

bakeazbakeazbakeazbakeazbakeaz

**La educación para
la convivencia como
proceso de alfabetización
en conflictos**

Propuestas de formación

Xesús R. Jares

Escuela de Paz | 1

Dirección: José Ángel Cuerda, Xabier Etxeberria y Josu Ugarte

Coordinación editorial: Blanca Pérez

La **Escuela de paz** es un lugar de encuentro y de diálogo, un instituto de formación e investigación, un centro de información y documentación, un equipo de consejo, mediación e intervención en el medio escolar, y un instrumento de análisis crítico y de denuncia pública, que nace con el objetivo de educar en una cultura de paz fundada en la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, del desarrollo sostenible, de una ciudadanía democrática y cosmopolita, y de una ética cívica basada en la tolerancia y la solidaridad intercultural.

Bakeaz es una organización no gubernamental fundada en 1992 y dedicada a la investigación. Creada por personas vinculadas a la universidad y al ámbito del pacifismo, los derechos humanos y el medio ambiente, intenta proporcionar criterios para la reflexión y la acción cívica sobre cuestiones relativas a la militarización de las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación teórica entre economía y ecología, las políticas hidrológicas y de gestión del agua, los procesos de Agenda 21 Local, las políticas de cooperación o la educación para la paz y los derechos humanos. Para el desarrollo de su actividad cuenta con una biblioteca especializada; realiza estudios e investigaciones con el concurso de una amplia red de expertos; publica en diversas colecciones de libros y boletines teóricos sus propias investigaciones o las de organizaciones internacionales como el Worldwatch Institute, ICLEI o UNESCO; organiza cursos, seminarios y ciclos de conferencias; asesora a organizaciones, instituciones y medios de comunicación; publica artículos en prensa y revistas teóricas; y participa en seminarios y congresos.

Esta publicación está impresa en papel reciclado.

Las opiniones expresadas en este ensayo no coinciden necesariamente con las de Bakeaz.

La edición de esta publicación ha sido posible gracias a la financiación de la **Dirección de Derechos Humanos y Cooperación con la Justicia** del Gobierno Vasco.

© Xesús R. Jares, 2004

© Bakeaz, 2004

Santa María, 1-1º • 48005 Bilbao

Tel.: 94 4790070 • Fax: 94 4790071

Correo electrónico: escueladepaz@bakeaz.org

<http://www.bakeaz.org>

ISSN: 1698-2258

Depósito legal: BI-3307-03

Índice

• La formación del profesorado	6
• Presupuestos de formación	9
La comprensión positiva y procesual del conflicto	9
La especificidad de cada situación conflictual	10
La distinción entre agresividad y violencia	10
La importancia de la afectividad y el cultivo de las relaciones interpersonales ...	11
Formar al profesorado sobre la necesidad de planificar el trabajo educativo para la convivencia desde los diferentes ámbitos del currículum	13
Aceptación de la diferencia y compromiso con los más necesitados	13
Afrontar el conflicto universalidad-relativismo cultural	15
El impulso de una cultura de paz	16
• Bibliografía	18

Educar es una tarea noble, tan compleja como difícil, pero tan atractiva como necesaria. Constataciones que nos parecen cada vez más diáfanos según avanzamos en edad y, tal vez, en conocimiento. Pero sin introducirnos en los vericuetos vitales, aunque tampoco sin despojarnos totalmente de ellos, una prueba que sustenta la inicial afirmación es la creciente complejidad de la educación, de ser *un buen educador o educadora*. Un barrido por la bibliografía de los últimos años nos muestra cómo —a diferencia de las propuestas simplificadoras y simplistas, como es el caso de las propuestas *técnicas*, y particularmente la denominada pedagogía por objetivos— tanto los fundamentos como los ámbitos de estudio se han hecho cada vez más amplios y complejos. En esta evolución y para esa evolución, como no podía ser de otra forma, se han afrontado muy diversos conflictos y controversias de diversa naturaleza y calado. En medio de ello tampoco han faltado ni faltan las manipulaciones conceptuales, la ideologización y la sacralización de determinados vocablos, los diferentes intereses políticos, sociales y culturales que se defienden en el terreno de la educación. Este proceso inequívoco y *naturalmente* conflictivo es lo que ha marcado y marca el devenir de nuestro ámbito de estudio, tal como sucede en todas las áreas de conocimiento.

En este contexto, y teniendo en cuenta la complejidad de nuestras sociedades, su creciente multiculturalismo, los procesos de globalización, la mayor conflictividad, la presencia de la violencia que impregna todo el tejido social, etc., han hecho que nuevamente se vuelva la mirada tanto hacia el sistema educativo como a la educación no formal para reclamarles el aprender a convivir como una necesidad urgente y necesaria para facilitar los procesos de convivencia social, tanto a escala local como internacional, y, lógicamente, sensibilizando sobre la necesidad de eliminar toda forma de violencia como forma de resolución de conflictos. Por todo ello, como decimos, se reclama el aprender a convivir como un elemento fundamental de la educación de hoy, tal como, por otro lado, ha estado presente siempre y en todo proceso educativo. No podemos olvidar cómo históricamente el sistema educativo, junto con la familia, ha tenido la misión de socializar a las futuras generaciones en los cánones de unas determinadas pautas sociales. No es, pues, una tarea novedosa. De ahí que el «Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre educación para el siglo XXI» (Delors, 1996), presidida por Jacques Delors, resalte el aprender a convivir como uno de los cuatro pilares en los que se debe sustentar la educación en el siglo XXI. Igualmente, Edgar Morin, en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, destaca que «la democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras clave de este mundo en devenir» (2001: 13). Como señala, la educación del futuro debería abordar, en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción, la educación para la paz «a la que estamos ligados por esencia y vocación» (ibídem: 22). En definitiva, este requerimiento del aprender a convivir se vuelve, pues, una necesidad inaplazable de todo proyecto educativo, además de un requerimiento formal de nuestras leyes.

Pero si en el plano de las intenciones y generalidades estamos todos de acuerdo, la cuestión se complica cuando nos interrogamos por el modelo de convivencia y dentro de él por el propio signifi-

cado de la relación conflicto-convivencia; en el plano educativo, por la metodología de enseñanza en particular y el papel de la educación en general. Es decir, responder a preguntas como ¿de qué convivencia estamos hablando?, ¿de qué forma enseñamos y aprendemos a convivir?, ¿cómo afrontamos los conflictos?, ¿desde qué presupuestos y con qué significados entendemos la disciplina?, ¿qué orientación debe tener la educación, reproductora o transformadora?, etc., nos llevan a tomar posiciones diferentes, en tanto en cuanto existen distintos modelos de convivencia y de educación. En este escenario, un primer matiz diferencial que nos parece fundamental es el propio *concepto y papel del conflicto* en la convivencia en general y en su propuesta didáctica en particular. Como hemos señalado (Jares, 2001b: 9-10), frente a posiciones místico-idealistas alejadas de la realidad que conciben el ideal de convivencia como ausencia de conflictos, partimos del hecho de que éstos son inseparables de la convivencia, y muy especialmente de la convivencia democrática. En efecto, convivir significa vivir unos con otros dadas unas determinadas relaciones sociales y unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado. Esos polos que marcan el tipo de convivencia están potencialmente cruzados por relaciones de conflicto, pero que en modo alguno significan amenazas para la convivencia, más bien al contrario. Para decirlo con palabras de Pietro Barcellona, «el conflicto que estructura la democracia lleva en sí, inevitablemente, el valor de la convivencia» (1992: 132).

Un segundo matiz diferencial es la *orientación del proceso educativo*. ¿Con qué modelos educativos educamos? ¿Se trata de modelos orientados desde y para la convivencia democrática o, en cambio, es un modelo para la sumisión a determinadas estructuras sociales? ¿Son modelos que fomentan la autonomía o la sumisión; la igualdad o la desigualdad? En este sentido, la propuesta que venimos defendiendo desde hace años es la que se fundamenta en la pedagogía crítica y en las propuestas del denominado modelo crítico-conflictual-noviolensto de educación para la paz (Jares, 1999a). Hacemos nuestras las palabras de Paulo Freire cuando afirmaba: «Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical y liberadora es promover la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es fomentar la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar, en otras palabras, es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimule la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores. Es defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se haga de forma fría, mecánica y falsamente neutra» (2001: 53-54).

Defender una educación neutra, aséptica, libre de valores, es una forma de *ideologizar* esa misma educación; es contribuir a legitimar formas de búsqueda y resultados de teorías y prácticas sin desvelar sus condicionamientos. Toda acción educativa y de enseñanza es en sí misma un asunto moral, la enseñanza es una práctica moral y el ejercicio de la misma es una habilidad moral. Este carácter se aprecia o se deriva a partir de multitud de rasgos (Gimeno Sacristán, 1998: 53-54):

- porque tiene un sentido;
- porque está guiada por valores;
- porque cada acción no mecanizada implica una elección entre caminos alternativos;
- porque la acción es abierta y goza de autonomía para elegir entre diferentes alternativas;
- porque se desarrolla a través de relaciones entre personas, lo que supone dirigir sus vidas y ejercer posiciones de poder;
- porque se toman constantemente decisiones que tienen que ver con relaciones de igualdad;
- porque el currículum es una selección cultural valorada, decidida, frente a otras posibilidades;
- porque la profesión docente está inmersa en condiciones de ambigüedad y es necesario poner controles éticos allí donde la ilusión objetivista había querido instalar leyes científicas a cuya racionalidad deberían someterse los sujetos.

Asimismo, llevamos años denunciando la progresiva tentación burocratizadora y descualificadora de la función docente. Es más, hemos sostenido y sostenemos que transformar la función docente en un acto burocrático más no deja de ser otra forma de violencia. Por ello, continuamente suscitamos este conflicto en nuestras actividades de formación del profesorado, el conflicto entre *educadores/as* y *profesores/as*, que no deja de ser la actualización del viejo conflicto entre educar e instruir. Coincidimos con Gimeno Sacristán cuando señala que «hay que recuperar la ética profesional de los enfoques, en las políticas y en los programas de formación del profesorado para desbordar la rutinización de una práctica burocratizada, para superar los enfoques profesionalizadores unilateralmente intelectualistas y para limitar las reivindicaciones puramente corporativistas» (1998: 55).

Además de lo dicho, no podemos olvidar que, en particular, la formación docente en temas de paz, resolución de conflictos, etc., sigue siendo clara y clamorosamente deficitaria, tal como atestiguan las investigaciones que se han hecho sobre esta cuestión y que abordamos en el punto siguiente.

• La formación del profesorado

Llegados a este punto, la pregunta clave es ¿cómo se está realizando la formación del profesorado en estas temáticas? La respuesta no es precisamente tranquilizadora. En relación con los contextos y los procesos de enseñanza, se evidencia una enseñanza fragmentada por la parcelación del saber y de la experiencia, lo que conlleva el ensimismamiento en la *asignaturización* del conocimiento, que provoca enfoques simplificadores de la realidad y el analfabetismo multidisciplinario. Además, los aprendizajes sufren un fuerte proceso desnaturalizador al alejarse de los contextos en que adquieren sentido y comprensión. Ante profesores y profesoras fundamentalmente transmisores, tenemos estudiantes receptivos que desarrollan su inteligencia-depósito, preocupados en general mucho más por la obtención de un título o por la información que deben memorizar, que por el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva y la creación de sólidos esquemas conceptuales, que serían la base de una enseñanza para la comprensión.

Tampoco podemos olvidar cómo la relación universidades-educación para la paz se ha comenzado a conjugar en nuestro país con más retraso del deseado y desde luego más tardíamente que la propia introducción de la investigación para la paz. Es más, la educación para la paz ha *entrado* en la universidad más tardíamente que en las restantes etapas del sistema educativo. Todavía guardamos en nuestra memoria expresiones de incredulidad, desconfianza o rechazo acerca de la idoneidad o de la *cientificidad* de estos estudios en la academia. Además de en las inevitables resistencias al cambio o al menos a ciertas novedades, las explicaciones a este hecho debemos buscarlas en la propia configuración de las disciplinas, la conceptualización de la función social de la universidad y las visiones dominantes del pensamiento positivista. La apuesta de la educación para la paz por unos valores explícitos, la consideración de la educación como una actividad política y la orientación hacia la acción, chocan con las concepciones *técnicas* y *científicas* de la educación y, consecuentemente, no tendrían cabida en la academia según el pensamiento tecnocrático.

Sin embargo, a las funciones básicas de la universidad —preparación para el ejercicio cualificado de una profesión e impulso de la investigación—, desde determinados enfoques críticos y de acuerdo con la educación para la paz, se añaden dos nuevos retos: la necesidad de hacer visible una socialización de los universitarios partiendo de unos valores coherentes con una cultura de paz, y, en segundo lugar, la inmersión de la universidad en las realidades sociales más desfavorecidas para tomar partido por su progresiva desaparición. Como ha señalado el insigne filósofo Emilio Lledó, se pretende que las universidades «sean también escuelas de cultura moral, como decía

Humboldt» (2002: 16). Tomando este análisis como punto de partida, la proyección de la universidad debe aparecer cada vez más entroncada con lo social, apostando por una cultura de paz y la defensa y profundización de la democracia, comenzando por sus propias estructuras.

Con relación a la *formación del profesorado para el conflicto y la convivencia*, que es lo que nos ocupa en este trabajo, más que deficitaria sigue siendo prácticamente inexistente, tal como hemos contrastado en la investigación «Conflicto y convivencia en los centros educativos de Secundaria», que hemos dirigido en Galicia (años 1998-2001) y en las islas Canarias (años 2002-2003). La mayoría del profesorado, concretamente el 67,6%, en el caso de Galicia —los datos de Canarias son prácticamente idénticos—, responde que no ha recibido ningún tipo de formación sobre estos temas en su etapa de formación inicial, y un 20,8% responde que ha recibido algún tipo de formación pero que ha sido «poco satisfactoria». De esta manera, resulta que el 88,4% del profesorado no ha recibido ningún tipo de formación o ha sido poco satisfactoria en su período de formación inicial, en relación con los temas de educación y conflicto. Si nos referimos a la formación en ejercicio, observamos cambios sustanciales con respecto a la inicial. Un sector significativo del profesorado discrimina claramente la formación recibida en la etapa inicial de la recibida en la etapa de su ejercicio profesional, en el sentido de que en esta última ha recibido formación un mayor número de profesores y también es valorada más positivamente. Aun así, el 71,3% responde que no ha recibido ningún tipo de formación o ha sido poco satisfactoria.

Estos resultados explican el escaso bagaje metodológico que el profesorado reconoce poner en juego para mejorar la convivencia y afrontar los conflictos de forma positiva. Relación que también se refuerza por los resultados de la variable *materia*. En efecto, los orientadores son los que señalan que han recibido más formación, tanto en la formación inicial como en la formación en ejercicio, y los que expresan en mayor número que realizan la mayor parte de las actividades por las que hemos preguntado. También son los que más importancia conceden a este tipo de formación y los que muestran más disposición para participar en programas de mejora de la convivencia. Finalmente, esa mayor formación que han recibido explica en nuestra opinión su percepción menos negativa del conflicto.

Es necesario, pues, que tanto las universidades en sus planes de formación inicial del profesorado como las administraciones educativas en relación con la formación en ejercicio acometan de forma urgente planes de formación que modifiquen esta situación. Y es especialmente necesario cuando se reconoce un aumento de la conflictividad en los centros. En cualquier caso, es insostenible que los profesionales que tienen como objetivo central de su trabajo la enseñanza de los valores de la convivencia y el aprendizaje de la resolución positiva de los conflictos —cuando, además, éstos van a tener una incidencia casi diaria en su quehacer profesional, y cuando el éxito de dicho ejercicio profesional en buena medida va a estar condicionado por las destrezas y habilidades en este campo— no reciban de los centros competentes ningún tipo de formación en estas materias.

La necesidad de acometer esta formación queda, además, probada con otro resultado de la investigación citada, en el sentido de que la gran mayoría del profesorado otorga una gran importancia a esta formación para el desempeño de su función profesional. Concretamente, nada menos que el 89% del profesorado la considera muy o bastante importante. Por lo tanto, se advierte una falta de correspondencia entre la trascendencia que se otorga a la formación en tales temas y la situación real de los docentes en cuanto a los conocimientos que poseen al respecto.

Por último, por lo que respecta a la disposición para participar en programas de mejora de la convivencia y aprender a resolver conflictos de forma positiva, los resultados muestran una coincidencia en el alumnado y en el profesorado en tener una actitud favorable. Así lo expresan el 62,7% del profesorado y el 70,3% del alumnado; es decir, existe una coincidencia en ambos sectores en mostrarse partidarios de aprender a resolver conflictos, aunque con una ligera diferencia más favorable en el alumnado. Los resultados son prácticamente idénticos a los obtenidos en Canarias. Por

consiguiente, son datos esperanzadores para el conjunto de la educación en general y para la mejora de la convivencia en los centros en particular.

Asimismo, en relación con la *formación en derechos humanos*, la sección española de Amnistía Internacional ha editado un informe sobre la formación en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Pedagogía o Ciencias de la Educación en materia de derechos humanos (Amnistía Internacional, 2003), en el que de modo tajante concluye acerca de la escasa presencia y formación que sobre esta temática se está realizando. El trabajo se ha elaborado a partir de un cuestionario aplicado al profesorado y alumnado de Facultades de Pedagogía o Ciencias de la Educación y Escuelas de Magisterio, así como al análisis de los planes de estudio. Las conclusiones más destacadas son las siguientes:

- Destaca el escaso interés del Gobierno español y de las comunidades autónomas en promover la educación en derechos humanos, no alcanzándose *ninguno* de los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en derechos humanos. «Es decir, no se ha puesto en marcha ningún comité nacional o autonómico, ningún plan de acción ni ninguna estrategia» (ibídem: 7). Comprobación y denuncia que avalan con el informe recibido por Amnistía Internacional del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en noviembre de 2001, en el que se ratifica que España no ha cumplido las recomendaciones de las Naciones Unidas (ibídem: 39).
- Los estudiantes de Magisterio y de Pedagogía desconocen mayoritariamente los principales textos relacionados con los derechos humanos. Conclusión semejante a la que he llegado en los últimos años a través del cuestionario de conocimientos previos que paso a mis estudiantes de la asignatura optativa Modelos de Educación para la Paz y el Desarrollo. De igual manera, entre el 72 y el 78% no se sienten preparados para enseñar derechos humanos.
- Más de la mitad del profesorado no conoce el contenido de las normas y guías para la acción en derechos humanos. Al mismo tiempo, el profesorado reconoce la escasa preparación del alumnado sobre esta temática al final de sus estudios.
- En las 40 universidades analizadas no se ha encontrado ninguna asignatura específica de educación en derechos humanos.¹

En definitiva, el estudio avala los trabajos que hemos realizado con relación a la escasa presencia de este tipo de estudios en los planes de estudio de las titulaciones del campo educativo. Situación que, sin duda, consideramos que es extensible al conjunto de la universidad. Sin embargo, la educación para la convivencia debe realizarse desde y para los derechos humanos (Jares, 1999b). Todos y cada uno de los derechos para todas y cada una de las personas. Por ello, hacemos nuestras las palabras de José Saramago cuando en su texto de clausura del Foro Social Mundial de Porto Alegre (Brasil), el día 6 de febrero de 2002, afirmaba que, «entre tantas otras discusiones necesarias o indispensables, urge, antes de que se nos haga demasiado tarde, promover un debate mundial sobre la democracia y las causas de su decadencia, sobre la intervención de los ciudadanos en la vida política y social, sobre las relaciones entre los Estados y el poder económico y financiero mundial, sobre aquello que afirma y aquello que niega la democracia, sobre el derecho a la felicidad y a una existencia digna» (Saramago, 2002: 14). En ese mismo texto se proponen los 30 derechos de la Declaración Universal como el ideario sindical y político a conquistar.

Por todo lo expuesto, finalizamos este punto exhortando a la reflexión con las palabras del Manifiesto Russell-Einstein de 1955: «delante de nosotros está, si lo escogemos, un continuo pro-

1. Aquí deberíamos tener en cuenta los diferentes rótulos de los componentes. Es decir, educar para la paz es educar para los derechos humanos y viceversa. Cuestión que parece no se ha tenido en cuenta.

greso en términos de felicidad, conocimiento y sabiduría». Ojalá que la universidad y las instituciones de formación del profesorado no sólo escojan ese camino frente a la barbarie o los fascismos de todo tipo, sino que tengan un papel destacado para facilitar al conjunto de la población un tránsito de la cultura de la violencia a una cultura de paz.

• Presupuestos de formación

A continuación presentamos los contenidos clave que en nuestra opinión deberían formar parte de todo proceso de formación del profesorado, proceso que necesariamente debe ser teórico-práctico y según los principios que inspiran el afrontamiento no violento de los conflictos. Con esta propuesta de contenidos queremos abrir un debate tanto en la universidad como en el ámbito de la formación en ejercicio del profesorado sobre esta dimensión formativa. La enseñanza es una actividad que exige poner en práctica destrezas y conocimientos tan numerosos y variados que difícilmente pueden hacerse explícitos en su mayoría. Por ello y porque creemos en el papel de la crítica, la asumimos no sólo como punto de partida sino como instrumento permanente de la propia mejora de la propuesta. En este sentido, nuestra propuesta se realiza con una actitud semejante a la idea de currículum que defendió Stenhouse: «una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica» (1984: 29). Además de la dificultad y complejidad de la propuesta, tanto por la temática en sí como por la cantidad y variedad de decisiones que hay que tomar, también debemos asumir un inevitable porcentaje de riesgo, en tanto que apuesta personal. Pero la educación lleva consigo siempre un margen de riesgo y, como se ha dicho, «es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza» (Morin, 2001: 21).

La comprensión positiva y procesual del conflicto

Aunque pueda parecer paradójico, el punto de partida de los programas de formación debe ser la realidad del conflicto. El propio currículum académico debería ponerse en práctica según esta noción. La perspectiva creativa del conflicto nos lleva a un aspecto central de la convivencia: la forma de relacionarnos con el conflicto; dicho con otras palabras, no es posible separar la convivencia del conflicto, por lo que el diseño de este tipo de programas educativos debe realizarse desde y para la resolución de los conflictos frente a los modelos que pretenden negarlos o silenciarlos. Como se ha dicho, «quien ignora la complejidad y los conflictos de la vida, y se imagina una realidad enteramente idílica y de estilo desenfadado, se expone a sí mismo y a los demás al atropello y al engaño, y termina por ser víctima o incauto cómplice de quienes abusan inmoralmemente de su poder, porque no se da cuenta de que abusan» (Magris, 2001: 120).

En segundo lugar, no sólo consideramos el conflicto como natural e inevitable a la existencia humana, sino que le otorgamos una característica realmente antitética a la concepción tradicional: su necesidad. En efecto, el conflicto no sólo es una realidad y un hecho más o menos cotidiano en educación, sino que también es necesario afrontarlo como un valor, «pues el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica, y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras» (Escudero Muñoz, 1992: 27). La teoría no violenta del conflicto hace hincapié en la idea de que el conflicto no tiene que ser necesariamente negativo, ni comportar destrucción u odio. Por el contrario, el elemento central en la aproximación gandhiana al conflicto reside en el hecho de ser

considerado como «un don, una gran ocasión, potencialmente un beneficio para todos» (Galtung, 1987: 89). Por consiguiente, sea cual sea el tipo de conflicto, podemos decir que, en general, «es un fenómeno necesario para el crecimiento y desarrollo tanto de los individuos como de las sociedades globalmente consideradas» (Smith, 1979: 180).

En cuanto al *carácter procesual del conflicto*, queremos decir que como proceso social que es sigue un determinado itinerario con sus subidas y bajadas de intensidad, sus momentos de inflexión, etc. Para decirlo gráficamente, el conflicto se parece más a un electrocardiograma que a un punto o línea fija, y desde esta perspectiva procesual es como hay que estudiarlo. Por ello, venimos utilizando la expresión *conflictograma* (Jares, 2001a y 2001b) para referirnos a esta concepción procesual del conflicto. Idea que también es resaltada por diversos autores como J. Galtung, J.P. Lederach o M.H. Ross. Este último lo denomina «fenómeno evolutivo»: «no puede decirse que el conflicto sea un acontecimiento de un solo instante, más bien hay que considerarlo como un fenómeno evolutivo» (Ross, 1995: 101).

La especificidad de cada situación conflictual

En primer lugar, no está de más recordar la complejidad del fenómeno educativo en general y del hecho conflictual en particular, lo que nos impide dar una respuesta contundente y taxativa que sea generalizable a todo tipo de situaciones. En este sentido, contrariando diversas publicaciones enmarcadas en esquemas tecnocráticos, consideramos que es necesario tener la suficiente cautela para no aferrarse a esquemas prefijados e inalterables y reconocer que las posibilidades de intervención tienen que estar enmarcadas en la necesaria combinación de los saberes y principios genéricos que nos aportan las diversas disciplinas que se ocupan de estudiar los conflictos y la especificidad de cada hecho educativo y conflictual.

En segundo lugar, tal como hemos señalado (Jares, 2001b: 125-126), la creciente demanda de formación que se está produciendo en los últimos años 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 únicamente 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, aun 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 conflictual tiene sus peculiaridades y que la resolución positiva del conflicto no depende únicamente del conocimiento de determinadas técnicas o procesos que, en cambio, sí 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.

La distinción entre agresividad y violencia

Debemos incidir en la confusión que continúa presentándose entre conflicto y violencia, relacionada con la confusión entre agresividad y violencia. En muchas ocasiones nos hemos encontrado con personas que defendían la violencia como un instinto o pulsión humana cuando en realidad lo que estaban afirmando era la agresividad. Esta polémica está envuelta en la supuesta naturaleza violenta del ser humano, creencia que cuenta con una larga tradición. Incluso en su enunciado ya se mezclan dos cuestiones claramente diferentes: por un lado, decidir si somos seres agresivos y/o violentos, y,

en segundo lugar, si efectivamente lo somos, a qué es debido. Para abordar esta cuestión consideramos que lo primero que tenemos que aclarar es la confusión que hemos señalado entre lo que es violencia y lo que es agresividad, conceptos que para nosotros tienen significados muy diferentes. Confusión que lleva consigo una segunda entre violencia y conflicto. Sin embargo, en los últimos años podemos decir que, en general, existe acuerdo en formular esta distinción: una cosa es la agresión o diferentes formas de violencia y otra distinta es 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 sí misma sino positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación, física y psíquica, del individuo, y especialmente determinada por los procesos culturales de socialización. La violencia no es «sinónimo de agresividad» (ibídem: 27). Asociamos la agresividad a la combatividad, a la capacidad de afirmación, y, por lo tanto, la consideramos como algo necesario y positivo para la supervivencia y el desarrollo del individuo. Como ha señalado Silvia Bonino, la agresividad «desempeña fundamentalmente dos funciones complementarias: por una parte constituye una fuerza activa para el propio desarrollo y para la afirmación de sí mismo, por otra parte es un instrumento para defender la propia identidad de todo aquello que la amenaza» (1987: 7).

La importancia de la afectividad y el cultivo de las relaciones interpersonales

La dimensión afectiva, de una u otra forma, está siempre presente en toda relación educativa, dejando su huella en las posibilidades del aprendizaje. Incluso en aquellas aulas en las que la afectividad y la ternura han sido supuestamente desterradas aparece una determinada relación afectiva que en muchos casos puede ser de rechazo, temor u odio. La falsa disyuntiva entre racionalidad y afectividad a partir de la cual se construyó la modernidad ha sido claramente revisada. En efecto, la modernidad consideraba la racionalidad como el instrumento a través del cual las personas serían más autónomas y tendrían más capacidad *racional* para tomar decisiones y avanzar en el progreso científico y social, mientras que la afectividad y las emociones se construían como un territorio de subjetividad e imperfección, consecuentemente incompatible con la racionalidad. En el campo educativo, el dominio del positivismo y su proyección tanto en el conductismo como en el cognitivismo, ha barrido toda posibilidad de considerar la dimensión afectiva como una esfera educable y que incide a su vez en los resultados del aprendizaje. Así, el positivismo dominante que llega a nuestros días ha hecho que la educación se entendiese exclusivamente en clave *técnica y científica* opuesta a toda *veleidad* afectiva.

Sin embargo, la postmodernidad cuestiona el dominio del racionalismo moderno y recupera la dimensión afectiva de la vida en general y de las relaciones sociales en particular. En consecuencia, las instituciones educativas deben integrar como propia y específica de su labor la educación de los sentimientos y los motivos de nuestras formas de relación partiendo del conflicto potencial entre racionalidad y afectividad. A diferencia de lo que se consideraba en la modernidad, lo emotivo, como bien señala Hannah Arendt (1993), no se opone a la racionalidad sino a la insensibilidad. La racionalidad no niega la emotividad, y viceversa. Actuamos y pensamos globalmente como seres racionales y afectivos. Por ello, la educación en todos los niveles educativos y regímenes institucionales debe considerar la dimensión sentimental como un aspecto clave de la educación de las personas. Aspecto que, en consecuencia, también debe estar presente en la formación de los futuros profesionales de la educación. Coincidimos con Jurjo Torres Santomé cuando afirma que «la educación es más que el conocimiento de las disciplinas que hay que enseñar. Pero en ese esfuerzo por convertir la enseñanza en una actividad *científica y profesional* se descuidó el ámbito de los afectos, incluso no se permitió ver al profesorado como personas con sentimientos y afectos, con lo que también se contribuyó a no facilitar la resolución de los problemas que por este lado se plantean a los docen-

tes. Los afectos y sentimientos son consustanciales en las interacciones humanas y es preciso aprender a controlarlos, no a reprimirlos, para no caer en comportamientos patológicos. No querer asumir estas dimensiones afectivas equivale a imaginar los procesos de enseñanza y aprendizaje como actos mecánicos o robotizados, o sea, todo lo contrario de lo que en realidad son. Éste es un campo de investigación en el que todavía queda mucho trabajo pendiente y son las perspectivas feministas las que con mayor decisión están encarando estas cuestiones» (2001: 239).

Ahora bien, la recuperación de lo interpersonal y de lo afectivo, que por otro lado ha sido y es una de las señas de identidad de la educación para la paz,² no debe llevarnos a una postura postmoderna de ensimismamiento en el yo, de canalizar todas las potencialidades en clave de desarrollo personal, de buscar las explicaciones y alternativas en clave personal. Como también ha aclarado José A. Marina, «el ser humano necesita vivir sentimentalmente, pero necesita también vivir por encima de los sentimientos» (1996: 234). En definitiva, la postmodernidad ha tenido la virtud de rescatar la importancia de lo personal, la subjetividad y la afectividad, pero en cambio ha cometido el error de centrar su análisis y explicación de la realidad en esta única clave, despreciando lo social y lo político. Más aún, «los delirios de omnipotencia que caracterizan al yo ilimitado y las terapias e ideologías del crecimiento personal y del potencial humano que a menudo validan sus acciones, condensan en falso lo social en lo personal, eliminando los límites entre ambos ámbitos. Hacen excesivo hincapié en la responsabilidad personal de los individuos con respecto al cambio. Las personas no perciben límites en lo que ellas pueden lograr. Se considera que el cambio personal lleva a cambio social; la bondad individual, a la salud de la organización. Estos delirios de omnipotencia, dentro de la cultura del narcisismo, con sus piadosas y preciosas inversiones en el poder del desarrollo y del crecimiento personales, son profundamente paradójicas, porque, con su negación de la interacción fundamentada con los contextos que delimitan el yo y su incapacidad para ello, la restricción de sus acciones y la fragmentación de sus conexiones con los otros, la omnipotencia narcisista y el yo ilimitado no producen más poder personal, sino menos» (Hargreaves, 1996: 104).

Por otro lado, con respecto a lo segundo, la incidencia de la afectividad en la convivencia, el profesorado que lleva años ejerciendo la profesión habrá detectado en numerosas ocasiones cómo ciertos problemas de convivencia tienen su origen en una falta o deficiente desarrollo de la afectividad. En este sentido, un aspecto que debemos cuidar es la posible distorsión de la variable de género en la concepción de la afectividad, especialmente en ellos. «Más que una atribución de género, la ternura es un paradigma de convivencia que debe ser ganado en el terreno de lo amoroso, lo productivo y lo político, arrebatando, palmo a palmo, territorios en que dominan desde hace siglos los valores de la vindicta, el sometimiento y la conquista» (Restrepo, 1999: 17).

Desde esta perspectiva venimos insistiendo en los últimos años en la necesidad de la creación de grupo. En la formación del profesorado, sea cual sea su nivel educativo o la materia que vaya a impartir, es imprescindible diseñar una estrategia tendente a generar tanto en el aula como en el centro un clima de seguridad, de confianza, de mutuo apoyo, etc. (Jares, 1999a, 1999b, 2001a y 2001b). Para ello el profesorado debe ser formado en las estrategias y recursos que facilitan la creación de grupo. Y ello no sólo por motivos éticos o morales, que lo son y en sí mismos constituyen razones más que suficientes, sino también porque el trabajo didáctico en estas situaciones es más agradable para todos y suele producir mejores resultados académicos.

En definitiva, no cabe duda de que *la alfabetización de la afectividad y la ternura debe ser un objetivo de todo proceso educativo*, en tanto en cuanto forma parte del proceso vital y madurativo

2. De hecho, hemos considerado la educación para la paz como la encrucijada de una educación afectiva, política y ambiental (Jares, 1983). En este mismo sentido está la importancia reiterada que hemos otorgado a la «creación de grupo» (Jares, 1999a, 1999b, 2001a y 2001b).

de las personas, y, en segundo lugar, por su inequívoca relación con la convivencia. En cuanto a lo primero, la afectividad es una necesidad de todos los seres humanos y requiere de su desarrollo para una construcción equilibrada de la personalidad. Como ha señalado A. Montagu (1978 y 1983), «la salud es la capacidad para amar, para trabajar, para jugar y para usar la propia inteligencia como una herramienta de precisión. Los humanos nacieron para vivir, como si vivir y amar fueran una misma cosa. Para amar hay que aprender a amar y sólo se aprende a hacerlo cuando se es amado. El afecto es una necesidad fundamental. Es la necesidad que nos hace humanos».

Formar al profesorado sobre la necesidad de planificar el trabajo educativo para la convivencia desde los diferentes ámbitos del currículum

El aprendizaje de la convivencia no puede ser una tarea ni improvisada ni sujeta a una mera intervención verbal en un momento determinado. Por el contrario, necesita una planificación, 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—. Entre los aspectos que hay que tener en cuenta destacamos:

- Tiempo para analizar e intervenir en conflictos, explorando las diversas posibilidades de resolución. También para evaluar los grados de cumplimiento de los posibles acuerdos.
- Espacios adecuados para abordarlos.
- Oportunidades, apoyo y estímulo para ensayar y ejercitarse en habilidades y técnicas de resolución. No podemos quedarnos en los reproches, aunque es necesario hacerlos. Debemos ofrecer espacios y posibilidades para que aprendan formas alternativas de resolución y ser perseverantes en este empeño. Como señalan Johnson y Johnson, «este trabajo exige entrenamiento, perseverancia y respaldo» (1999: 11).
- Experiencias lúdicas y de dinámica de grupos que faciliten la cohesión grupal.
- Organización democrática del aula y centro escolar. Como expresó Norberto Bobbio, «sin democracia no existen las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos» (1991: 14).
- Fomento del 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).
- Currículum integrado de acuerdo con la visión conflictiva de la realidad y en el que se cuestione la violencia como forma de resolución de los conflictos. Por consiguiente, no se trata de negar las diferencias y los conflictos, sino de afrontarlos de forma positiva, es decir, de forma no violenta. Afrontar los desacuerdos no implica generar dinámicas de destrucción ni, en el otro extremo, acomodarnos o someternos a los requerimientos de la otra parte. No está de más recordar la célebre frase de Gandhi, tantas veces por mí citada: ante los conflictos debemos ser duros con los problemas pero sensibles con las personas. Este reaprendizaje de nuestra relación con los conflictos implica todo un reto educativo y cultural de amplio calado. Se trata de «aprender a pensar de forma nueva», tal como decía el histórico y ya citado Manifiesto Russell-Einstein de 1955. Para ello, el primer paso es romper con la estigmatización negativa del conflicto.

Aceptación de la diferencia y compromiso con los más necesitados

Aprender a convivir significa conjugar la relación entre igualdad y diferencia. Como proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos, somos iguales en dignidad y derechos (Jares,

1999b), pero las personas también somos diferentes por distintos motivos y circunstancias; diferencias que pueden ser positivas y fomentadas, y en otros casos diferencias que son negativas y por lo tanto deben ser eliminadas. Como señala José Gimeno, «los seres humanos son desiguales o diferentes en muchas cosas que los jerarquizan entre sí. Eso es indiferente en ciertos casos, positivo en algunos e inaceptable desde un punto de vista ético en otros» (2001: 54). En cualquier caso, la diferencia o diversidad forma parte de la vida y puede ser un factor de conflictividad: «Convivir en un ecosistema humano implica una disposición sensible a reconocer la diferencia, asumiendo con ternura las ocasiones que nos brinda el conflicto para alimentar el mutuo crecimiento» (Restrepo, 1999: 142).

Es evidente que uno de los grandes conflictos que se plantean en la actualidad es precisamente esta relación igualdad-diferencia. Desde los presupuestos de una educación democrática y comprometida con los valores de la justicia, la paz y los derechos humanos, tenemos que afrontar esta diversidad reclamando los apoyos que sean necesarios, tal como hemos señalado en la introducción de este trabajo, pero en ningún modo favoreciendo políticas de segregación en el interior de los propios centros. En este sentido, no podemos ocultar nuestra preocupación con la propuesta ministerial de la nueva Ley de calidad.

Igualmente, un programa de formación del profesorado, desde y para la convivencia democrática, no puede sustraerse del análisis de los valores dominantes en la sociedad y su incidencia en la convivencia. Los programas de formación del profesorado no pueden obviar el momento histórico que estamos viviendo, en el que el neoliberalismo es la ideología dominante. Ideología que, como hemos señalado en el número 49 de los Cuadernos Bakeaz (Jares, 2002), se apoya en la excelencia del mercado, el culto al dinero y al lucro monetario como valor supremo, la competitividad, la *eficacia*, la productividad, el triunfo a cualquier precio, el consumismo, el individualismo, etc. Valores que son contradictorios con los valores de la convivencia democrática, pacífica y solidaria.

De la misma manera, la ideología neoliberal sitúa los comportamientos y los aprendizajes sociales en clave individual más que en clave sociológica, tal como tradicionalmente se ha hecho y se sigue haciendo. Precisamente, la propuesta neoliberal opta por la explicación psicologicista porque de esta forma sitúa en el individuo las responsabilidades de su situación. Así, si una persona no tiene trabajo, es porque no quiere trabajar o no se ha preparado lo suficiente; si fracasa escolarmente, es porque no ha estudiado lo suficiente, porque no quiere estudiar o no ha nacido con capacidad intelectual suficiente; si presenta *conductas* indisciplinadas o violentas, es porque tiene algún tipo de disfunción o responde así a determinadas situaciones personales o familiares; etc. Frente a esta visión, proponemos analizar estas posibles situaciones teniendo en cuenta el contexto social y cultural en el que se generan. No pretendemos obviar las responsabilidades y opciones personales en la vida; lo único que proponemos es analizarlas en el contexto en el que se producen para tener una explicación más objetiva de sus causas y, con ello, tener más posibilidades de acertar en los remedios.

Tampoco podemos perder de vista cómo el proyecto de globalización neoliberal también entra en conflicto con la concepción de la educación como un derecho, que en su lugar pretende colocarse como una mercancía más. El proyecto de cambiar la educación como derecho a la educación como mercancía tiene dos anclajes fundamentales: por un lado, los fuertes intereses económicos de empresas, congregaciones religiosas, etc., ligadas al campo educativo, y, en segundo lugar, los intereses ideológicos, amparados por la libertad de elección de centro y de la educación más idónea para las familias. Ahora bien, los derechos —en este caso, el derecho a la educación— no pueden estar sometidos a los vaivenes del mercado, ni pueden convertirse en un bien de consumo que quede a disposición de aquellos que quieran consumirlo y que tengan posibilidades económicas de hacerlo. Por consiguiente, la naturaleza de los derechos es incompatible con la naturaleza del mercado. Los derechos deben estar garantizados para todas las personas con independencia de su extracción social. Como se ha dicho en múltiples ocasiones, los derechos ni se compran ni se venden.

Por último, tampoco podemos ocultar el tremendo conflicto en el que se coloca al profesorado. Por un lado, se le pide que eduque para la convivencia democrática, para el respeto, la solidaridad, etc., mientras que, por otro lado, los poderes dominantes de la sociedad, a través de las diferentes relaciones sociales y muy particularmente por medio de los medios de comunicación, transmiten unos valores que van en dirección contraria. Desenmascarar esta situación perversa y *armarse* intelectualmente para cuestionar esta ideología neoliberal es una necesidad que en nuestra opinión no puede faltar en la propuesta de formación que propugnamos. En este sentido, descodificar los mensajes publicitarios y programas televisivos es un ejercicio didáctico que consideramos obligado.

Afrontar el conflicto universalidad-relativismo cultural

La concepción universalista de la modernidad lleva consigo una inequívoca visión e imposición eurocéntrica de la realidad, pero la respuesta a esta situación no es anular toda posibilidad de universalización, como hace la postmodernidad, dejando en entredicho determinados valores universales que es necesario universalizar, como son la dignidad humana, la justicia o la igualdad. Valores que ejemplificamos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Dicho con otras palabras, el hecho de que se hayan cometido claros y terribles errores en nombre de la universalidad no significa que tengamos que renunciar a toda posibilidad de consensuar determinados valores, marcos o criterios universales, como son los propios valores que hemos citado que han impulsado la modernidad.

Frente al realce universalista de la modernidad, y su concepción eurocéntrica, la postmodernidad supone un proceso contrario en dos sentidos. En primer lugar, porque manifiesta su predilección por lo local, el reconocimiento de las identidades locales frente a las narrativas universales; el «determinismo local», en palabras de J.F. Lyotard (1994: 10). En segundo lugar, porque equipara dichas manifestaciones culturales locales en igualdad de condiciones unas con otras; desde el relativismo postmoderno, todas las culturas tienen el mismo valor. De estos dos rasgos intelectuales se deriva un tercero: la imposibilidad de definir y mucho menos imponer una cultura universal. Desde la postmodernidad desaparece el sentido de la jerarquía entre diferentes tipos de conocimiento; no existen metanarrativas que establezcan prioridades y que ordenen la validez de las elaboraciones culturales. Todo tiene la misma validez. Se cae, pues, en el relativismo cultural como uno de los principios definidores de la postmodernidad.

Este tipo de argumentos llevan a los autores postmodernos a hablar de culturas en lugar de cultura. Para este pensamiento no existe una cultura universal; la única idea universal es el mismo relativismo. De esta forma se crea un conflicto entre el objetivismo universalista y el relativismo localista. Dicho con otras palabras, entre la concepción universalista de cultura, una única cultura —que por definición ha sido y es irremisiblemente impuesta—, y tantas culturas como identidades locales se constituyan, sin posibilidad de aceptar o consensuar determinados códigos y valores universales.³

Sin embargo, la cultura es un proceso dinámico ligado a las propias condiciones de vida de las personas, que, como tal, incide en la vida de éstas y viceversa. Al concepto de cultura podríamos aplicar el principio físico de que la energía ni se crea ni se destruye sino que se transforma. Y se transforma por las decisiones que se toman en un momento dado y por las interacciones, inevitables,

3. Este debate también se ha planteado en estos mismos términos cuando se ha pretendido concretar unos derechos humanos universales (Jares, 1999b). En este sentido, Amin Maalouf afirma: «No puede haber por un lado una carta universal de los derechos humanos y por otro cartas particulares: una musulmana, otra judía, otra cristiana, africana, asiática, etc.» (1999: 129).

con otras culturas. De aquí el carácter mestizo de las culturas. En palabras de Juan Goytisolo, «una cultura, en realidad, es una suma de todas las influencias exteriores que ha recibido. Intentar buscar una raíz única, una esencia única, conduce no sólo a la ruina de esta cultura, sino a los peores excesos y a estos crímenes que realizan los nacionalistas que yo llamo de calidad» (Grass y Goytisolo, 1998: 86). Todas las personas, todas las culturas, participan inexorablemente de otras culturas, e incluso con relaciones de conflicto y dominio. El ser humano es fundamentalmente intercultural y mestizo. En efecto, diferentes autores (Fuentes, 2002; Gimeno Sacristán, 2001; Maalouf, 1999; Magris, 2001; Torres Santomé, 2001) han argumentado sobre el carácter cambiante, flexible y evolutivo del concepto de identidad, dado que ésta no se nos da de una vez para siempre, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia. «La identidad no es un rígido dato inmutable, sino que es fluida, un proceso siempre en marcha, en el que continuamente nos alejamos de nuestros propios orígenes, como el hijo que deja la casa de sus padres, y vuelve a ella con el pensamiento y el sentimiento; algo que se pierde y se renueva, en un incesante desarraigo y retorno» (Magris, 2001: 74). Como consecuencia, se ha resaltado el carácter mestizo de la identidad. Como ha señalado Carlos Fuentes, «sólo una identidad muerta es una identidad fija» (2002: 319); y más adelante añade: «Las culturas se influyen unas a otras. Las culturas perecen en el aislamiento y prosperan en la comunicación» (ibídem: 323). En este sentido, «somos lo que somos como fruto del encuentro de culturas muy distintas» (Torres Santomé, 2001: 131). Por ello, «el derecho a la diferencia cultural no puede ser la apelación a la defensa de una pureza de la cultura propia frente a la de los demás, que ni existió ni existe; ni debe tratar de evitar estos fenómenos de globalización, porque contribuyen de forma espontánea al cambio y a la diversificación que son inherentes a las culturas vivas, de manera tan natural como lo es el hecho de que tengan una cierta especificidad propia. Entrar en contacto con otros no implica perder identidad ni renunciar a lo que es propio, necesariamente, aunque sí es motivo para revisar la visión acerca de lo nuestro» (Gimeno Sacristán, 2001: 93).

En esta línea argumental es importante destacar el concepto de *identidades asesinas* del que nos habla Amin Maalouf. Considera como tales aquellas que reducen la identidad de pertenencia a una sola cosa, a las que instalan «a los hombres en una actitud parcial, sectaria, intolerante, dominadora, a veces suicida, y los transforma a menudo en gentes que matan o en partidarios de los que lo hacen. Su visión del mundo está por ello sesgada, distorsionada» (1999: 43). Los nuestros frente a los otros: «En cuanto a los otros, a los que están del otro lado de la línea, jamás intentamos ponernos en su lugar, nos cuidamos mucho de preguntarnos por la posibilidad de que, en tal o cual cuestión, no estén completamente equivocados, procuramos que no nos ablanden sus lamentos, sus sufrimientos, las injusticias de que han sido víctimas. Sólo cuenta el punto de vista de los "nuestros", que suele ser el de los más aguerridos de la comunidad, los más demagogos, los más airados» (ibídem: 43-44). Por consiguiente, debemos considerar la complejidad ecológica de los contextos sociales y la importancia de las singularidades históricas para el análisis y planificación de nuestro trabajo (la dialéctica entre lo micro y lo macro, lo particular y lo general).

El impulso de una cultura de paz

Consideramos que la educación para la convivencia no pretende aprender únicamente unas determinadas estrategias y habilidades para resolver conflictos. Además de eso, nuestra propuesta se inscribe en un objetivo más amplio y ambicioso: construir una nueva cultura y relaciones sociales donde la violencia no tenga cabida. En este sentido, creemos que constituyen una aportación fundamental las propuestas para construir una cultura de paz que han formulado diversas instancias e instituciones, entre las que destaca el programa de cultura de paz de la UNESCO.

Como hemos manifestado (Jares, 2001a y 2001b), una cultura de paz tiene que renunciar al dominio en todos los ámbitos de la actividad humana, tanto en los círculos próximos de convivencia

como en el nivel macroestructural. La militarización de nuestra cultura es evidente. La historia y la cultura que se transmiten están asentadas en la mitificación de las victorias militares, en la conquista y en la colonización, en el dominio en definitiva. Frente a este culto al dominio, la victoria sobre el otro, de los que no están exentas determinadas proclamas y prácticas religiosas, quiero recordar una frase de Albert Camus (1994), de su libro *El primer hombre*, que en sí misma y por sí sola considero que es una ruptura total de este pilar en el que se asienta nuestra cultura: «y supo así que la guerra no es buena, porque vencer a un hombre es tan amargo como ser vencido por él». Si realmente consiguiéramos hacer sentir la amargura de la victoria sobre el otro, si realmente consiguiéramos hacer comprender y sentir que en ningún caso nuestra victoria puede venir por la derrota, la humillación, la expoliación del otro, estaríamos dando un paso de gigante en ese tránsito de la cultura de la violencia en la que estamos asentados y socializados hacia la deseada cultura de la paz.

Este cuestionamiento del dominio no tiene nada que ver con la necesaria autoafirmación de los individuos y de los pueblos, de su lengua y cultura. Como decía Gandhi (1988), soy internacionalista en cuanto que soy nacionalista. Frente a la uniformización y al pensamiento único, una cultura de paz se asienta en el respeto a la diferencia, a la diversidad, al cultivo de las diferentes creaciones culturales de los individuos y de los pueblos, en tanto en cuanto son todas ellas patrimonio de la humanidad. Pero esta reivindicación del carácter propio nunca puede ir bajo proclamas de dominio o exclusión como «ser superior a» o «estar por encima de», o reclamar *limpiezas étnicas* de triste actualidad, que dan pie a todas las variantes de intolerancia y fascismos. Del mismo modo, una cultura de paz tiene que desenmascarar la fabricación de la noción de enemigo, habitualmente unida a procesos de manipulación de la información.

Por lo dicho, una cultura de paz tiene que replantearse radicalmente el carácter sexista de nuestra cultura, eliminando el dominio de los valores asociados al género masculino sobre los femeninos. De las aportaciones del movimiento feminista a la construcción de una cultura de paz quisiera destacar dos especialmente. Por un lado, el carácter inequívocamente no violento de su lucha y su voluntad y actitud comprometida con la construcción de un nuevo tipo de cultura sin ningún tipo de dominio, lo que conlleva, por otro lado, la feminización de dicha cultura. Sobre esta última cuestión, hay dos aspectos que debemos subrayar: el replanteamiento de la separación entre lo público y lo privado, y entre el pensamiento racional y el afectivo. Como escribiera la inolvidable Petra Kelly, «de nuestro lado están la ternura, la unión, la no violencia, la participación, la solidaridad y la lucha contra todo lo que separa y escinde. La divisa es: ser cariñosos y subversivos» (1983: 48).

Una cultura de paz exige e implica una cultura democrática, y la defensa de los valores públicos frente a los privados. En estos tiempos de neoliberalismo implacable, que nos conduce a una mercantilización de la democracia, conviene, tanto en el plano social en general como en el educativo en particular, dar un nuevo empuje regenerador a la cultura democrática, cuando menos en un triple sentido:

- Democratizando el conocimiento y posibilitando el acceso a la cultura al conjunto de la ciudadanía.
- Favoreciendo la participación y el control social de los asuntos públicos, que exige un nuevo modo de hacer y entender la política. Sin participación no hay democracia.
- Democratizando la economía. Como dijo Norberto Bobbio, «la democracia se detiene en las puertas de las fábricas» (1991).

Una cultura de paz es incompatible con el adoctrinamiento, los dogmatismos y fundamentalismos de cualquier tipo, bien sean religiosos, ideológicos, tecnológicos, políticos, etc., tan frecuentes como devastadores en la evolución histórica de la cultura occidental, por más que nos los quieran presentar ajenos a nosotros. Frente a los integristas y los diferentes anestesiados del espíritu crítico, una cultura de paz se asienta en el debate, en la crítica y en el diálogo, en la libertad de expresión y de creación. Pero como indicaron Elena Gianini Belotti (1984), a propósito de la relación entre sexos,

o Roger Garaudy (1977) en el plano social, el diálogo y la verdadera comunicación solamente son posibles entre iguales. Dicho en negativo, no existe auténtico diálogo en las relaciones de dominio.

Una cultura de paz tiene que recuperar para muchos ciudadanos, desarrollar para otros y cultivar para todos el valor del compromiso y la solidaridad. Frente a la cultura de la indiferencia, del menosprecio, de la mercantilización, del individualismo, del triunfo y el enriquecimiento personal a cualquier precio, una cultura de paz se asienta en el compromiso social, en la ternura de los pueblos, en la solidaridad. Estos pilares, junto con los enumerados anteriormente, tienen un valor añadido: el de posibilitar a cada ciudadano el aprendizaje del placer de compartir, de cooperar; de ser solidarios y ser felices por eso. En este sentido, la mirada global de paz por la que apostamos impide a cualquier ciudadano de cualquier país, por muy avanzado que sea, parapetarse en ideas autocomplacientes de *progreso* o de indiferencia mientras tres cuartas partes de la población mundial *sobreviven* en condiciones paupérrimas. Nadie puede vivir en paz mientras esas situaciones de extrema injusticia no sólo no desaparecen sino que, con el llamado nuevo orden mundial, se están acentuando. La mirada global de la paz conlleva, además del rechazo de la guerra y cuantas formas de violencia directa se produzcan, la desaparición de las violencias estructurales, como el racismo, el sexismo, la xenofobia, etc., la lucha contra la pobreza, la exclusión social y la marginación en cualquier lugar del planeta.

Finalmente, una cultura de paz exige y se fundamenta en la plena coherencia entre los medios a emplear y los fines a conseguir. Frente a la cultura dominante que separa los fines de los medios, que proclama que «el fin justifica los medios», que da vía libre a la cultura del *todo vale* y al uso indiscriminado de cualquier medio para lograr los fines marcados —características tan vivas en nuestra sociedad, con ejemplos bien recientes y conocidos en diferentes ámbitos: económico, político, militar, deportivo, etc.—, la tradición noviolenta, como la de la investigación para la paz, resalta la centralidad de este principio, estableciendo una relación orgánica entre ambos polos, sin ningún tipo de jerarquías ni prioridades sino como procesos de una misma naturaleza. Para expresarlo una vez más en palabras de Gandhi, «los medios están en los fines como el árbol en la semilla» (1988). Los fines que buscamos deben estar ya presentes en los medios o estrategias a emplear, tanto por razones de coherencia ética como, tal como nos recuerda Jean M. Muller (1983), por razones de «eficacia». Por consiguiente, parafraseando a Adolfo Sánchez Vázquez, «hay medios tan repulsivos como la tortura, el terrorismo individual y de estado y, en general, la violación de los derechos humanos, que, cualquiera que sea la bondad de los fines que se proclaman y que, supuestamente, se pretende cumplir, son intolerables» (1996: 19).

Bibliografía

- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2003): *Educación en derechos humanos: asignatura suspensa. (Informe sobre la formación en las escuelas de Magisterio y facultades de Pedagogía y Ciencias de la Educación en materia de derechos humanos)*, Madrid, Amnistía Internacional.
- ARENDRT, H. (1993): *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- BARCELONA, P. (1992): *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*, Madrid, Trotta.
- BELOTTI, E.G. (1984): *Las mujeres y los niños primero*, Barcelona, Laia.
- BOBBIO, N. (1991): *El tiempo de los derechos*, Madrid, Sistema.
- BONINO, S. (1987): *Bambini e nonviolenza*, Turín, Abele.
- CAMUS, A. (1994): *El primer hombre*, Barcelona, Tusquets.
- CONNELL, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana-Unesco.

- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1992): «Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares», en *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla, GID-Universidad de Sevilla.
- FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.
- FUENTES, C. (2002): *En esto creo*, Barcelona, Seix Barral, 2ª ed.
- GALTUNG, J. (1987): *Gandhi oggi*, Turín, Abele.
- GANDHI, M. (1988): *Todos los hombres son hermanos*, Salamanca, Sígueme.
- GARAUDY, R. (1977): *Diálogo de civilizaciones*, Madrid, Edimsa.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- (2001): *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata.
- GRASS, G., y J. GOYTISOLO (1998): «Frente a la catástrofe programada», en VV.AA.: *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único. Le Monde Diplomatique edición española*, Madrid, Debate, 81-95.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- JARES, X.R. (1983): «Educación para la paz», *Cuadernos de Pedagogía*, 107, 69-72.
- (1999a): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular, 2ª ed.
- (1999b): *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*, Madrid, Popular (ed. gallego: Vigo, Xerais, 1998).
- (2001a): *Aprender a convivir*, Vigo, Xerais.
- (2001b): *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid, Popular.
- (2002): *Educación para la paz después del 11/09/01*, Bilbao, Bakeaz (Cuadernos Bakeaz, 49).
- JOHNSON, D.W., y R.T. JOHNSON (1999): *Cómo reducir la violencia en las escuelas*, Barcelona, Paidós.
- KELLY, P. (1983): *Luchar por la esperanza*, Madrid, Debate-Círculo.
- LLEDÓ, E. (2002): «Entrevista», *El País Semanal*, 1364 (17/11/02), 10-16.
- LYOTARD, J.F. (1994): *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 5ª ed.
- MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza Editorial.
- MAGRIS, C. (2001): *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*, Barcelona, Anagrama.
- MARINA, J.A. (1996): *El laberinto sentimental*, Barcelona, Anagrama.
- MONTAGU, A. (1978): *La naturaleza de la agresividad humana*, Madrid, Alianza Editorial.
- (1983): «El mito de la violencia humana», *El País*, 14/08/83.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- MULLER, J.M. (1983): *Significado de la no-violencia*, Madrid, CAN.
- RESTREPO, L.C. (1999): *El derecho a la ternura*, Bogotá, Arango Editores.
- ROSS, M.H. (1995): *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*, Barcelona, Paidós.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1996): «Anverso y reverso de la tolerancia», *Claves de Razón Práctica*, 65, septiembre, 14-19.
- SARAMAGO, J. (2002): «Este mundo de la injusticia globalizada», *El País*, 06/02/02. (Publicado también en *Le Monde Diplomatique*, 77).
- SMITH, D. (1979): «Estudio de los conflictos y educación para la paz», *Perspectivas*, X (2).
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata.
- VAN RILLAER, J. (1977): *La agresividad humana*, Barcelona, Herder.

Partiendo de la complejidad de nuestras sociedades, su creciente multiculturalismo, los procesos de globalización, la mayor conflictividad, la presencia de la violencia que impregna todo el tejido social, etc., han hecho que nuevamente se vuelva la mirada tanto hacia el sistema educativo como a la educación no formal para reclamarles el aprender a convivir para facilitar los procesos de convivencia social, tanto a escala local como internacional, sensibilizando sobre la necesidad de eliminar toda forma de violencia como forma de resolución de conflictos.

Pero si en el plano de las intenciones y generalidades estamos todos de acuerdo, la cuestión se complica cuando nos interrogamos por el modelo de convivencia y dentro de él por el propio significado de la relación conflicto-convivencia, y en el plano educativo, por la metodología de enseñanza en particular y el papel de la educación en general. En este trabajo nos centramos en una cuestión prioritaria como es la formación del profesorado. Primeramente constatamos la deficiente formación que se está proporcionando al profesorado en estos temas y, en segundo lugar, realizamos una serie de propuestas de contenidos que tanto la universidad en la formación inicial como las administraciones educativas en la formación en ejercicio deberían considerar para su debate y, en la medida en que sean aceptadas, para su puesta en práctica.

Xesús Rodríguez Jares (xrjares@bakeaz.org) es catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de A Coruña, y coordinador de Educadores/as pola Paz-Nova Escola Galega. Es miembro de Bakeaz, estando adscrito a su Área de Educación para la paz y los derechos humanos. Ha sido fundador del Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos y es presidente de la Asociación Española de Investigación para la Paz (AIPAZ). Entre sus libros, alguno de los cuales ha sido publicado en gallego y en portugués, citamos: *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* (Madrid, Popular, 1991; 2ª ed. revisada y ampliada, 1999), *Transversales. Educación para la paz* (Madrid, MEC, 1992), *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos* (Madrid, CCS, 1992, 4ª ed., 2000), *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas* (Madrid, Popular, 1999; ed. gallego: Vigo, Xerais, 1998), *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia* (Madrid, Popular, 2001), y *Aprender a convivir* (Vigo, Xerais, 2001). En los años 1995-1997 coordinó el proyecto multidisciplinar y solidario «Construir a paz. Cultura para a paz», siendo editado el libro con el mismo título en Edicións Xerais (Vigo, 1996). Es autor en Bakeaz de los siguientes estudios: *Los sustratos teóricos de la educación para la paz* (1995), *Educación y derechos humanos* (1998) y *Educar para la paz después del 11/09/01* (2002).