cualquier frustración y diferir en el tiempo lo deseado en el presente, la no-aceptación del límite, sea el que sea, así como todo lo que connote autoridad exterior a la del grupo de pares. Esta

modalidad de violencia que tiene su origen, en última instancia, en los sistemas de valores dominantes en la educación (familiar, escolar, social, etc.) en las últimas décadas explica no pocas de las específicas manifestaciones de violencia imputadas a los adolescentes y jóvenes de hoy del mundo llamado desarrollado.

7. La violencia en los espectáculos deportivos, y sobre todo en el fútbol, con especial referencia a los *hooligans*, como forma de identificación de jóvenes en búsqueda de algún asidero en sus vidas, sin olvidar la utilización político partidista que cabe hacerse de determinadas manifestaciones de las peñas futbolistas.

8. La violencia de carácter sexual es más frecuente de lo que a primera vista cabe pensar. Es claramente mayor la circunstancia en la que la víctima sea una chica pero no son excepción los casos en los que la víctima es un chico. Muchos de estos casos están asociados a consumos abusivos de alcohol durante las noches de los fines de semana.

9. La violencia de ámbito familiar, probablemente la mayor cifra negra de violencia, también juvenil. Los hijos pueden ser víctimas pero también victimarios. Parece relevante señalar, no tanto por su prevalencia estadística pero sí como por su pertinencia sociológica, los casos de violencia familiar de hijos hacia madres solteras, separadas, divorciadas o, simplemente, solas.<sup>5</sup>

10. La violencia de carácter escolar, que requiere capítulo aparte. A este respecto, hemos distinguido, últimamente, cuatro manifestaciones de violencia en relación con la escuela que resumimos a continuación. La vio-

lencia *asociada a la masificación, a los problemas inherentes a la propia estructura escolar*, a los conflictos entre los objetivos manifiestos y las estructuras latentes del sistema escolar. *Violencia exógena a la escuela*, violencia externa a la escuela, violencia en la sociedad, de la sociedad, y que tiene su traslado con las incidencias presumibles en la propia escuela. *Violencia antiescolar*, a veces como consecuencia de los problemas inherentes a la escuela y que el alumno revierte al centro escolar, en el personal, profesores principalmente, o contra el mobiliario. A veces el alumno ve en la institución escolar, en la obligatoriedad de la presencia en la escuela, el obstáculo a su emancipación o a sus objetivos inmediatos. Por último, violencia también exógena a la escuela, también antiescolar pero con un *fondo identitario*, viendo a la escuela como institución que impide crecer y desarrollar su propia identidad colectiva, real o pretendida, poco importa, pero identidad que, evidentemente, estiman pura y sin mezclas. La escuela se les aparece como el agente institucionalizado por el poder para impedir que su identidad se desarrolle.

Quizás en el caso de Baleares debemos subrayar un subtipo del tercer modelo de violencia. Sería la del alumno forzado a seguir contra su voluntad en el centro escolar, alumno que prefiere salir del circuito escolar para empezar a trabajar. Sucede con alguna frecuencia en zonas en las que el trabajo juvenil es solicitado y relativamente bien remunerado, en jóvenes que llevan el *presentismo* de la generación actual al límite y no están dispuestos a continuar en un sistema de enseñanza en el que no se sienten cómodos. Así, por ejemplo en determinadas zonas turísticas como Baleares, donde este fenómeno, me señalan, debe ser bastante habitual. Estos alumnos ven

<sup>5</sup> Esta observación la debo a profesionales de la psiquiatría, de la atención a madres maltratadas, trabajadores sociales, etc., en coloquios, encuentros, etc. en los que he presentado la tipología arriba mentada.

que fuera del centro escolar pueden encontrar rápidamente un trabajo y dinero en mano. Ante la exigencia de sus padres de seguir en los estudios no ven otra estrategia que la revuelta contra el centro escolar al que ven como la instancia que les impide, junto a sus padres, alcanzar sus objetivos inmediatos de emancipación escolar e inserción laboral. Rebelarse contra los padres, además de más costoso afectivamente, no les resuelve el problema. Lograr el enfrentamiento con el centro escolar, incluso ser expulsado, resuelve, por el contrario, todos sus problemas inmediatos.

## VIOLENTOS Y VIOLENTADOS. ALGUNOS DATOS DE ESPAÑA Y DE BALEARES

### Los jóvenes violentados

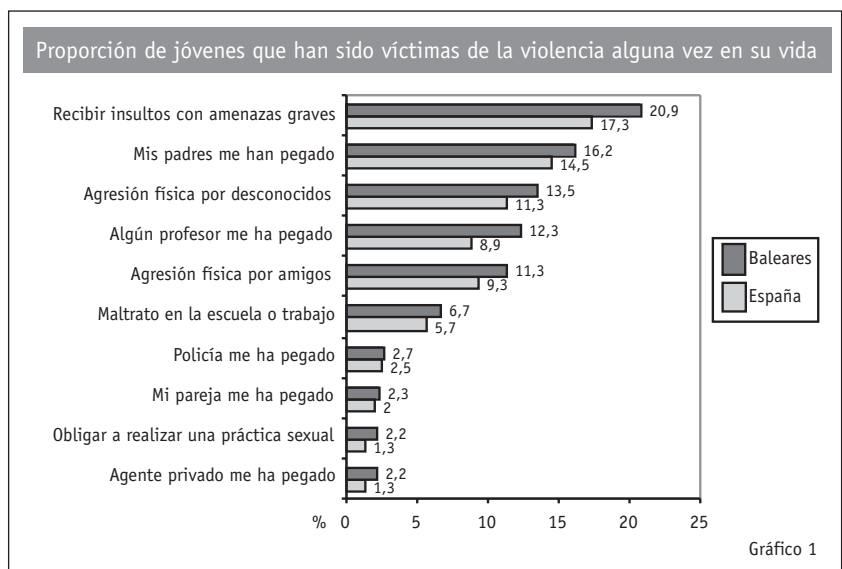
En el Gráfico 1 se presenta los resultados hallados para el conjunto del Estado y para las Islas Baleares comparando los mismos ítems. Como puede comprobarse, los jóvenes de Baleares muestran una mayor percepción a haber sido víctimas de comportamientos violentos que el conjunto de España, aunque se da el mismo orden de importancia en las causas que generan la violencia. La agresión más común entre los jóvenes de Baleares es la verbal, producida por haber

recibido insultos o amenazas graves, sin especificar quién es el emisor de tales insultos. Uno de cada cinco jóvenes ha recibido este tipo de comportamiento violento, que es el menos agresivo de todos los presentados. Esta proporción en España representa el 17,3% de los jóvenes.

El segundo agente agresor hacia los jóvenes es el propio entorno familiar, cuando los padres pegan a sus hijos (el 16,2%) y la tercera fuente de violencia hacia los jóvenes lo conforman "los desconocidos", aquellos que no tienen relación aparente con el joven objeto de violencia (13,5%).

Sorprende, a primera vista, encontrar en el tercer lugar a los desconocidos como sujetos de acciones violentas, pero, muy probablemente se trata de otros jóvenes en peleas que les puedan agredir muchas veces por motivos fútiles.

En cuarto lugar el 12,3% de los jóvenes ha sido agredido por algún profesor y en quinto



lugar el 11,3% ha sido agredido por amigos. En sexto lugar figura el lugar de trabajo o la escuela como fuente de maltrato. Si tomamos en consideración estos resultados puede decirse que –salvo la agresión por desconocidos– los actos de violencia que sufren los jóvenes provienen de su entorno más próximo, los padres, los amigos, los profesores y la escuela en general. En la mayor parte de las ocasiones, la agresión tan sólo se refiere a alguna ocasión a lo largo de la vida, así que el efecto no es reiterativo en la mayor parte de los casos que sufren agresiones. Los estudios del *bullying*, muy en boga actualmente, nos hacen ver la importancia de este supuesto. Bien es cierto que los estudios del maltrato (*bullying*) se refieren al ámbito escolar.

#### *Algunas características sociodemográficas*

Las diferencias respecto al género marcan a los varones como mayores receptores de agresiones, salvo en el caso de las agresiones de tipo sexual, que siguen siendo las mujeres las que conforman el grupo de víctimas en mayor medida que los hombres. A diferencia de lo que

ocurre en el conjunto de España, las agresiones que sufren los hombres y las mujeres tienen caracteres diferentes. Así, la mayor causa de agresión hacia los jóvenes varones es haber recibido insultos con amenazas graves, mientras que entre las mujeres son los padres quienes mayores agresiones causan (16,4%), proporción casi idéntica a la que reciben los varones como segunda causa de agresión. Las mujeres son las mayores receptoras de la agresión sexual, pero no de la pareja, ya que son los hombres quienes confiesan recibir más agresiones de su pareja. Sin embargo, en líneas generales, puede decirse que en el caso de las mujeres a medida que el agente agresor está más lejano de su ámbito vital es menos agresor hacia éstas, fenómeno que ocurre lo contrario en los hombres. Es decir, los hombres son, en mayor medida, objeto de las iras de desconocidos, pero en el caso de las mujeres el agente agresor está más cercano (Tabla 1).

Respecto a la edad, son los más jóvenes –los que tienen entre 15 y 17 años– los que declaran haber recibido agresiones de los amigos en mayor medida que el resto (13,6% fren-

Proporción de jóvenes que dice haber sido víctima de las siguientes manifestaciones de violencia, según género, edad y clase social

	TOTAL %	Género %		Edad %			Clase social objetiva %			
		Hombre	Mujer	15-17	18-20	21-24	Alta/ Media-alta	Media-media	Media-baja	Trabajadora
Agresión física por amigos	11,3	13,7	8,8	13,6	11,2	9,6	13,1	10,4	7,9	12,6
Maltrato en la escuela o trabajo	6,7	8,2	5,1	6,4	6,9	6,6	4,8	7,6	5,9	6,9
Mis padres me han pegado	16,5	16,6	16,4	19	16,5	14,7	27,4	13,9	11,8	16,3
Mi pareja me ha pegado	2,3	2,7	1,8	1,7	1,5	3,4	7,2	2,9		1,8
Algún profesor me ha pegado	12,3	16,4	8	10,8	11,8	13,9	14,3	12,8	8,8	13,2
Obligar a práctica sexual	2,2	1	3,5	1	2,7	2,7	3,8	2,9	0,5	3
Agresión física por desconocidos	13,5	19	7,8	12,2	15,4	12,8	19	15,1	10,3	13,2
Recibir insultos con amenazas graves	20,9	25,8	15,8	19,7	22,6	20,3	27,4	23,9	19,1	19,5
Policía me ha pegado	2,7	4,7	0,6	2	2,4	3,5		3,5	1	3,5
Agente privado me ha pegado	2,2	3,5	0,8	2	2,7	1,8	2,4	4,1	1	2
N	1000	512	488	295	331	3274	84	172	204	509

No suma el 100% por ser preguntas diferentes

Fuente: J. Elzo (dir). *Jóvenes de Baleares 99*. (No publicada). Tabla inédita elaborada para este Seminario

Tabla 1

te al 9,6% de los jóvenes entre 21 y 24 años), así como las agresiones por parte de sus progenitores (19% frente al 14,7% de los mayores de 21 años). Los de más edad entre los jóvenes señalan como agentes causantes, en mayor medida que el resto de jóvenes, a los profesores, a la policía y a los profesores y los de edades intermedias, entre 18 y 20 años, señalan los insultos y amenazas graves, la agresión física por desconocidos y los padres como agentes agresores.

Algo que resulta cuando menos curioso es la distribución de las diferentes violencias sufridas en función de la clase social objetiva. La clase media baja es la que menos agresiones dice sufrir. Los jóvenes pertenecientes a las clases altas y medias altas son los más violentados. De alguna manera se invierte la escala en lo esperable. Se supone que existe mayor conflictividad social entre las clases más bajas y por tanto pueden ser más proclives a sufrir agresiones y, en cambio, las clases más altas podrían sufrir agresiones, pero no físicas. Tan sólo las agresiones en la escuela, y las agresiones por parte de autori-

dades policiales son recibidas, en mayor grado, por otras clases sociales diferentes a las clases altas.

Este fenómeno quizás tenga más que ver con la percepción y el umbral de tolerabilidad y conciencia de lo que supone una agresión. El 27,4% de los jóvenes de clases elevadas ha sufrido agresiones por parte de sus pares, proporción que se convierte en el 11,8% entre los jóvenes de clases medias-bajas. Así, quizás para los primeros un cachete es un signo de violencia paterna, mientras que para los segundos no.

Son los jóvenes de Ibiza y Mallorca quienes más violentados han sido (no tenemos en cuenta Formentera por su escasa representación). En cambio, en Menorca parece ser la isla donde menos situaciones de violencia sufren los jóvenes (Tabla 2).

### Los jóvenes sujetos de comportamientos violentos

Es difícil que alguien, en una encuesta, se

Proporción de jóvenes que dice haber sido víctima de las siguientes manifestaciones de violencia, según ocupación

	Total %	Lugar de residencia %			
		Formentera	Ibiza	Mallorca	Menorca
Agresión física por amigos	11,3		9,6	12	6,8
Maltrato en la escuela o trabajo	6,7		9,6	6,3	5,6
Mis padres me han pegado	16,5		17,3	16,4	17,1
Mi pareja me ha pegado	2,3		1	2,5	2,3
Algún profesor me ha pegado	12,3		19,2	11,4	11,4
Obligar a práctica sexual	2,2			2,2	2,3
Agresión física por desconocidos	13,5		13,5	15,1	9,1
Recibir insultos con amenazas graves	20,9		26,3	18	22,8
Policía me ha pegado	2,7		1,9	2,8	1,1
Agente privado me ha pegado	2,2		2,9	2,2	1,1
N	1000	7	104	801	88

No suma el 100% por ser preguntas diferentes

Fuente: J. Elzo (dir). *Jóvenes de Baleares 99*. (No publicada). Tabla inédita elaborada para este Seminario

Tabla 2



confiese autor de comportamientos violentos. Los niveles hallados no son elevados y las proporciones que aquí se presentan están, casi con seguridad, infrarrepresentadas pero sí pueden servir como un buen indicador de la violencia que ejercen los jóvenes y las características que los definen.

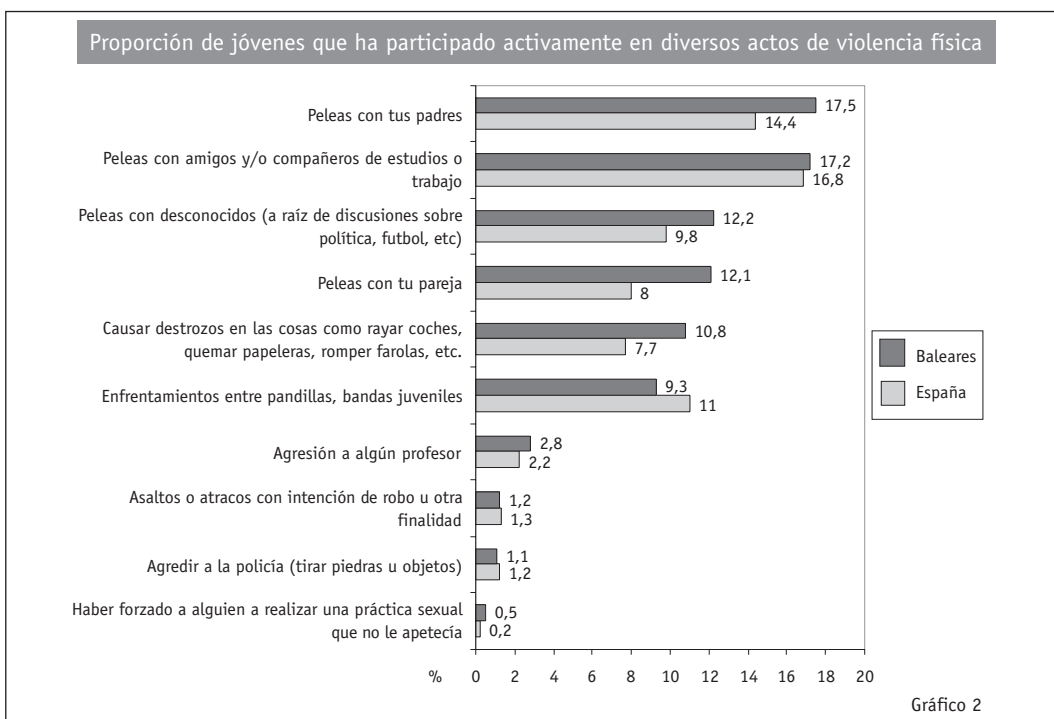
Las proporciones halladas vuelven a ser superiores a las que se presentan en el conjunto del Estado español, si bien la diferencia porcentual es menor.

La agresión ejercida que se confiesa en mayor proporción es la que tiene que ver con el mundo relacional más inmediato de los jóvenes; peleas con los padres (17,5%), peleas con amigos o compañeros de estudios o trabajo (17,2%), el enfrentamiento entre pandillas (12,2%), así como peleas con la pareja (12,1%). Las agresiones menos practicadas son las sexuales, contra la policía y

asaltos o atracos de diversa índole (Gráfico 2).

Si comparamos estos resultados con los obtenidos en el apartado anterior, donde se hacía referencia a las agresiones sufridas, veremos que vuelve a repetirse el esquema con alguna lógica variación. Las peleas y agresiones entre iguales y las peleas en el seno de la familia conforman el ámbito donde los jóvenes viven las escenas de violencia más habituales.

Las agresiones sexuales son prácticamente nulas, junto con las agresiones a la policía y robos y atracos. Son situaciones muy desviadas de la norma social y difícilmente aceptadas en la sociedad, lo que puede generar que, además de ser situaciones menos frecuentes, sean también menos confesadas que el resto.



Los chicos son más agresores que las chicas, salvo en el campo estricto de la privacidad, sea en el seno de la familia o con la pareja donde se manifiesta las actividades agresivas de las chicas. Algunas actividades son manifiestamente masculinas, como causar destrozos en la calle (15,6% frente al 5,7% de las chicas), peleas con amigos (19,9% frente al 14,3%), enfrentamientos entre pandillas (11,3% frente al 7,1% de las chicas) (Tabla 3).

Respecto de la edad, parece ser que los jóvenes entre 18 y 20 años de edad muestran niveles de violencia superior a los más jóvenes y los más mayores. Esta edad corresponde al último estadio de la adolescencia y el inicio de la edad joven, a las primeras etapas de independencia plena y es la edad en que más agresividad parece manifestar el joven. Las peleas con amigos, en cambio, son más producidas por los más jóvenes, el 21,7% de los que tienen entre 15 y 17 años confiesan haberse agredido con amigos frente al 14,9% de los

La clase social muestra que son las clases sociales más elevadas las que se confiesan autores de mayores niveles de violencia, en consonancia a lo hallado respecto a ser víctimas de la violencia. Ahora bien, las situaciones en las que se confiesan más violentos respecto al total de jóvenes de Baleares son las ajenas al mundo relacional del joven y las del ámbito exterior. En cambio, en las situaciones que forman parte de la privacidad y del mundo relacional cercano son los jóvenes de clases trabajadoras los que se confiesan más agresores que el resto.

Las situaciones en las que los jóvenes son agresores se reparte entre las diferentes Islas Baleares. Así, los jóvenes menorquines son los que más destrozos callejeros confiesan haber producido y mayores atracos o robos. Los jóvenes de Ibiza han sostenido más peleas con sus padres y con desconocidos y los jóvenes de Mallorca se pelean en mayor medida con amigos, con la pareja y con otras pandillas. Como ejemplo de esta distribución, puede decirse que el 19,3% de los jóvenes de Menorca dicen haber causado destro-

Proporción de jóvenes que ha sido agente activo de las siguientes manifestaciones de violencia, según ocupación

	TOTAL %	Género %		Edad %			Clase social objetiva %			
		Hombre	Mujer	15-17	18-20	21-24	Alta/ Media-alta	Media-media	Media-baja	Trabajadora
Causar destrozos (rayar coches...)	10,8	15,6	5,7	11,9	12,7	8,3	13,1	12,7	5,9	10,6
Asaltos o atracos para robar	1,2	2,1	0,2	0,3	2,4	0,8	2,4	0,6	0,5	1,6
Agredir a la policía	1,1	2	0,2	0,3	1,8	1,1	1,2	2,3		1,2
Agredir a profesor	2,8	3,5	2	5	3,3	0,5	1,2	1,8	2	3,5
Peleas con amigos...	17,2	19,9	14,3	21,7	15,7	14,9	10,8	15,1	13,7	19,8
Peleas con pareja	12,1	10	14,4	10,5	11,2	14,2	10,7	9,3	10,3	13,6
Peleas con padres	17,5	17,4	17,6	16,6	16	19,5	22,6	14,6	13,8	18,7
Enfrentamiento entre pandillas	9,3	11,3	7,1	9,4	10,3	8,3	10,7	9,3	6,9	9,9
Peleas con desconocidos	12,2	15,4	8,8	13,9	11,5	11,5	10,7	10,4	10,3	13,1
Forzar a práctica sexual	0,5	0,4	0,6	0,3	0,6	0,5		0,6	0,5	0,6
N	1000	512	488	295	331	374	84	172	204	509

No suma el 100% por ser preguntas diferentes

Fuente: J. Elzo (dir). *Jóvenes de Baleares 99*. (No publicada). Tabla inédita elaborada para este Seminario

Tabla 3

zos en la calle frente al 4,8% de los jóvenes de Ibiza. Pero el 41,4% de los jóvenes de Ibiza han sostenido peleas con sus padres, dato que contrasta con el 14,6% de jóvenes mallorquines y éstos son los que más peleas sostienen entre amigos (18,1% frente al 12,5% de los menorquines). De todas formas estas cifras, dado el bajo tamaño de las submuestras para Menorca e Ibiza hay que tomarlas con cautela, como datos meramente tendenciales (Tabla 4).

## REFLEXIONES FINALES

Como hemos señalado más arriba, bajo la denominación de la violencia juvenil se incluyen diversas modalidades de la violencia que responden a realidades muy diversas. En consecuencia para hablar de prevención habrá que delimitar de qué violencia estamos hablando. Me atrevería incluso a decir que la *primera medida* a adoptar cuando de prevención de violencia juvenil se trata será la de diagnosticar, lo más precisamente posible, el alcance, motivaciones, justificaciones, ramificaciones, actores, etc. de la violencia cuyas manifestaciones se quieren prevenir.

En efecto, las medidas preventivas serán distintas si nos enfrentamos a la violencia de signo racista o xenófoba, a las violencias de matriz nacionalista o revolucionario-nacionalista o si nos referimos a las violencias de carácter antisocial, así como la que hemos denominado, más arriba, como violencia gratuita y sus diferentes raíces y motivaciones, que nos hemos limitado a enumerar y que requieren, evidentemente, un más amplio tratamiento.

*De todas formas, más del 90% de las manifestaciones de violencia juvenil responden a tres grandes capítulos.* Podemos encuadrarlas, en primer lugar, como consecuencia, concomitancia o causalidad con relación a *situaciones de marginación social*. El segundo capítulo sería el de las manifestaciones consecuencia de algún tipo de *fundamentalismo*, de la pretensión de que hay una sola idea o proyecto como único válido a la hora de interpretar y organizar la sociedad. Este planteamiento, muchas veces no está explicitado ni para el mundo interno de muchos jóvenes, pero no por ello es menos real. Si cabe, es aún más peligroso, pues su puesta en duda ni siquiera es pausable. La consecuencia o corolario es evidente: rechazo del

Proporción de jóvenes que ha sido agente activo de las siguientes manifestaciones de violencia, según género, edad y clase social

	Total %	Lugar de residencia %			
		Formentera	Ibiza	Mallorca	Menorca
Causar destrozos (rayar coches...)	10,8		4,8	10,7	19,3
Asaltos o atracos para robar	1,2			0,9	5,7
Agredir a la policía	1,1		1	1	
Agredir a profesor	2,8		1,9	2,9	3,4
Peleas con amigos...	17,2		14,4	18,1	12,5
Peleas con pareja	12,1		1,9	9,9	9,1
Peleas con padres	17,5		41,4	14,6	15,9
Enfrentamiento entre pandillas	9,3		8,7	9,4	9,1
Peleas con desconocidos	12,2		16,3	12,1	9,1
Forzar a práctica sexual	0,5			0,5	1,1
N	1000	7	104	801	88

No suma el 100% por ser preguntas diferentes

Fuente: J. Elzo (dir.). *Jóvenes de Baleares 99*. (No publicada). Tabla inédita elaborada para este Seminario

Tabla 4

“otro”, del diferente, como portador de una idea con la que no se puede comulgar pues choca con “mi” idea, única verdadera. Cuando esa idea es vista como definidora del “otro” entonces el rechazo no es a las ideas del otro, sino al “otro” como enemigo, como peligroso. Es la vía real para el racismo, la xenofobia, la depuración étnica, etc.

En fin, en el tercer gran capítulo podríamos incluir todo tipo de reacción no controlada, proveniente de una frustración, de una *disociación entre objetivos y medios* (recordando al histórico Merton, pero más allá del exclusivo ámbito económico y del éxito social en que se enmarca su teoría de la desviación social), de la instauración de un sistema de valores en el que el goce de lo deseado no puede ser diferido, mucho menos cuestionado, etc.

Las situaciones de marginación social se previenen, hasta donde sea posible, mediante la eliminación de la injusticia social, mediante la lucha contra la exclusión social. Es un problema, en última instancia de orden político, salvo que hayamos dimitido en favor del Mercado como único referente de acción social. No se puede pedir a la educación ni al sistema educativo, aún al mejor y más dotado en cantidad y calidad, que resuelva problemas que son anteriores y previos a la educación. No se puede pedir a la educación, como se soñó en la década de los sesenta con la teoría de la igualdad de oportunidades, que se resolvieran las desigualdades sociales. No quiero negar con esto la bondad del principio de la igualdad de oportunidades. Quiero señalar, sencillamente, que la reiteración del principio e incluso los intentos de aplicarlo no resuelven la desigualdad originaria, que es una desigualdad de estratificación social. Quiero añadir, en este punto, y hablando de los jóvenes que es preciso seña-

lar las todavía altas tasas de paro juvenil (según qué región española) y, lo que puede ser peor, la percepción de inevitabilidad que hace que muchos adolescentes y jóvenes digan que “son” parados, no simplemente que “están” en paro. También en los países desarrollados. Sin embargo, en este punto, parece importante actualizar nuestros discursos y percepciones correspondientes ante el aumento de mano de obra emigrante. Los jóvenes españoles son cada día más exigentes con la “calidad” del trabajo, de tal suerte que en los últimos diez años el debate es menos el del “trabajo *versus* paro” para convertirse en el del “trabajo estable *versus* el trabajo precario”.

Los otros dos capítulos explicativos de la violencia juvenil tienen mucho que ver con la educación, en el sentido más amplio del término. La lucha contra los fundamentalismos, esto es, la pretensión de que uno es portador de la única verdad, exige educar en la tolerancia activa, en la instauración del pluralismo como modo de regular la vida ciudadana teniendo como norte la defensa de los derechos de la persona humana, de cada persona, sea quien sea y haya hecho lo que haya hecho.

Así mismo, el tercer y más actual rasgo de la violencia, el que proviene de la dificultad para afrontar toda frustración, así como diferir en el tiempo lo deseado en cada momento o aceptar un límite en su tiempo de ocio, exige un cambio de rumbo en los sistemas de valores que padres y profesores tratamos de inculcar en los adolescentes, así como en los modelos educativos al uso para transmitir esos valores. Respecto de los sistemas de valores a inculcar pienso, de forma particular, en la necesidad de introducir la responsabilidad en la vida diaria, familiar, escolar y social de los adolescentes y jóvenes. El concepto de responsabilidad se

corresponde con el del deber. Las encuestas de opinión indican que nos encontramos ante una población, especialmente la más joven, que apuesta más por exigir a los demás la resolución de sus problemas, que por la iniciativa personal para afrontarlos con el esfuerzo que ello conlleva. Las causas de este estado de cosas son múltiples y de órdenes diversos. En mi opinión, algunas explicaciones de fondo, aunque puedan parecer las más alejadas de problemáticas individuales actuales y de resolución más compleja, corresponden a los sistemas de valores dominantes en la sociedad occidental durante los últimos años y que se reflejan en los sistemas de valores que, consiguientemente, han adoptado los jóvenes.

Refiriéndome a los jóvenes he sostenido que, junto a graves situaciones estructurales carenciales, sería ceguera negar (son muchos cuando el mercado del trabajo es escaso, las posibilidades de emancipación familiar difíciles y el horizonte inmediato a la hora de su inserción en la sociedad más que oscuro) que han recibido una socialización que no les ha armado, me atrevo a decir que ni psicológicamente, para afrontar convenientemente la sociedad en la que les ha tocado vivir. Mi tesis es que gran parte de los actuales adolescentes, los que provienen de la gran clase media que conforma la mayoría de la sociedad actual, han crecido en una infancia dulce, sobreprotegida, con más recursos materiales que adolescencia y juventud alguna haya tenido en la historia de este pueblo, al par que nadie, o casi nadie, les ha hablado y educado en la importancia del sacrificio para la obtención de fines, en la abnegación, en el esfuerzo, en una palabra, en la autorresponsabilidad. Nunca juventud alguna ha accedido a la universidad en la proporción en la que lo hace la actual y puede estar tantos años en la universidad con tan escaso

rendimiento, sin provenir necesariamente de las clases adineradas, sino del amplio colchón de la clase media.

Se ha dicho, y con razón, que la sociedad actual se ha hecho muy individualista. Cada cual va a lo suyo y aunque el término solidaridad está muy de moda, de hecho, lo que prima es el individualismo, cada uno para sí. Esta actitud en gran parte es consecuencia no querida ni prevista (efectos perversos que diría el sociólogo Boudon) de la situación que hemos descrito más arriba. Si la persona humana se percibe a sí misma como mero sujeto de derechos, el riesgo de autismo social es evidente. Pero no tendría porque ser así necesariamente, pues la filosofía de los derechos humanos, si se hubiera vehiculado en lo que de más profundo tiene, a saber, una serie de valores inherentes a defender, propugnar y promover en toda persona humana, precisamente por su condición de persona, conlleva una base de fraternidad universal innegable. Es lo que para algunos conforma una de las bases para una moral de mínimos o substrato para una ética civil. A partir de ese momento, es posible pasar de una situación de individualismo a una situación de autonomía consensuada. Entiendo por autonomía consensuada la fórmula que en la sociedad actual, pluriforme y con una gran diversidad nómica, pueda, respetando este carácter pluriforme, ir más allá del mero individualismo, sin caer por otra parte en tribus por afinidades emocionales, sociales, étnicas, religiosas, políticas, etc. que sean excluyentes de los diferentes, de los "otros".

En definitiva, la prevención de la violencia juvenil exige, a mi juicio, comenzar por un *diagnóstico exacto* de lo que estamos hablando para aplicar medidas de prevención específica a cada situación concreta. Como prevención

global, o inespecífica, hay que trabajar en dos registros, principalmente: en el de la *eliminación de la exclusión social*, por un lado y en una *educación en el respeto a los derechos humanos y en la responsabilidad de lo que se hace y dice*, tanto por parte de los alumnos como por parte de los padres y educadores, por el otro. Educar en la responsabilidad, en el valor del esfuerzo, del trabajo, de la disciplina, de la abnegación etc., es poner en su lugar unos “valores” no suficientemente reconocidos en los últimos tiempos, pero sin los cuales otros “valores”, esto sí muy reconocidos (y justamente reconocidos), como la solidaridad, la tolerancia, el rechazo de la exclusión social etc., no son sino papel mojado. La prevención de la violencia juvenil pasa por fomentar la tolerancia y la solidaridad, pero el ejercicio concreto de la tolerancia y la solidaridad, además de la justa proclamación de su conveniencia y absoluta necesidad, exige día a día, esfuerzo y trabajo, constancia y disciplina, reflexión y estudio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, Ángel; Rodríguez, Marisol. *Skins, Punkis, Okupas y otras tribus urbanas*. Barcelona: Ediciones Bardenas 1997.

Ballion, Robert. *Les conduites deviantes des lycéens*. París: Hachette education 2000.

Boumard, Patrick (dir.). *L'école, les jeunes, la deviance*. París: PUF 1999.

Bouj Gimeno, Alvaro et alii. *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria, 4. Funcionamiento de los centros*. Madrid: Ed. Ministerio de Educación y Cultura. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, INCE 1998.

Debarbieux, Éric. *La violence en milieu scolaire 1. État des Lieux*. París: ESF editeur 1996.

Debarbieux, Éric. *La violence en milieu scolaire 2. Le desordre des choses*. París: ESF editeur 1999.

Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> José. “Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes”. Vol I *Fundamentación psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud 1999.

Diez Repolles, J.L et alii. *Delincuencia y Víctimas (Encuestas de victimización en Málaga)*. Instituto Andaluz Interuniversitario de criminología. Valencia: Tirant lo Blanc 1996.

Durán González, Javier. *El vandalismo en el fútbol*. Madrid: Gymnos, Editorial Deportiva 1996.

(Elzo 98) Elzo, Javier. “La educación en valores como factor preventivo de la violencia juvenil”, pp. 369-390, en Libro de Ponencias del v Encuentro Nacional sobre Drogodependencias y su Enfoque Comunitario en Chiclana de la Frontera, 11-13 de marzo de 1998. Cádiz: Edita Centro Provincial de Drogodependencias de Cádiz 1998, 757 págs.

(Elzo 99 a) Elzo, Javier. “Jóvenes en crisis. Aspectos de jóvenes violentos. Violencia y drogas”, en Cuadernos de Derecho Judicial *La criminología aplicada II*, pp. 195-221. Madrid: Edita Consejo General del Poder Judicial 1999.

(Elzo 99 b) Elzo, Javier. "Prevención de la violencia por consumo de alcohol y drogas". En *Eguzkilore*, Cuadernos del Instituto Vasco de Criminología, nº 12, 1998, pp. 23-37. San Sebastián: Edita Instituto Vasco de Criminología. Universidad del País Vasco 1999.

(Elzo 99 c) Elzo, Javier (dir); Andrés Orizo, Fr.; González-Anleo, J.; González Blasco, P.; Laespada, M.T.; Salazar, L. *Jóvenes Españoles 99*. Fundación Santa María. Madrid: Ed. S.M. 1999, 492 págs.

(Elzo 2000 a) *Jóvenes de Baleares 99*. Elzo, J. (dir); Andrés Orizo, Fr.; González-Anleo, J.; González Blasco, P.; Laespada, M.T.; Salazar, L.; Serrano, P. XXX + 575 págs. (Por encargo de "SA NOSTRA" Caixa de Balears. No publicado). Octubre, 1999.

(Elzo 2000 b) *El silencio de los adolescentes. Lo que no cuentan a sus padres*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy 2000.

Feixa, Carles. *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ed. Ariel 1998.

Fenech, Georges. *Tolerance zero. En finir avec la criminalité et les violences urbaines*. París: Ed. Grasset 2001

Fernandez, Isabel. *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Ed. Narcea 1999, 2ª ed.

Fernández Villanueva, Concepción (ed.). *Jóvenes violentos: causas psicosociológicas de la violencia en grupo*. Barcelona: Icaria editorial 1998.

Lebailly, Philippe. *La violence des jeunes*. Paris: Editions ASH 2001.

Miedzian, Myriam. *Chicos con hombres serán: cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Madrid: Edición hora y HORAS 1995.

Navarrete, Lorenzo. *La autopercepción de los jóvenes okupas en España*. Madrid: Ed. Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales 1999.

Olweus, Dan. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata 1998.

Pantoja, Luis (ed.). "Nuevos espacios de la educación social", en cap 1º: *Violencia y educación social*. Universidad de Deusto 1998.

Rechea, Cristina; Barberet, Rosemary; Montañes, Juan; Arroyo, Luis. *La delincuencia juvenil en España. Autoinforme de los jóvenes*. Madrid: Ed. Universidad de Castilla-La Mancha 1995.

Rey, Caroline (dir.). *Les adolescents face à la violence*. París: Éditions La Decouverte et Syros 1997.

Sanmartin, José (ed.). *Violencia contra niños*. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia en Valencia. Barcelona: Ed. Ariel 1999.

Sanmartin, José; Grisolia James S. (eds.). *Violencia, televisión y cine*. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia en Valencia. Barcelona: Ed. Ariel 1998.

Van Zanten, Agnès. "Le quartier ou l'école?. Deviance et sociabilité dans un collège de banlieue", en *Déviance et Société*, 2000, vol 24, nº 4, pp. 377-402.

