

Evolución de la Educación para la Paz

La centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI

El artículo lanza una mirada retrospectiva sobre los principales logros de este campo de conocimiento y examina con detalle el sistema internacional de la posguerra fría. En base a ello, propone un nuevo enfoque de Educación para la Paz para este milenio: el diálogo y la tolerancia son necesarios, pero no suficientes.

Rafael Grasa*

Las páginas que siguen pretenden mostrar la relación que existe entre la evolución de la Educación para la Paz y la centralidad del conflicto en su quehacer actual, algo que exige recordar que entre los rasgos característicos de la Educación para la Paz ha estado siempre presente su reactividad en relación a la situación internacional. Dicho de otra forma, establecer un programa de Educación para la Paz en la posguerra fría, en el horizonte del siglo XXI, supone situar el foco de interés en el conflicto, pero también fundamentar eso en una doble síntesis: por un lado, una revisión y balance de lo conseguido hasta ahora en este ámbito; y, por otro, aprehender los principales rasgos del sistema internacional de la posguerra fría. De ahí la estructura de la exposición, que se dedica en primer lugar a la evolución de la Educación para la Paz y al balance de los debates suscitados en torno a la evolución de las nociones de “educación” y “paz”. Un segundo bloque examina más en detalle los rasgos definitorios del sistema internacional de la posguerra fría. Y el tercero establece, a modo de conclusión, la agenda de la Educación para la Paz en el inicio del siglo XXI y su enfoque, centrado en el conflicto. Todo el texto parte de una convicción; lo que diferencia la mirada de la educación y de la investigación para la paz es que va más allá de la simple investigación, no sólo se pregunta el porqué, sino que piensa prescriptivamente en cambiar cosas, intenta visionar lo que podría ser, y se pregunta también “por qué no”.

Evolución de la noción de “paz”

Como ya he dicho otras veces en las páginas de esta revista, la Educación para la Paz no es nueva. Ha nacido dos veces. La primera, en los años veinte y trein-

ta de la mano de los movimientos de renovación pedagógica que, impactados por la Primera Guerra Mundial, se hacen eco del “nunca más” que se generalizó en la sociedad occidental (sobre todo en la europea), y se proponen llegar a la “paz por la escuela”. La segunda, en los años sesenta, cuando el riesgo de holocausto nuclear y la guerra del Vietnam llevaron a la investigación para la paz a proponer una estrategia de divulgación de sus resultados.

A lo largo de su historia, la Educación para la Paz ha sido siempre deudora de la urgencia del tiempo y del impacto de los grandes conflictos, y se ha mostrado reactiva al medio internacional. Reflejos de esta situación son su carácter recurrente como tarea educativa y lo cambiante de sus objetivos, métodos y corrientes. Ello quiere decir que debemos aprender de la historia de la Educación para la Paz. Durante los años setenta y buena parte de los ochenta, los grandes debates en este ámbito, la comprensión y la cooperación internacionales giraron en torno a cuatro temas, que son los siguientes:

El sujeto del cambio

El punto de mira de la Educación para la Paz: a qué prestar atención, a quién cambiar. Las diversas posturas pueden ubicarse en un eje cuyos extremos estarían formados por los individuos (enfoques intimistas) y la sociedad (concepciones emancipadoras). Los temas debatidos pueden reflejarse en preguntas como éstas: ¿basta el cambio individual para lograr el cambio global? ¿Hay tiempo para esperar el cambio global desencadenado a partir de la suma de una serie de cambios individuales?

En relación a ello, se ha propuesto una solución de síntesis, que parte de las limitaciones de toda educa-



Pere Joan.

ción (y por tanto de la Educación para la Paz) como instrumento de transformación o cambio social: trabajar sobre las personas (marco educativo) para que éstas actúen fuera del marco educativo. De ésta y no otra es de la que informan todas las aportaciones de este número.

Los contenidos

Es decir, las áreas y temas de conocimiento que se van a transmitir. Estos contenidos varían, son más o menos amplios en función de la noción de “paz” que se utilice. En las últimas décadas han existido dos grandes nociones de “paz”: una restringida (paz igual a ausencia de guerra o violencia directa), y otra omniabarcadora (paz igual a ausencia de violencia directa y de violencia estructural; paz igual a justicia y armonía personal. La Educación para la Paz incluía la educación para el desarme, los derechos humanos, el desarrollo, el medio ambiente, etcétera). Ambas nociones contaban, obviamente, con estrategias de alianzas diferentes: fagocitación de temas y valores (concepción omniabarcadora) versus alianzas con otras educaciones particulares.

La reaparición de conflictos armados que no sólo pueden explicarse por la violencia estructural o la falta de justicia social parece apuntar a una solución de síntesis. Una concepción moderadamente amplia de paz: evitar las guerras, así como su preparación y legitimación (intelectual y social).

La metodología, la forma de trabajar

El debate se formuló en torno a dilemas como los siguientes: enseñar la paz o vivirla; clarificar valores o educar en algunos de ellos... El enfoque socioafectivo,

la apuesta por los métodos vivenciales, por caminar con los mocasines de otros fue desarrollado a partir de finales de los años setenta, y supone un enfoque integrador.

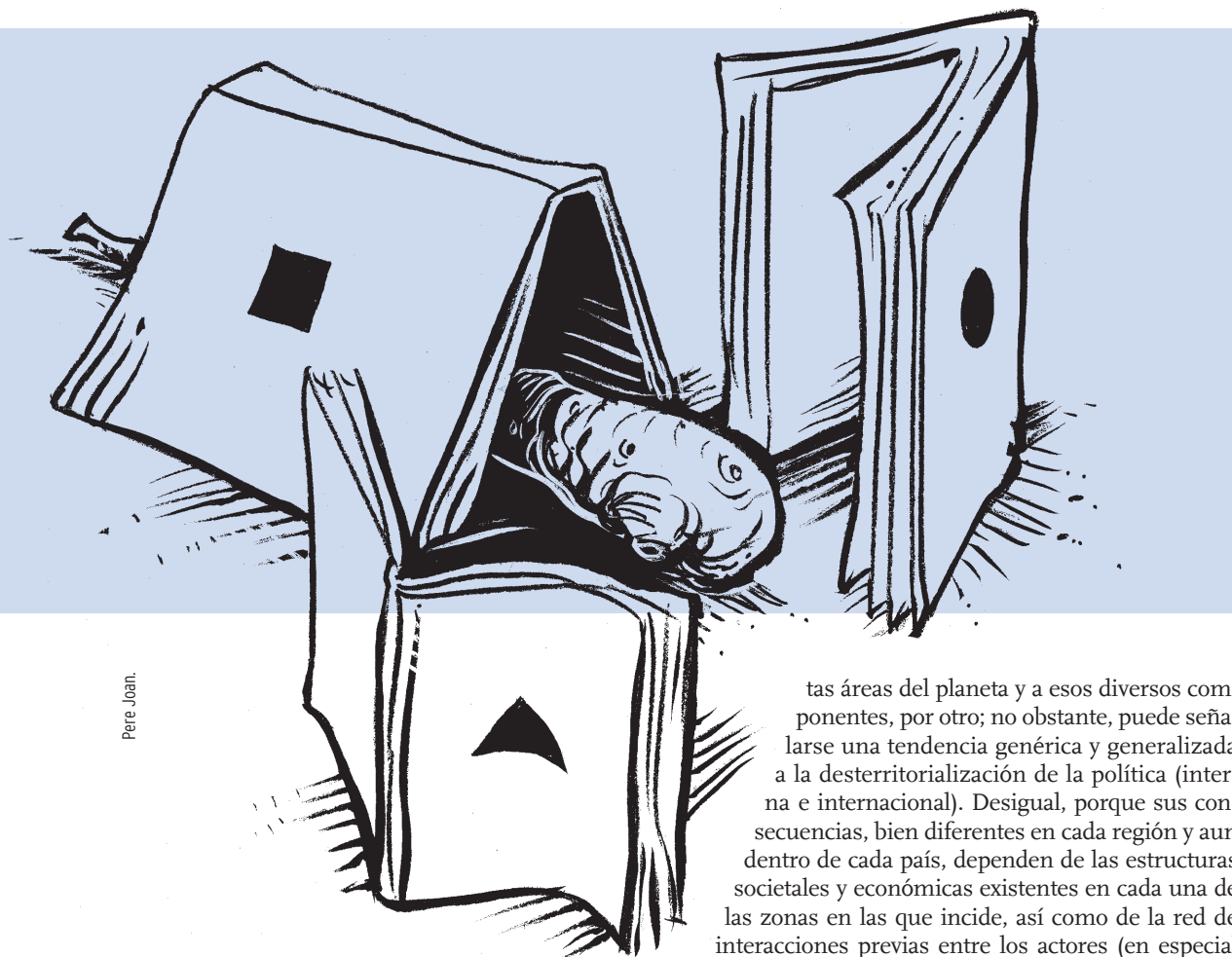
La polémica sobre los límites y virtualidades del empeño

Conciencia de los obstáculos (políticos, psicológicos e institucionales), forma de integración en el currículo, procedimientos para evaluar los resultados, balance de estos últimos. Desde esa óptica, conviene recordar que la Educación para la Paz suele entender la educación como un componente necesario, pero no suficiente para el cambio social: no puede sustituir a la acción. El éxito parece indiscutible en algunos aspectos: la generalización de la tesis de la importancia de los valores, la aceptación de que los contenidos incluyen hábitos, valores y aspectos actitudinales.

De lo anterior se desprende que no debe sorprender a nadie que prestemos atención al contexto, al mundo que nos rodea, habida cuenta de que ha cambiado de forma muy sustantiva desde mediados de los años setenta, tanto a nivel interno como internacional. La desaparición del enfrentamiento Este-Oeste a partir de 1989 ha acelerado drásticamente unos procesos de cambios presentes ya desde hacía años (globalización), y nos ha introducido en un nuevo sistema internacional.

El sistema internacional de la posguerra fría

El fin de la guerra fría y del enfrentamiento Este-Oeste supuso la desaparición de un sistema internacional que descansaba sobre tres pilares: el papel cru-



Pere Joan.

cial de las armas nucleares, la estructura bipolar y el predominio de las superpotencias, y la primacía de la dimensión política, que definía la identidad del sistema y de sus actores. Al desaparecer el sistema, desapareció también un modelo explicativo que había sobredimensionado las interacciones político-militares (diplomacia interestatal) en detrimento de las económicas, así como los instrumentos convencionales de medir el poder (el territorio, la posesión de materias primas y recursos estratégicos, el poderío militar). Ello permitió aprehender la importancia de los cambios que se habían ido produciendo desde los años setenta. Y supuso la sustitución de un sistema internacional clásico, con fronteras y reglas de funcionamiento bastante precisas, por un sistema social mundializado, en el que se producen fenómenos parcialmente contradictorios: globalización, regionalización, fragmentación y localización. Un sistema, empero, con contornos desdibujados, con una regulación en parte aleatoria y donde se combinan lógicas diferentes.

Sea como fuere, el fenómeno básico del nuevo sistema es la globalización o mundialización, entendida como la intensificación y mundialización de todo tipo de relaciones transfronterizas, un fenómeno que es, empero, multidimensional, asimétrico, desigual y polémico. Multidimensional y asimétrico porque tiene componentes sociales y económicos, por un lado, y porque afecta de forma diferente a las distin-

tas áreas del planeta y a esos diversos componentes, por otro; no obstante, puede señalarse una tendencia genérica y generalizada a la desterritorialización de la política (interna e internacional). Desigual, porque sus consecuencias, bien diferentes en cada región y aun dentro de cada país, dependen de las estructuras sociales y económicas existentes en cada una de las zonas en las que incide, así como de la red de interacciones previas entre los actores (en especial los Estados), una red que la globalización puede intensificar, frenar, dificultar o alterar significativamente (de ahí que la regionalización se plantee como la otra cara de la mundialización). Y, por último, un fenómeno polémico, en virtud del debate intelectual que genera, en buena medida derivado del hecho de que la globalización puede ser, a veces de manera simultánea, un hecho, una ideología (entendida como falsa conciencia) e incluso una justificación de determinadas políticas. Sea como fuere, la mundialización no es, como ya hemos dicho, incompatible con la regionalización, la fragmentación o los procesos de localización.

Especial importancia para lo que nos ocupa posee la clara pérdida de peso de lo político y lo militar (que influye en la aparición de nuevas concepciones, no militares, de la seguridad), frente a la dimensión económica, la inexistencia de un centro claro y definido en todas las interacciones entre los actores y niveles del sistema, los cambios en la estructura del poder, imprecisos y difíciles de aprehender todavía, pues aunque sólo queda una superpotencia político-militar, los EE.UU., el sistema ya no es bipolar, pero tampoco unipolar o multipolar; y ello unido a la aparición de nuevas hegemonías y de una estructuración de las relaciones económicas más compleja (triádica y tetraédica, al combinar flujos económicos densos entre los tres polos del mundo desarrollado y una serie de flujos —muy diferenciados entre los tres polos— que vinculan a cada “centro” a una zona periférica particular). Todos esos rasgos en su conjunto han generado

múltiples explicaciones confrontadas, desde la “turbulencia” (altos grados de complejidad y dinamismo que, por un lado, dificultan la comprensión de la lógica de fondo y, por otro, exigen pensar en la coexistencia de lógicas diferentes, complementarias o antagónicas) al “neomedievalismo” (ausencia de todo sistema organizado, desaparición de todo tipo de centro y proliferación de solidaridades cambiantes).

Pero, tal vez, la mejor forma de comprender las tendencias del sistema sea recurrir a una metáfora, propuesta por Stanley Hoffmann: el mundo de los noventa se habría asemejado a un autobús cuyo conductor (la economía planetaria) ni domina totalmente su vehículo ni es tampoco capaz de autocontrolarse; un autobús que tiene como pasajeros a niños (los pueblos del mundo) que se sienten impulsados a veces a pisar el acelerador y a veces el freno, pero también a adultos (los Estados) que muestran sobre todo una gran inquietud.

Un aspecto característico de esta nueva realidad internacional requiere una atención más pormenorizada: el doble proceso de regionalización; por un lado, una regionalización semimecánica, casi inercial, derivada del impacto de décadas caracterizadas por una creciente fractura Norte-Sur, y otra derivada del efecto combinado del regionalismo y los procesos de integración económica regional, claramente visible en Asia, Norteamérica y América Latina y también en África, por no hablar de Europa.

Concretamente, con el fin de la guerra fría la fractura Norte-Sur ha adquirido nuevas dimensiones. Especialmente importante en este sentido es la diferencia que observamos entre los 40 o 50 países que no han tenido conflictos armados entre ellos en los cincuenta últimos años y el resto, en particular en el Sur, donde la conflictividad bélica se ha acentuado. Parece entonces que hay que pensar en la presencia de un factor diferencial, que podríamos denominar “pax democrática”: el impacto combinado de una fuerte interdependencia económica entre esos países y la presencia de regímenes políticos democráticos ha hecho bastante improbable que las sociedades y Estados del Norte recurran en el futuro a la guerra para resolver sus disputas y antagonismos, esto es, sus

conflictos. La victoria militar probablemente no compensaría, en un buen ejercicio de análisis coste-beneficio, las pérdidas.

Así las cosas, el planeta, a efectos de conflictos bélicos, se divide en dos regiones muy claras: una zona de “paz”, entendida simplemente como la ausencia de guerra, y una “zona de turbulencia”, que afecta en buena medida a los países del Sur, donde la conflictividad desemboca fácilmente en guerra. Entre las razones que podrían considerarse como desencadenantes, o al menos como factores agravantes de esos fenómenos bélicos, encontramos los cambios medioambientales causados por el impacto del ser humano o la escasez de ciertos recursos como el agua. Ni que decir tiene que esta división del planeta en zona de paz y de turbulencia hace, nuevamente, que el tema de la conflictividad y de la forma de evitar que se resuelva violentamente se convierta en central en el sistema internacional y, por ende, en la agenda de la Educación para la Paz.

Si miramos ahora con mayor detalle el sistema internacional de la posguerra fría podríamos destacar, en el ámbito de las relaciones internacionales, los siguientes cambios: la proliferación y creciente complejidad de los actores internacionales (fusión y fragmentación de Estados, organizaciones intergubernamentales, empresas transnacionales, organizaciones no gubernamentales...), el nuevo tipo de relaciones Norte-Sur, los acelerados procesos de fragmentación e integración presentes en el Norte y el Sur (en el Norte observamos una serie de fenómenos como la fragmentación de liderazgos, la concurrencia y regionalización, y en el Sur la fragmentación e incapacidad de contar con una sola voz), el balance de cincuenta años de conflictos armados y la aparición de nuevas tendencias en la conflictividad internacional, la tendencia a la regionalización del planeta, la evolución de las organizaciones intergubernamentales (con especial referencia a las Naciones Unidas), la evolución de los mecanismos de intervención y las políticas para mantener la paz y la seguridad internacionales.

A modo de resumen, en mi opinión merecen especial atención para establecer la nueva agenda de la Educación para la Paz tres aspectos del nuevo sistema:



Pere Joan.

- La agudización de la fractura centro-periferia, así como el resquebrajamiento de la periferia, es decir, la implosión del Sur y la falta de una voz única.
- La creciente importancia (cuantitativa y cualitativa) de los conflictos armados intra-sur, incluyendo aquellos con un alto grado de violencia provocados por cambios medioambientales generados por la actividad humana.
- La inexistencia de métodos e instituciones suficientemente eficaces de prevención, gestión y resolución de conflictos en la esfera internacional.

La nueva agenda de la Educación para la Paz

Los cambios en el contexto conllevan cambios en la agenda, el programa y las estrategias de la Educación para la Paz. En mi opinión, los nuevos retos exigen un programa de reconstrucción de la agenda y la estrategia adoptada en relación a este ámbito.

El programa podría resumirse así:

- Restringir y profundizar. Es decir, renunciar a intentar trabajar todo a la vez, en función de modas, años internacionales o manías personales.
- Retorno a los orígenes. Conformarse con la concepción moderadamente amplia de la paz antes comentada, evitar la guerra (los conflictos violentos intra-estatales o interestatales librados entre actores con intencionalidad política), así como su preparación y legitimación, de ahí la centralidad de familiarizarse con el conflicto; no en vano sabemos que las pautas de análisis e intervención en los conflictos son las mismas para conflictos interpersonales, intragrupales (escuela), intergrupales e internacionales. Varía la escala, pero no la esencia.
- Priorizar. Es decir, partir del nuevo contexto internacional, valorar qué es lo más urgente en cada lugar (aunque con un marco global común) y darle trata-

miento preferente. En mi opinión, se puede justificar claramente una elección que se centre en: los contenidos cognoscitivos (los conflictos [análisis e intervención], guerras y conflictos violentos de carácter ambiental, pluriculturalidad y derechos de las generaciones futuras, desarrollo); los valores y actitudes (capacidad crítica, espíritu de rebeldía, empatía y asertividad, comprensión y respeto hacia los demás); y los procedimientos (toma de decisiones, cooperación).

- Innovar. La Educación para la Paz debe crear un sesgo propio, difundir una forma especial de mirar y aproximarse a los temas que la distinga de otras educaciones comprometidas.

- Aliarse. Buscar la complicidad y la colaboración de quienes comparten ideales semejantes de cambio (en la esfera internacional, en lo social, en el marco educativo...). Especialmente importante es buscar la alianza con los actores (grupos o personas) dispuestos a transformar el entorno educativo (por ejemplo, las personas comprometidas con la educación para el desarrollo, la educación ambiental, la educación para los derechos humanos...; también con quienes aplican métodos activos de aprendizaje).

La concepción de la Educación para la Paz que se deriva de las páginas anteriores implica la necesidad de criticar los enfoques excesivamente intimistas de este tipo de educación, es decir, los enfoques que ponen el énfasis exclusivo en el cambio personal, en el fomento de actitudes prosociales o empáticas. La armonía personal, la adquisición de actitudes que favorezcan la comprensión, el diálogo y la tolerancia, etcétera, constituyen una condición necesaria, pero no suficiente, para la consecución de los objetivos de la Educación para la Paz. Dicho de manera brutal, no basta con aprender a quererse mucho para que el mundo cambie, para que desaparezcan las guerras. Pero también conviene recordar que hay que evitar el exceso de apego a los contenidos cognoscitivos. Los procedimientos son importantes, y lo son en la medida en que han cambiado las cosas. De ahí que, como ya he manifestado en otras ocasiones, sea necesario prestarles importancia: cooperar, decidir, aprender a resolver y regular conflictos... se convierten en cuestiones centrales. Dicho de otra forma, los conflictos y la forma de intervenir en ellos se convierten en algo esencial en el ámbito de la Educación para la Paz no sólo como contenidos, como elementos cruciales del nuevo sistema internacional, sino también como procedimientos clave en las relaciones interpersonales, intragrupales e intergrupales. Y eso sólo, por el hecho de centrarse en la educación, y en particular en la educación formal, justificaría *per se* el presente número de la revista.

* Rafael Grasa es profesor de Relaciones Internacionales en la Universitat Autònoma de Barcelona, donde coordina el área de estudios sobre cooperación y desarrollo de su Centro de Estudios Internacionales. Es miembro también del Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos.