

Los profesores como constructores de la paz

por José A. IBÁÑEZ-MARTÍN

Universidad Complutense de Madrid

1. Cultura de guerra y cultura de paz: el estado actual de la cuestión

Suele decirse que quince años es la medida de una generación. Pues bien, si acudimos a la hemeroteca para analizar qué ha ocurrido en torno a la paz en esta última generación, pienso que tenemos motivos tanto para movernos a grandes esperanzas como a profundos pesimismo.

Grandes esperanzas porque conflictos que amenazaban con dirimirse mediante la confrontación armada se han resuelto gracias a la aceptación de un arbitraje y porque en el camino del respeto a los derechos humanos se han dado decisivos pasos a través de medios no violentos. La tradicional cultura de guerra hacía difícil imaginar todo lo que no fuera la ley del más fuerte y así se creía que incluso la promoción del respeto a la dignidad de la persona y la defensa de la justicia social sólo se conseguía usando medios violentos. Hechos tan importantes como la solución del problema de los límites geográficos del Perú con Ecuador, la caída del Telón de Acero, la desaparición del apartheid en Sudáfrica

—y el nombramiento allí como Presidente de quien había estado largos años en la cárcel— o la desarmada revolución de 1986 de los filipinos, que consiguió, sin que se vertiera una gota de sangre, el reconocimiento de los verdaderos resultados de las elecciones presidenciales, muestran que las ideas anteriores han comenzado a perder vigencia [1]. Nuestra generación, sin abandonar la lucha por la progresiva humanización de la vida social, ha rechazado en muchas ocasiones el odio y la agresión. Ha ido surgiendo una verdadera cultura de la paz, que no considera enemigos a quienes piensan de modo distinto o a quienes actúan de forma equivocada sino que ve en ellos personas con quienes hay que razonar, seres humanos dotados de inteligencia y de derechos, a quienes hay que convencer y con quienes deben negociarse los modos de solucionar los conflictos.

Ahora bien, estos datos que nos muestran al optimismo, no pueden hacer olvidar tantos hechos que nos podrían llevar a un profundo pesimismo, al comprobar que efectivamente el hombre ha sido un lobo para

el hombre y que sólo en muy pocos años han sido cientos de miles las personas asesinadas por motivos étnicos o religiosos, por ambiciones de poder o de territorio.

Más aún, si nos ceñimos al ámbito de la escuela, podríamos señalar un gran número de hechos que muestran cómo la escuela no ha sido en estos años un oasis de paz. No se trata de pasear por la cámara de los horrores, pero ¿cómo vamos a olvidarnos de los jóvenes Eric Harris y Dylan Klebold, quienes el 20 de abril de 1999 entraron en su Instituto, el Columbine High School, de Littleton, Colorado, Estados Unidos, y asesinaron a doce estudiantes y un profesor para suicidarse después? Dos chicos de clase media, que tenían satisfechos todos sus caprichos y que asesinan a una docena de compañeros, unos porque pasaban por allí, dos por ser atletas famosos en el Instituto, otro por ser negro y dos por ser cristianos, una que tenía la Biblia, y a la que mataron gritando que se fuera ahora con Dios, y otra, Cassie Bernall, a quien le pusieron una pistola en la cabeza y le preguntaron si creía en Dios, levantándole la tapa de los sesos cuando respondió afirmativamente [2].

Gracias a Dios en España no nos movemos en ese nivel. Pero ha pasado muy poco tiempo desde que dos chicas asesinaran a una compañera parece que simplemente por disfrutar de una nueva experiencia, que les llevaría a la popularidad social. Y en otro grado, todos sabemos de alumnos que han dañado los coches de los profesores, que les han pegado, acuchillado o enviado bombas. Todos conocemos casos de padres que han abofeteado a profesores, de alumnos que han pretendido secuestrar o violar

a sus compañeras de colegio o que han abusado sexualmente de las más jóvenes.

La simultánea presencia de una tradicional cultura de guerra con una emergente cultura de paz, pienso que explica la gran ofensiva a favor de la paz en la que estamos inmersos, como un esfuerzo titánico para desterrar definitivamente las reliquias de tiempos antiguos y construir un futuro donde no sea la fuerza quien presida las relaciones entre los seres humanos.

En efecto, como señalaba Bernanos, *no se espera el futuro, como se espera un tren. El futuro se construye*. Y en esa construcción los profesores tenemos, para la Unesco, una especial misión, pues según se lee en el preámbulo de su ley fundacional, *dado que las guerras comienzan en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde las defensas de la paz deben construirse*. La Unesco ha creído desde su fundación que la paz se conseguirá no tanto por acuerdos políticos o económicos, como a través de la educación, la ciencia y la cultura. Ahora bien, estas creencias fundacionales han tomado nuevo impulso en la última media docena de años.

En efecto, los Ministros de Educación participantes en la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, del 1994, expresaron su compromiso para fomentar a través de la educación los derechos humanos, la democracia y la paz. Este compromiso encontró un largo desarrollo el siguiente año, cuando la Conferencia General de la Unesco aprobó un Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. Poco tiempo después, la ONU y la

Unesco decidieron proclamar el emblemático año 2000 como Año Internacional para la Cultura de la Paz, y, por último, la ONU ha declarado los años 2001 al 2010 como la Década Internacional para una Cultura de Paz y No Violencia para los niños del mundo [3].

Un rápido comentario de los textos producidos por estas decisiones podría dar objeto a un libro más que a un artículo. Limitemos, por tanto, nuestros objetivos a los siguientes tres puntos. Comenzaremos presentando dos de los textos más significativos que han aparecido en estos últimos años. A continuación haremos un comentario acerca de los modos como han respondido dos Estados miembros de la ONU y de la Unesco a esta preocupación por el desarrollo de una cultura de paz. Y finalizaremos con una propuesta de los principios y estrategias que considero más relevantes para los profesores que desean tomar conciencia de las necesarias dimensiones educativas de su acción docente.

2. El Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, de 1995 y el Manifiesto 2000 por una Cultura de Paz y de no violencia

De todos los textos anteriormente citados, pienso que hay dos que tienen una especial importancia, y que son el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, de 1995 y el Manifiesto 2000 por una Cultura de Paz y de no violencia.

El Plan de Acción fue aprobado en París, en noviembre de 1995 y ofrece un plan-

teamiento moderno de los problemas relacionados con la educación para la paz, determinando sus finalidades propias, las estrategias y modalidades de acción de los sistemas educativos, tanto en el plano pedagógico como de la gestión, y las políticas y líneas de acción que deben seguirse, en el contenido de la educación, los materiales educativos, la formación de los docentes, la contribución de la Universidad y la cooperación internacional. Vamos a detenernos en el apartado dos de este documento que señala siete finalidades en la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. Dicho apartado comienza diciendo que

«la finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia ha de ser el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible identificar valores que puedan ser reconocidos universalmente» [4].

Estas palabras no sentarán bien a todo el mundo, en la medida en que defienden la condición universal de algunos valores, sin ceder a la idea de moda de que los valores dependen de la tribu y rechazando la cómoda posición de quienes creen que cabe educar para la paz enseñando unos valores pero sin comprometer en ellos la propia vida, olvidando que la construcción de una auténtica cultura de paz exige unos concretos comportamientos, un conjunto específico de acciones que construyen una cultura de paz. Podríamos decir que esta finalidad principal es netamente platónica,

pues en el fondo expresa el sentido más profundo del mito de la caverna. Quienes están encadenados dentro de la caverna creen que la realidad son las sombras que alcanzan a ver. Será el filósofo quien les quitará las cadenas y les moverá a conocer la verdad de las cosas, a lo que el ser humano está llamado. Pero para ello, antes que nada, el filósofo habrá de enfrentarse con el propio encadenado, que, hecho a su situación, al pequeño mundo de su ambiente carcelario, se resistirá a enfrentarse con el sol de la verdad. La experiencia platónica se repite hoy en muchos lugares.

En segundo lugar leemos que

«la educación ha de fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos. Ello supone que se prepare a los ciudadanos para que sepan manejar situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para la autonomía y la responsabilidad individuales. Esta última ha de estar ligada al reconocimiento del valor del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática» [5].

No piensan los autores del Plan de Acción que comenzar reconociendo unos valores universales signifique afirmar que la vida del hombre recorrerá un carril de vía única en la que ya está todo prefijado, sin que haya sitio para un compromiso personal. Más aún, el compromiso de la persona no debe ser sólo con los valores universales sino que también debe traducirse en la decisión por resolver los concretos proble-

mas ante los que se enfrenta cada sociedad para conseguir organizar una vida común justa, pacífica y democrática.

Como tercera finalidad aparece la importancia de no quedarse en lo universal sino de reconocer los particulares valores que puede haber en los demás, tomando conciencia de los condicionamientos que sobre todos pesan cuando interpretan la realidad y de la posibilidad —tantas veces comprobada— de que los problemas tengan una legítima variedad de respuestas. Por ello, dice,

«la educación debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los géneros, los pueblos y las culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y comunicar con los demás. Los ciudadanos de una sociedad pluralista y de un mundo multicultural deben ser capaces de admitir que su interpretación de las situaciones y de los problemas se desprende de su propia vida, de la historia de su sociedad y de sus tradiciones culturales y que, por consiguiente, no hay un solo individuo o grupo que tenga la única respuesta a los problemas, y puede haber más de una solución por cada problema (...)» [6].

La cuarta y la quinta finalidad aborda también asuntos de gran interés, tanto por subrayar la trascendencia de los métodos no violentos como por indicar las dimensiones psicológicas, morales e intelectuales en las que se basa la tolerancia y el diseño de una acción presente que debe prefigu-

rar el futuro que se busca. Así leemos que

«La educación debe desarrollar la capacidad de resolver los conflictos con métodos no violentos. Por consiguiente, debe promover también el desarrollo de la paz interior en la mente de los estudiantes para que puedan asentar con mayor firmeza las dotes de tolerancia, solidaridad, voluntad de compartir y atención hacia los demás.»

y que

«La educación ha de cultivar en el ciudadano la capacidad de hacer elecciones con conocimiento, basando sus juicios y sus actos no sólo en el análisis de las situaciones actuales, sino también en la visión de un futuro al que aspira» [7].

Las dos últimas finalidades abordan temas diversos, que considero tienen como núcleo central una llamada contra la civilización del desperdicio egoísta, moviendo a un autocontrol del consumo y a una atención a las necesidades de los demás, también hacia las de aquéllos con quienes, a primera vista, no tengo obligación alguna de justicia.

El segundo documento que deseo presentar es el Manifiesto 2000 para una Cultura de la Paz y de la No violencia, que, avalado por la firma de varios Premios Nobel de la Paz, fue presentado por la Unesco en marzo de 1999, con la ilusión de conseguir cien millones de firmas antes de la Asamblea General de la ONU del próximo septiembre. El Manifiesto consta de

media docena de puntos breves que pretenden promover los valores de la paz, de la tolerancia y de la solidaridad, expresando los modos de comportamiento que configuran una cultura de la paz en la acción diaria.

Los firmantes del Manifiesto se comprometen así, según leemos en el texto, a

«1. Respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminaciones ni prejuicios;

2. Practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes.

3. Compartir mi tiempo y mis recursos materiales cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica.

4. Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, a la maledicencia y al rechazo de los demás.

5. Promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta.

6. Contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad» [8].

Todos estos puntos son de considerable valor para el objetivo que el Manifiesto se propone. Quizá hay en él dos elementos que convendría subrayar para quienes nos dedicamos a la docencia.

El primero se refiere al respeto a la dignidad de todas las personas a quienes tratamos, especialmente de quienes son más débiles, como los niños, los inmigrantes que desconocen nuestra lengua y nuestra cultura, los más torpes. Hay casos clamorosos de esa falta de respeto, como cuando se hacen oídos sordos a las peticiones de algunos alumnos de otras religiones solicitando que haya cierto tipo de alimentos en el comedor escolar o cuando se permiten ironías sobre las cortas luces de algunos. Pero hay también la necesidad de ejercitar ese respeto activo hacia el niño, como vemos, por ejemplo, en la reciente película «El caso Winslow». Allí, la familia del niño Winslow, expulsado del colegio por la injusta acusación de haberse apropiado de un modesto giro postal enviado a un compañero, se moviliza para defender el buen nombre de un pequeño, comprometiendo su dinero y su futuro cuando les hubiera sido mucho más fácil refugiarse en el cómodo pensamiento de que todos hemos sido alguna vez ofendidos en la vida y que pronto lo olvidaría, teniendo en cuenta su juventud.

El segundo elemento que considero debe señalarse es la importancia que tiene compartir nuestro tiempo con los jóvenes. Hace años, un filósofo inglés decía que, en cuanto seres civilizados, somos herederos de una conversación que se inició en los bosques primitivos y que se ha extendido y se ha hecho más articulada a los largo de los

siglos. Así, la educación, sigue diciendo, es la iniciación en las habilidades necesarias para participar en tal conversación, de modo que aprendamos a reconocer las voces, a distinguir las ocasiones oportunas para intervenir y a adquirir los hábitos intelectuales y morales precisos para conversar [9]. Esa iniciación en el arte de conversar entiendo que es cada vez más necesaria. Son muchos los jóvenes que se quejan de que no tienen a nadie con quien hablar, de que sus vidas y pensamientos a nadie importan. Es evidente que el primer ámbito natural donde debe desarrollarse tal conversación es la familia, en la que las nuevas generaciones han de encontrar la necesaria confrontación con el mundo de los adultos. Pero los profesores también estamos llamados a intervenir en esa conversación abriendo unos horizontes intelectuales que, en ocasiones sólo nosotros podemos proporcionar. Todos sabemos que tenemos un horario exigente: ser generosos con nuestro tiempo y disponernos a establecer con los estudiantes un verdadero diálogo —de cuyas características hablaremos más adelante— es una de las más claras manifestaciones de la vocación docente.

3. La respuesta a estas iniciativas de la Unesco por sus Estados miembros: el caso de España y de Inglaterra

¿Cómo han respondido a estas iniciativas de la Unesco sus Estados miembros? ¿Qué incidencia han tenido estas ideas en la configuración del sistema educativo? Claro está que ni podemos analizar lo que ha ocurrido en todos los países, ni siquiera todo lo que ha pasado en alguno de ellos. Pero cabe intentar proporcionar una visión

comparativa de lo que algunos países han considerado como el marco ideológico básico en el que debe moverse la acción docente. Para ello vamos a tomar el caso de España y el de Inglaterra.

Desde la LODE, España considera que la actividad educativa de los niveles no universitarios se dirigirá hacia siete objetivos, que comienzan por «el pleno desarrollo de la personalidad del alumno» y que concluyen con «la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad para la pueblos» [10]. Evidentemente nada debe objetarse a estas formulaciones, que están claramente en línea con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Otra cosa es el enjuiciamiento de algunas interpretaciones de estas palabras que han tenido una especial presencia en numerosas publicaciones de carácter más o menos oficial durante bastante tiempo. En efecto, el ambiente educativo español, en lo referente a la promoción de los valores ha estado fascinado por las ideas de Kohlberg, para quien la educación moral se reduce a la educación del *juicio* moral autónomo, presidido por las consideraciones de Habermas y de Apel —que centran su preocupación en el diálogo participativo, donde, en la estela de Rawls, se da primacía a lo justo sobre lo bueno— y alentado por el menosprecio a MacIntyre, cuya crítica como emotivistas de las éticas que no buscan un fundamento irrito a quienes piensan que nada más peligroso que encontrar tal fundamento, pues ello podría conducir a que la ética diera normas también sobre la moral *privada*, comprometiendo así la pretensión de poner en pie de igualdad a todos los comportamientos de los seres humanos, en cuanto frutos de la autonomía del indivi-

duo, lo que es considerado por algunos como una irrenunciable conquista de la modernidad.

Para poner sólo algunos ejemplos de este ambiente dentro de nuestro mundo educativo, comencemos citando el siguiente texto:

«autonomía del sujeto significa que es la propia persona la que formula la ley por la cual gobierna su propia conducta, la elabora, la acepta. Dentro del ámbito educativo, trabajar la autonomía del educando y del profesor implica facilitarles los recursos y los instrumentos que les permitan oponerse a la presión colectiva y a la alienación de la conciencia libre de cada uno» [11].

En esa misma línea de pensamiento, otra autora continúa usando la palabra *virtud*, pero tras haberla vaciado de su contenido tradicional. Así, mantiene que Aristóteles creía que la virtud configuraba la vida buena *personal*, lo que rechazaban los sofistas, que

«estaban convencidos de que la moral y la política son conocimientos imperfectos y discutibles, sin otro fundamento —era su opinión— que el de la utilidad y la eficacia para mantener en orden a los ciudadanos» y «hoy nos convence más la actitud de los sofistas» [12]

La conclusión que explícitamente se ha propuesto de estas ideas es que la ética no está llamada a formar «buenas personas», empresa inútil e incluso contraproducente.

En efecto

«¿Quién es una buena persona? ¿Existen criterios para ello en un mundo tan complejo? ¿Tenemos modelos? No los tenemos ni, posiblemente, haga ninguna falta tenerlos» [13]

pues su existencia, dicen, nos haría correr el riesgo de servirnos de la educación para imponer a los demás los propios puntos de vista, cuando «la modernidad define a la persona como libertad y la deja, así, en la imprecisión más absoluta» «con derecho a elegir la propia vida» [14].

Sólo cabe, por tanto, mantener el orden, promover virtudes *públicas*, «una educación del ciudadano que frene su egoísmo consumista y su apatía política», una ética *civil* cuyo objetivo sea la justicia entendida como

«revisión de las instituciones (...), la insistencia en los programas de asistencia social, la positivización de los derechos económico-sociales (...) y, en definitiva, la lucha por la igualdad de oportunidades» [15].

Todo ello se garantizaría por la general aceptación de los derechos humanos, sobre los que

«lejos de intentar (...) una fundamentación (...) creo que hay que decir, con Bobbio, que la fundamentación de los derechos humanos es la declaración universal de estos derechos realizada en 1948» [16],

así como igualmente se garantizaría por la aceptación de la democracia, a cuya metodología se acudiría cuando se tratara de interpretar tales derechos.

Pienso que, cada vez más, mucha gente está de vuelta de estos planteamientos. La experiencia de tantos sufrimientos *personales* y de tanta corrupción *pública* ha ido moviendo a no pocos en estos últimos años a intuir que, sin dejar de reconocer la importancia de la posición personal en la existencia —pues no podemos ser meros testigos de nuestra propia vida—, la autonomía mitificada no conduce al desarrollo auténtico ni de la persona ni de la sociedad, cortando las raíces de la búsqueda del bien y de los vínculos de obligación entre los fuertes y los débiles, entre los grupos mayoritarios y los minoritarios. Cuando Antonio Machado ofrece un retrato de su persona afirma ser «en el buen sentido de la palabra, bueno» [17]. Y *bueno* para Machado no es simplemente quien dispone en vacío de su libertad. Bueno es quien ama, sin ser un «seductor Mañara», quien obra desde «un manantial sereno», quien adora la hermosura, quien cultiva la inteligencia distinguiendo «las voces de los ecos» y conversando, reflexivamente, «con el hombre que siempre va conmigo», quien es autosuficiente gracias a su trabajo: «al cabo nada os debo... a mi trabajo acudo, con mi dinero pago el traje que me cubre... y el lecho en donde yago», quien vive sobriamente «liger de equipaje, casi desnudo, como los hombres de la mar». Estas recientes posiciones sobre la educación en valores, contrastantes con las que hemos ejemplificado, tienen todavía mucho trabajo que realizar, algunas de cuyas características señalaremos en el último apartado de este artículo.

Inglaterra ha seguido, últimamente, unos itinerarios diversos de los españoles. Después de los documentos internacionales citados, y también tras terribles acon-

tecimientos que conmovieron la conciencia británica, como el secuestro de un niño —James Bulger— en un supermercado por otro niño escasamente mayor, quien, posteriormente, le asesinó, se convocó un Foro Nacional sobre valores y educación, en el que participaron personas de muy diversas sensibilidades políticas, ideológicas y religiosas —llamándose expresamente a cristianos de todas las confesiones, musulmanes, hindúes, judíos o miembros del Ejército de Salvación y realizándose una encuesta en la que participaron 1544 adultos, 3200 escuelas y 700 organizaciones.

El Foro se puso como meta la identificación de aquellos valores sobre los que había un amplio consenso social, y que por ello, pudieran dirigir la acción educativa básica de los profesores en cualquiera de los diversos tipos de instituciones docentes en los que dieran clase. Su trabajo se trajo en dos publicaciones —una primera propuesta y una revisión— que aparecieron en noviembre de 1997 y en abril de 1998, con el título de *Directrices para el desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los estudiantes* [18].

Este breve documento, que tiene dos páginas, hace un elenco de los criterios por los que se estima la actividad de la persona, por los que se considera valioso el modo de relacionarse con lo demás y de relacionarse con el medio ambiente.

La propuesta británica une dimensiones formales y materiales, superando la cómoda posición de quien sólo afirma generalidades en las que nadie se siente interpelado. Comienza diciendo que nos valoramos a nosotros mismos en la medi-

da en la que nos esforzamos en conocer nuestras propias dotes, en desarrollar un respeto propio y una autodisciplina, en clarificar el sentido y la finalidad de nuestras vidas, decidiendo sobre tal base el modo como creemos debemos vivir, en hacer un uso responsable de nuestros talentos, derechos y oportunidades, en profundizar a lo largo de toda nuestra existencia en el conocimiento y la sabiduría, en responsabilizarnos —dentro de nuestras posibilidades— de la propia vida.

En relación con los demás, las *Directrices* en cuestión señalan que la valoración del otro no debe basarse en lo que el otro tenga o en lo que pueda hacer por nosotros, sino en lo que en sí mismo sea. La relación con los demás se considera fundamental para el pleno desarrollo de uno mismo, de los demás y de la comunidad. De ahí que se pida a los educadores que en su acción docente propongan a los estudiantes una docena de comportamientos, como comprometerse en sus responsabilidades ciudadanas, rechazar toda actividad que pueda dañar a individuos o comunidades, respetar la diversidad religiosa y cultural, apoyar a quienes no pueden por ellos solos llevar un estilo de vida digno, contribuir y no sólo disfrutar de los recursos sociales, económicos y culturales y hacer de la verdad, la integridad, la honestidad y la buena voluntad prioridades en la vida pública y privada.

Por último, este documento detalla algunos comportamientos valiosos en relación con el medio ambiente, presididos por el criterio de actuar con responsabilidad para mantener y preservar para el futuro un medio ambiente equilibrado y bello.

Es obvio que estas *Directrices* tienen las limitaciones de toda propuesta que voluntariamente acude a la única autoridad del consenso. Como leía en la entrevista publicada en una revista de pedagogía entre una asistente social y un delincuente juvenil, cuando la asistente señalaba que había «cosas montadas para organizarnos, para poder vivir en grupo», el delincuente respondía que «la sociedad se ha montado sola, sin contar conmigo» y que «no me siento obligado por una justicia o por unas leyes que ellos deciden y que cambian cuando quieren y como quieren» [19].

Con esto no quiero decir que el consenso carezca de importancia. Pienso que tiene un papel relevante tanto en la sociedad como en la educación. En la sociedad, pues son los consensos, los modos de interpretarse, las narraciones comúnmente admitidas, lo que constituye el imaginario colectivo, lo que dibuja la identidad cultural, en la que nacemos y crecemos. En la educación, pues ya han pasado los tiempos en los que se pregonaba la dimensión técnica del trabajo del docente, con lo que se pretendía decir que la docencia era ajena al mundo de los valores y que en ella nada tenían que decir los padres, que no debían inmiscuirse en aquello para lo que no estaban preparados. Hoy es cada vez más claro que no hay —contra lo que afirmaban en otro tiempo los americanos— *the one best system* en la organización escolar sino que el profesor, al enseñar, expresa un determinado compromiso con ciertos valores —tanto morales como pedagógicos— que deben ser objeto de análisis y consenso con los padres de los estudiantes [20]. Todos sabemos que este asunto dista de ser sencillo, también porque los actuales cauces

de participación quizá promueven en los padres la idea de que se les pide que intervengan en lo que efectivamente no saben y no en aquello en lo que su voz tiene una importancia constitucional.

Ahora bien, si realmente queremos una educación que configure una sólida cultura de paz, me parece que hemos de dar un paso más por encima del consenso, del mismo modo que pienso no cabe limitarse a discursos floridos sobre la necesidad de promover una unión afectiva entre los estudiantes de la clase o de atender las necesidades emocionales de los jóvenes, y mucho menos podemos tranquilizar nuestra conciencia calificando de psicópatas a quienes rechazan unos valores que hemos pretendido que rijan su conducta simplemente por la razón de que son socialmente compartidos, sin habernos atrevido a proponer una fundamentación racional.

En última instancia, considero que la educación para la paz exige una investigación antropológica profunda, cuyas líneas maestras voy a proceder a señalar para concluir este artículo.

4. Analítica antropológica, pleno desarrollo de la personalidad y paz

Quizá convenga comenzar este último apartado señalando la importancia que tiene la paz para toda persona humana. La educación puede orientarse legítimamente hacia numerosas finalidades a las que, sin embargo, los jóvenes les den poca relevancia. Pero no hay nadie que desprecie la paz. Ya Aristóteles decía que «si hacemos la guerra es para vivir en paz» [21] y S. Agustín afirmaba que

«la paz es un bien tan notable, que aun entre las cosas mortales y terrenas no hay nada más grato al oído, ni más dulce al deseo, ni superior en excelencia» [22].

¿Y qué es la paz, que tantos amores concita? Una primera reflexión sobre este asunto nos lleva a descubrir que la paz puede analizarse tanto desde un punto de vista social, externo, como personal, interno. En efecto, se habla de paz cuando no hay guerra entre los hombres, habiéndose llegado a un acuerdo sobre la estructura de la convivencia social. Sentimos también la paz cuando hay una armonía entre los deseos de la propia sensibilidad y los objetivos que la voluntad busca conseguir.

Ahora bien, una segunda reflexión nos dice que cabe distinguir entre una paz aparente y una paz profunda. La experiencia muestra que, a veces, la paz externa no es sino consecuencia del abuso del fuerte, que ha llegado hasta privar a los demás incluso de las energías necesarias para reclamar sus derechos. Una introspección valiente enseña, igualmente, que puede haber una paz interior falsa, en la que se refugian quienes se satisfacen con una existencia infrahumana. Para estos casos tenía razón el filósofo inglés, quien, sin pelos en la lengua, afirmaba que más vale ser Sócrates insatisfecho que un cerdo satisfecho.

Quizá, el núcleo central del concepto de paz lo podemos encontrar en unas palabras de Cicerón cuando en su segunda Filípica afirma que «la paz es la libertad tranquila» [23], definición de la que pode-

mos sacar numerosas conclusiones, tanto para el ámbito social como para el personal.

En efecto, socialmente sólo hay verdadera paz cuando para todos es posible el ejercicio de su tranquila libertad, sin que nadie esté sujeto a la arbitrariedad de los que mandan, habiéndose eliminado toda praxis totalitaria del poder. Así la paz exige que primeramente *quienes tienen el cuidado de la comunidad*, como bellamente calificaba el clásico a los políticos en el poder, respeten la dignidad de los gobernados, que son ciudadanos y no meramente súbditos. Ello significa que la organización de la convivencia no se basará en el dominio de los poderosos, sino en el respeto a la persona y a sus inalienables derechos, en el imperio de una ley justa que no sea la simple fachada decorativa del poder sino el instrumento jurídico pertinente que hace posible el desarrollo de los elementos que configuran la dignidad del ser humano, y que son los que se encuentran en la base de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Personalmente, sólo hay una paz auténtica cuando hemos descubierto la unión entre la libertad y los valores que plenifican a la persona, precisamente porque posibilitan el desarrollo de la dignidad humana, superando actuaciones —de las que el s. XX ha tenido tantas experiencias— que promueven comportamientos inhumanos. Es urgente, así, descubrir que la libertad de arbitrio es una estúpida realidad humana, que está llamada no a usarse *arbitrariamente*, pues no toda elección es indiferente sino *finalmente*,

para construir una vida que valga la pena vivir, esa vida buena, virtuosa y feliz, que siempre ha sido objeto de preocupación por parte de quienes —filósofos o gente de la calle— han querido examinar su propia existencia y no simplemente dejarse llevar por la mentalidad dominante o por sus aleatorios deseos. No sé si tendría razón Machado [24] cuando al decir que

«De diez cabezas, nueve embisten y una piensa.»

insinuaba que esa vida examinada es el privilegio de unos pocos. Desde luego, sí acertaba cuando, en el Proverbio anterior, señalaba una condición para la paz:

«No extrañéis, dulces amigos, que esté mi frente arrugada.
Yo vivo en paz con los hombres
y en guerra con mis entrañas.»

Es muy razonable, en esa misma línea, la petición platónica a los educadores de que promovieran el recto orden de la estructura sensitiva de los estudiantes, pidiéndoles que

«enderezaran los gustos y las aficiones de los niños hacia el objeto al que deben llegar en su madurez» [25]

ayudándoles a colocar donde es justo los gozos y las tristezas.

Concluamos nuestro trabajo proponiendo seis estrategias y una coda, que pienso debemos tener en cuenta los educadores, en la medida en la que deseamos promover ese espíritu de paz del que estamos hablando.

Primeramente, es preciso rechazar todo lo que signifique ensalzar una cultura de guerra, de enfrentamiento y, en última instancia, de muerte. No nos engañemos: todavía hay muchos que creen que la guerra es la partera de la historia, el sistema para conseguir que avancen las ciencias, el mejor medio para que los jóvenes superen la comodidad y el conformismo. A veces podemos extrañarnos al descubrir al hombre del resentimiento (Scheler), a esa persona a quien el odio mueve no tanto a afirmar sus intereses cuanto a buscar la destrucción del otro. Pero esa persona puede ser cualquiera de nosotros y por ello es urgente rechazar todo lo que mitifique el enfrentamiento, como esas erróneas interpretaciones de la masculinidad para las que la violencia es el emblema del comportamiento viril.

En segundo lugar, todo educador debe realizar un esfuerzo intelectual para descubrir los elementos estructurales de la dignidad humana y su fundamentación, así como los valores que la expresan y desarrollan, proporcionando de este modo unas razones firmes que den sentido y dirección a la libertad de los educandos.

Tercero. Es urgente que los educadores mostremos la necesidad del legítimo pluralismo, que cultivemos el amor a la auténtica tolerancia y que animemos a que se vean los problemas también desde el punto de vista del otro. La experiencia del siglo XX ha mostrado los infinitos males que pueden derivarse cuando las personas actúan como sonámbulos movidos por prejuicios ideológicos, pues ello ha conducido a la discriminación racial, al sectarismo contra quienes se consideran enemigos —

a veces sólo porque piensan de modo distinto al nuestro—, a la opresión de las libertades ajenas, llegando incluso al asesinato de quienes se oponen a los propios designios.

Cuarto. Los educadores hemos de evitar cuidadosamente que en nuestros métodos pedagógicos y en nuestros comportamientos, especialmente dentro de las instituciones docentes, haya algo nocivo para el espíritu de paz que deseamos desarrollar. Hay que evitar que la sana emulación degeneren en envidia, que la desigualdad de dotes y dotes naturales se convierta en motivo de ridículo y desprecio. Hay que alejar los juegos de suma cero, los pensamientos de que «victoria es cuando yo gano y tú pierdes» [26]. Hay, por el contrario, que fomentar los procesos cooperativos y todo lo que signifique saber alegrarse de los éxitos del otro.

En quinto lugar, los educadores deben enseñar los modos más razonables de comportarse en los conflictos. Nunca es malo recordar a Gandhi cuando pedía a sus seguidores [27] que supieran a) mantener lineal el propio proyecto, sin replegarse tácticamente hacia objetivos que no se tienen por válidos, b) producir el máximo esfuerzo sobre uno mismo, limitando al máximo el sufrimiento del adversario, c) aceptar las mediaciones y el compromiso, sustituyendo la mentalidad del todo o nada por el acercamiento gradual al objetivo deseado y d) comenzar a realizar en pequeño anticipaciones de la realidad deseada, clarificando así el sentido de una sociedad no violenta y evitando comportamientos que se limitan a la negación.

En sexto término, los educadores deben ayudar a los educandos a que desarrollen un corazón bueno. Ya hemos citado antes textos de Machado y de Platón. Pero nunca se insistirá bastante en la importancia de animar a los jóvenes —interpe-lándoles personalmente— para que alcancen la serenidad de ánimo, el equilibrio, la superación de los instintos, la realización de gestos de comprensión y de entrega generosa, que tienen una gran influencia pacificadora. En este sentido tienen especial lucidez las palabras y las acciones de Juan Pablo II, cuando propone

«llevad a cabo gestos de paz, incluso audaces, que rompan con los encadenamientos fatales y con el peso de las pasiones heredadas de la historia» [28],

cuando afirma —moviendo a ello con su propio ejemplo— que

«pedir y ofrecer perdón es una vía profundamente digna del hombre y, a veces, la única para salir de situaciones marcadas por odios antiguos y violentos» [29].

En efecto, creo que somos muchos los que nos hemos visto sorprendidos al descubrir la pasión con la que algunos, enardecidamente, hablaban de agravios sufridos por sus supuestos antecesores hace cientos de años. Es preciso luchar contra el rencor, contra el deseo de venganza que podemos tener primeramente por ofensas que nos hayan podido infligir maltratándonos a nosotros mismos —como es el caso de los supervivientes de los campos de ex-

terminio, alguno de los cuales al escribir hoy sus recuerdos insiste en que quiere evitar «la letanía de las atrocidades» [30]—o a nuestros familiares y amigos, como tantas personas cuyas vidas cambiaron por el asesinato de quienes estaban en su corazón a manos de terroristas que pretendieron justificar su conducta acudiendo a ideologías diversas como si el servicio a una ideología cambiara la maldad intrínseca de una acción. La memoria de los males pasados es muy conveniente para orientarse en la interpretación de las acciones del presente, luchando así decididamente contra comportamientos que podrían terminar generando las mismas equivocaciones que sucedieron en otros tiempos. Pero, igualmente, es completamente necesario no convertir el pasado —y mucho menos aquel que no sufrimos directamente— ni en un motivo continuo de queja para sacar ventajas personales, ni en un témpano que hiela el presente e incapacita para establecer nuevas relaciones de paz en la sociedad.

Por último, el educador debe meditar seriamente sobre las relaciones entre verdad, libertad y diálogo. Pienso que no puede haber paz cuando en vez de buscar la verdad del ser humano se actúa desde la manipulación y la mentira. Pero la verdad, por mucho que se considere haberla alcanzado, ni puede usarse como arma arrojada ni hay por qué creer que da derecho a imponérsela a los demás. Decía Noddings que

«en la típica (o estereotípica) conversación masculina (...) generalmente encontramos un tremendo énfasis en la

búsqueda de la verdad. La discusión puede llegar a caldearse o convertirse en despiadada; los oponentes pueden ser asolados en nombre de la verdad» [31].

No sé si la observación de esta conocida autora será cierta. En todo caso, es evidente que, sea ese comportamiento masculino o femenino o de uno y otro sexo, es un claro error, que debe evitarse.

La verdad tampoco es cuestión de imponerla. Obviamente, en la vida social hay muchas cosas que se imponen, unas, ajenas a la verdad, como conducir por la derecha, y otras por contrariar la verdad, como castigar la falsedad en documento público, sin que falten, desgraciadamente, las imposiciones de lo que dificulta la verdad, como cuando se prohíbe la difusión de ideas contrarias a las doctrinas del Estado o cuando, en algunos sitios, se persigue a quienes hablan de su religión, que no es la mayoritaria en esos lugares. Pero el mundo de la educación discurre por cauces distintos del ámbito de la organización política. Por ello se equivocan quienes —sin duda con la mejor intención— dicen que es necesario *inculcar* a los jóvenes ciertos valores. Es claro que la educación no puede abandonar los valores. Ahora bien, el método pedagógico por excelencia es el *diálogo*, no la *inculcación*. Los educadores —y todo profesor lo es— estamos llamados a enseñar lo que es bueno, a mostrar sus bases teóricas, a dar ejemplo con nuestro comportamiento, a enseñar la alegría que produce realizar lo que es bueno, a configurar una comunidad en la que unos apoyen a otros y el mutuo ejemplo manifieste que es posible vivir según la

verdad del ser humano. Los educadores hemos igualmente de dar confianza a los jóvenes —sin obsesionarnos por su comportamiento—, de tener comprensión con sus debilidades, y de darles oportunidades para que se comprometan en la realización de lo bueno. Abstenerse de *imponer*, por tanto, no es lo mismo que mantener una actitud pasiva, en último extremo *desmoralizadora*. Hay que manifestar una clara orientación hacia lo que es bueno, también rechazando cualquier connivencia con quienes obran mal. No se trata aquí de juzgar si los países de la Unión Europea que han decidido sancionar a Austria han actuado justamente o no. Pero sí es oportuno señalar el importante eco que han tenido sanciones aparentemente tan irrelevantes como no querer fotografiarse juntos o negarse a recibir a las autoridades austriacas en el nivel que diplomáticamente les correspondería, lo que muestra la eficacia que pueden tener comportamientos no violentos.

Hemos de concluir. Pocas tareas más difíciles que colaborar en la construcción de un futuro de paz para la humanidad. Pero pocas tareas más bellas a las que los profesores puedan dedicar sus más nobles empeños.

Dirección del autor: José A. Ibáñez-Martín. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Paseo Juan XXIII, s/n, 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30.VI.2000.

Notas

[1] Cfr. *The Road to Peace, Message of Unesco for the International Year for the Culture of Peace*.

[2] Cfr. BOTTUM, J. (1999) *Awakening at Littleton, First Things*, 95, August/September, pp. 28-32.

[3] Los orígenes de este movimiento en pro de la paz se encuentran en la *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*, aprobada por la Unesco el 19.XI.1974. Los documentos citados pueden encontrarse en *Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia* (Unesco, 1995, 14 pp.); *Resolución de la Asamblea general de Naciones Unidas A/RES/52/15*, de 15 de enero de 1998 que proclamó al año 2000 como Año Internacional de la Cultura de la Paz y *Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas A/53/L.25*, de 10 de noviembre de 1998, que declara los años 2001 a 2010 como *Década Internacional de una Cultura de Paz y no violencia para los niños del mundo*.

[4] *Declaración y Plan de Acción Integrado*, o.c., p. 8.

[5] *Ídem*.

[6] *Ídem*.

[7] *Ídem*.

[8] 100 millones de firmas (1999), p.3, *Fuentes*, 114, julio-agosto.

[9] Cfr. OAKESHOTT, M. (1967) *The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind*, p. 199, en *Rationalism in Education and Other Essays* (London, Methuen).

[10] Ley Orgánica 8/85 del Derecho a la Educación, de 3.VII.1985, art. 2, apartados a) y g).

[11] MARTÍNEZ, M. (1992) *La enseñanza de los valores en la escuela: la educación ética*, p.130, en AA.VV. *Educación y valores en España* (Madrid, CIDE).

[12] CAMPS, V. (1994) *¿Cómo se enseña la ética?*, p. 16 y 18, *Vela Mayor*, 1:2. Son obvios los ecos habermasianos de estas palabras.

[13] CAMPS, V. (1993) *Los valores en la educación*, p.14 (Madrid, Centro de apoyo para el desarrollo de la reforma educativa).

[14] O.c., p. 32.

[15] CAMPS, V. (1991) Los contenidos de la ética civil, p.46 y 43, *Documentación social*, 83.

- [16] CAMPS, V. (1993) *Los valores en la educación*, o.c., p. 15.
- [17] Todas estas citas corresponden al poema de A. Machado: Retrato, en Campos de Castilla, en MANUEL y ANTONIO MACHADO (1951) *Obras Completas*, pp. 730-731 (Madrid, Editorial Plenitud).
- [18] Guidelines for Pupils' Spiritual, Moral, Social and Cultural Development (1997), en *Statement of values and questions to stimulate discussion* (London, Qualification and Curriculum Authority).
- [19] LLENA, A. (1998) La veu de dos nois i una noia que han tingut relació amb justícia juvenil, *Temps d'Educació*, 19, pp. 151-152.
- [20] Vid. sobre estas cuestiones IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1998) Los códigos de ética profesional de los profesores: ¿simple receta o signo de una nueva educación?, en F. ALTAREJOS y otros *Ética docente*, pp. 51-66 (Barcelona, Ariel).
- [21] ARISTÓTELES *Ética a Nicómaco*, X, 7, 1177b 5.
- [22] AGUSTÍN, S. *La Ciudad de Dios*, libro XIX, cap. XI.
- [23] CICERÓN *Segunda Filípica*, 44, 113.
- [24] MACHADO, A. *Proverbios y Cantares*, XXIV, o. y l. c., p. 822.
- [25] PLATÓN *Las Leyes*, 643 c.
- [26] LEDERACH, J.P. (1984) *Educar para la paz*, p.36 (Barcelona, Fontamara).
- [27] Vid. GANDHI, M. (1977) *Todos los hombres son hermanos* (Madrid, Sígueme).
- [28] JUAN PABLO II (1979) Mensaje para la celebración de la Jornada Mundial de la Paz, en PABLO VI y JUAN PABLO II (1998) *Mensajes para la celebración de la Jornada Mundial de la Paz (1968-1998)*, p. 133. (Madrid, PPC). Cfr. también p. 307.
- [29] JUAN PABLO II (1997) Mensaje para la celebración de la Jornada Mundial de la Paz, en o.c., p. 361.
- [30] STEINBERGER, P. (1999) *Crónicas de un mundo oscuro*, p. 78 (Barcelona, Montesinos).
- [31] NODDINGS, N. (1994) Conversations on Moral Education, p.115, *Journal of Moral Education*, 23:2.

Summary: Teachers as builders of peace

An analysis of the history of the most recent generation can be a reason for optimism or for pessimism. Although we can see many facts that show the emergence of a culture of peace, we can also see a lot of suffering and violent problems, also in schools. These two parallel lines explain the interest of both the UN and UNESCO for affirming the Culture of Peace, as opposed to the old habits of violence.

The article comments on some International documents that encourage teachers to look for a culture of peace, by determining the main aims of an education for peace, beginning with the promotion of a sense of universal values and of the type of behaviours that support this new culture. Latter in the article, the practical implication of these documents is studied with reference to Spain and Great Britain, and also to the evaluation of the ideas proposed in these countries.

In the latest part of the article the necessary conditions to build an authentic culture of peace, are analyzed, in the context of a reflection on the basis of human dignity. The author presents six strategies for the action of teachers who want to collaborate in the building of a culture of peace. He concludes by making some remarks about the relationship among truth, freedom and dialogue, maintaining that the search for the truth of the human being in the educational domain give rise to a positive dialogue with young people, as far from violence as from a total

desinterest in the future of the younger generations.

KEY WORDS: International Year for a Culture of Peace, Peace educators, Moral education, Dialogue.