

que ver con ellos, sino que es y se emite unicamente desde los que gobiernan. No sólo interesa que haya poca participación directa o real, <sup>sino que!</sup> además, se fomenta en muchos casos <sup>d</sup> que haya poca interacción entre ~~xxxxxxx~~ los miembros, grupos y asociaciones o en los estados de sitio (herramienta populares. Así, por ejemplo, ~~en~~ <sup>en</sup> ~~bajo~~ algunas dictaduras/no pueden reunirse más de cierto número de personas a la vez.

He aquí el cuarto axioma: cuanta menos participación directa en por parte de <sup>grupos</sup> sectores populares diversos el poder/~~cuanto~~ más parece monolítico y total el poder del gobernador, <sup>gobernante.</sup>

Podemos contrastar estos axiomas con la perspectiva de la no-violencia. <sup>B</sup> Para ella ~~la no-violencia concibe que el poder se emite de~~ abajo hacia arriba. Es decir, que el poder depende de la cooperación y obediencia del pueblo, las insituciones <sup>a</sup> estatales y populares, y de las muchas otras fuentes que ya hemos mencionado.

~~Para ella~~ Esto conlleva como una <sup>especie de</sup> garantía democrática. Para que la no-violencia tenga éxito, debe tener <sup>la</sup> cooperación <sup>unánim</sup> unanimidad entre amplios sectores populares que, juntos, <sup>enfrentan</sup> la situación. En una campaña no-violenta no puede haber imposición ni obligación de obedecer; ~~xxxxxxx~~ más bien se depende del compromiso

<sup>y entrega</sup> e integridad de las personas, como individuos, de unirse por razones auto-generadas. ~~La~~ La lucha no-violenta no depende de armas y materiales bélicos, y, por lo tanto, no tiene porque tenerlos ~~centralizados~~ centralizados, sino que <sup>d</sup> depende de otras calidades interiores personales, <sup>y</sup> e interpersonales: la no-cooperación, la solidaridad, el mantenimiento de la disciplina no-violenta frente a la represión, el respeto hacia el adversario junto con la negación de dejar perpetuar la violencia o injusticia en cuestión, etc. En principio un movimiento no-violento ~~xxxx~~ no depende de un líder, <sup>Aunque</sup> los líderes son importantes, la evolución de una campaña

<sup>se dirige</sup> hacia el desarrollo de núcleos confiados en sí, <sup>d</sup> descentralizados y compuestos por personas que saben y pueden actuar por sí mismos.

<sup>A</sup> En toda la campaña no <sup>hay</sup> ninguna presión represiva para que <sup>(las personas)</sup> sigan o luchen, sino que es totalmente voluntario <sup>un proceso</sup> y por lo tanto,

Próximo por el (Movimiento Mundial)

(Los puntos se sugieren por Sharp Sr. Secid Com. P. Fracción P. C. 62)

después de la campaña no ~~hay~~ <sup>hay necesidad de formar</sup> aparatos de represión institucionalizados y centralizados. En una lucha no-violenta, las instituciones y asociaciones populares, locales y legítimas, juegan un papel importante (sobre todo en cuanto a la comunicación y apoyo) y, por lo tanto, se verán ~~más~~ potenciadas durante y después de la campaña, y esto quiere decir que el poder ~~está~~ <sup>estará</sup> mucho más ~~rep~~ repartido y controlado por ellas, y no centralizado. Cambios ~~obtenidos~~ <sup>obtenidos</sup> por la violencia, probablemente necesitarían defenderse con más violencia. Los Cambios ~~obtenidos~~ <sup>obtenidos</sup> con la no-violencia generan en sí su propia defensa, sin necesidad de defensa violenta. Un cambio no-violento nunca puede ser un cambio impuesto por una minoría, precisamente porque se puede lograr únicamente si el pueblo en general lo apoya. (Ver Sharp, Ibid. p. 61-62)

Esto nos lleva a plantear la cuestión del cambio social.

¿Es el cambio social algo que siempre se emite de ~~de~~ arriba hacia abajo? Es decir, para lograr el cambio social ¿se ha de depender, ~~de~~ <sup>gubernante</sup> de la buena voluntad del ~~gubernante~~ <sup>gubernante</sup> que quiere este cambio ~~o~~ <sup>a</sup> de quitarle el puesto al que manda para poner otro u otros <sup>para</sup> que pueden hacer de vanguardia y guiar al pueblo hacia el cambio deseado? <sup>En el fondo, lo que se cuestiona es</sup> ~~Es preguntar en el fondo~~ si el cambio social es algo ~~que~~ exterior al pueblo y, sobre todo, algo exterior a la persona, <sup>algo</sup> que viene mandado de ~~de~~ <sup>arriba</sup> arriba hacia abajo, <sup>por el contrario,</sup> o si el cambio social no empieza ya en ~~la~~ <sup>el</sup> interior de la persona, que cambia, y luego en el pueblo que asume estos cambios para explicitarlo en un cambio social más amplio.

Es mucho más ~~correcto~~ <sup>preciso</sup> aceptar la idea de que el cambio social es algo exterior, que depende de la legislación, de los códigos judiciales, de la constitución, ~~de~~ <sup>de</sup> la vanguardia que marca la pauta <sup>que</sup> y ~~es~~ <sup>que</sup> allí es donde estriba el cambio. No obstante, hay cierta pobreza en esta idea. <sup>en una ocasión</sup> Como Gandhi dijo ~~una vez~~, "una constitución perfecta super-impuesta sobre una sociedad pudrida sería ~~un~~ <sup>para una</sup> más ~~que~~ un sepulcro ~~de~~ blanqueado." Es decir, <sup>que</sup> por tener constitución, o nuevos códigos, o una nueva vanguardia, ~~no~~ <sup>no</sup> garantiza ni la democracia ~~ni~~ ni el cambio social, si el pueblo,

las estructuras e instituciones sociales, políticas y culturales no han formado parte del proceso. La no-violencia diverge bastante de esta idea a dos niveles. <sup>especialmente</sup> Primero, ~~los~~ <sup>los</sup> elementos más puristas, ~~sobre todo~~ no dudan en poner el dedo en la ~~línea~~ llaga, concretando una antropología de la humanidad: necesitamos cada uno de nosotros cambiar nuestro propio interior violento y egoísta, para poder <sup>verdadero</sup> participar en un/cambio social más amplio. ~~Es~~ Como dijo Jesús: del corazón salen las malas ideas, los homicidios, los adulterios, las imoralidades, la ~~violencia~~ <sup>injusticia</sup>. Y, segundo, los que más han estudiado la cuestión de poder y el cambio coinciden en que la verdadera democracia depende de la ~~g~~ fortaleza y la consistencia interior de la sociedad, y no de sus fachadas exteriores (su ~~consituición~~ <sup>constitución</sup>, armamento, ~~ap~~ <sup>ap</sup> ~~ratos~~ <sup>ap</sup> de represión etc.). Es decir, para lograr el cambio el pueblo tiene que ~~participar~~ <sup>participar</sup> generar y asumirlos, y esto es posible sólo en la medida <sup>en</sup> que participa directamente en el proceso de formar <sup>los</sup> objetivos y ~~luchar~~ <sup>luchar</sup> para lograrlos.

Uno de ~~los~~ <sup>los</sup> aspectos más discutidos entre la violencia y la no-violencia ~~es~~ <sup>es</sup> la cuestión de la eficacia. Normalmente se ~~argumenta~~ <sup>argumenta</sup> que la violencia es más eficaz <sup>logra</sup> y ~~da~~ <sup>los</sup> resultados <sup>nuevos</sup> que la no-violencia. <sup>En mi opinión</sup> ~~Esta~~ <sup>esta</sup> parte de esta discusión está muy afectada por la visión ~~de~~ <sup>de</sup> tecnológica y pragmática de este siglo. <sup>El afirma</sup> ~~La~~ <sup>este</sup> ~~último~~ <sup>último</sup> y más importante criterio para ambas es la ~~m~~ <sup>m</sup> ~~eficacia~~ <sup>eficacia</sup>, pero la ~~eficacia~~ <sup>eficacia</sup> en un sólo sentido <sup>cuantitativo</sup>; el camino más corto para llegar al resultado es el mejor. Paradojicamente, en muchos momentos el camino más corto/resulta ser antitético al resultado buscado <sup>(cualitativo)</sup>. En mi opinión, esto es lo que pasa a menudo con la ~~la~~ <sup>la</sup> discusión de la eficacia de la violencia o la no-violencia. Para evaluar justamente esta cuestión <sup>(Hemos de)</sup> ~~de~~ <sup>de</sup> ~~echarnos~~ <sup>dar</sup> un paso atrás y considerar la eficacia, no sólo en términos de resultados logrados inmediatos, sino en términos de la calidad del resultado. <sup>Es decir hemos de valorar la eficacia en términos cualitativos, no simplemente cuantitativos.</sup> Aquí ~~es~~ <sup>es</sup> necesario <sup>plantear</sup> la cuestión de los medios y fines, y las consecuencias de haber escogido un medio en contra de otro <sup>(medio y)</sup> <sup>es</sup> ~~a~~ <sup>a</sup> ~~largo~~ <sup>largo</sup> ~~plazo~~ <sup>plazo</sup>. ~~Porque~~ <sup>Porque</sup> que si miramos sin prejuicio <sup>reconoceremos que</sup> ~~que~~ <sup>que</sup> los resultados logrados por la violencia siempre manifiestan a continuación los valores que representa la violencia. También

es verdad que la-no-violencia, aunque ha tendido algunos éxitos notables, tampoco ha podido concretarlos en un cambio ~~verdadero~~ duradero. No obstante, <sup>es preciso volver a)</sup> ~~esta es~~ la cuestión más importante que hemos venido planteando en este capítulo: ¿es posible lograr cambios, alcanzar la paz, la justicia y ~~resolver~~ relaciones no pacíficas con medios que son contrarios a los objetivos propuestos? ~~Pienso que una verdadera educación para la paz debe afrontar estas cuestiones profundamente porque es aquí que gran parte de las causas y las alternativas a la misma se hallan. Debemos cuestionar lo que tan fácilmente se acepta, y debemos esforzarnos en buscar alternativas.~~

Para terminar, hemos de recapitular y conectar todo lo dicho con el propósito de educar para la paz. Pienso que en ~~la~~ <sup>dicha</sup> educación ~~para la paz~~ hace falta desarrollar y concretar claramente una visión amplia y global de la violencia. ~~Es preciso~~ ~~que el estudiante comprenda la espiral de violencia, y para hacer eso debe/tomar conciencia de la dinámica y/papel de las violencias estructurales. Fundamentalmente hemos dicho que la paz ~~está relacionada~~ ~~con re-estructurar las~~ ~~injusticias, las violencias y los~~ ~~y desequilibrios~~, producidas por las estructuras y las formas institucionalizadas de relacionarnos a ~~muchos~~ muchos niveles, que ~~violan~~ violan a gran parte de la humanidad y benefician a ~~unos~~ unos pocos. No obstante, para re-estructurar, el estudiante tiene que ~~ser~~ ~~ser~~ consciente de todo el proceso de resolución de conflictos: la educación (toma de conciencia de la injusticia); el ~~apoderamiento~~ ~~(la búsqueda~~ <sup>para</sup> legitimizar y equilibrar la relación entre los ~~que~~ <sup>que</sup> ~~son~~ <sup>que</sup> poca participación frente a los que dominan); la confrontación (la forma concreta de enfrentar la injusticia y <sup>dar poder</sup> ~~apoderar~~ a los ~~que~~ <sup>que</sup> ~~son~~ <sup>que</sup> poca voz); la conciliación (la negociación entre <sup>partes</sup> iguales después de equilibrar más justamente la situación); y la re-estructuración (el desarrollo, la nueva estructura más justa, la cooperación). Es importante que los estudiantes comprendan que la paz no tiene <sup>nada</sup> ~~que ver~~ con disfrazar los intereses conflictivos, ni con evitar <sup>el intento de</sup>~~

la confrontación y la ~~mayor~~ intensificación del conflicto, sino <sup>abandonarlos y</sup> conllegar a la re-estructuración más justa. Por lo tanto, no cabe la inacción; es decir, todos tenemos la responsabilidad de hacer algo. La educación para la paz debe ayudar al estudiante a encontrar cuáles son <sup>sus propias</sup> ~~las~~ posibilidades de actuar y analizar cuáles con las mejores formas de intervenir en la resolución de conflictos. Así, es muy importante examinar ~~especialmente~~ los procesos de apoderamiento y ~~equiparación~~ equiparación de los que carecen de poder y recursos injustamente en el conflicto, <sup>violencia</sup> que se realiza <sup>La otra cara de la moneda de la violencia</sup> mediante la confrontación. Cabe plantear <sup>muy en serio</sup> la problemática de la violencia directa como modo de realizar ~~la~~ confrontación y apoderamiento en el conflicto, cuestionando tanto la dinámica, <sup>y</sup> ~~los~~ valores inherentes <sup>a</sup> ella, como los resultados que produce esta manera de resolver conflictos. Es importante que los estudiantes consideren detalladamente <sup>el coste y</sup> la eficacia de la violencia a corto, medio y largo plazo, comparada y diferenciada del planteamiento y resultado de la no-violencia. Aquí, se puede estudiar casos concretos, por ejemplo, un estudio comparativo entre la revolución cubana y la liberación de la India del imperialismo británica, desde la perspectiva del modo <sup>empleado</sup> de lograr el cambio y la resultante estructura. Se ha de tomar muy en serio, cara a los estudiantes, el debate medio/fin: de si los fines justifican los medios. Quizás el punto más importante en la educación para la paz es el cuestionar si se puede lograr objetivos con medios que son contrarios al valor que representa la meta. En esta línea se ha de presentar a los alumnos una visión rica ~~y~~ e ilimitada de formas de resolver conflictos. Tienen que tomar conciencia, ~~por una parte,~~ de que la violencia no es la única, ~~ni~~ ni la más eficaz manera de resolver conflictos, a pesar de que se presente como tal en nuestra sociedad e historia. Aceptar esta afirmación sin más, es estancar <sup>nos</sup> y condenarnos a seguir por los mismos caminos que nos han conducido a nuestra situación actual. Por otra parte, es sumamente importante que el estudiante vislumbre otras posibilidades y desarrolle su capacidad y habilidad de imaginarse otras

alternativas. Esto puede hacerse por ejercicios de estudiar conflictos a varios niveles (reales o inventados que ~~no~~ representan un conflicto real) e imaginar y todas las posibles formas de resolverlos.

*Creo* ~~que~~ que una verdadera educación para la paz debe afrontar profundamente estas cuestiones, porque es en torno a l problema de <sup>los</sup> conflictos, y su resolución y re-estructuración ~~que~~ <sup>se explicita</sup> /gran parte del ~~su~~ contenido real del camino hacia la paz. Y es un camino, un proceso. Lo que se hace hoy, y la ~~mej~~ manera en la que se hace, tienen muchas implicaciones para la calidad de mañana. Por eso, debemos cuestionar lo que tan facilmente se acepta y debemos esforzarnos en buscar y ~~concretar~~ alternativas.

CREAR

- todo el apartado relativo al "poder" es demasiado complejo. No es clarificado. Propongo un redactado claro y esquematizado, con menos citas y, en todo caso, más referencias bibliográficas.
- capítulos irregular i confuso. ~~Hay~~ Hay partes poco pedagógicas.

CAPITULO VI.

- 1) Sharp, Gene. The Politics of Nonviolent Action. Boston: Porter Sargeant. Publ. 1973 p. 65.
- 2) Lane, James. "CONFLICT RESOLUTION - A CHALLENGE FOR THE CHURCH"  
Engage Social Action Forum 43. Aug. 1978. p. 9.
- 3) Galtung, Johan. "Violence Peace and Peace Research" Essays  
IN PEACE RESEARCH Vol. I Copenhagen: Christian Ejlertsen, 1975  
p. 114.
- 4) Galtung, Johan. The True Worlds New York: The Free Press,  
1981. p. 20-21
- 5) McGinnis, James. "Education for Peace and Justice: AN Overview"  
PEN PACKET, NEWTON, Ks. USA: COPRED. p. 2
- 6) Galtung, Johan. "Towards a theory of Freedom and Identity"  
ESSAYS IN PEACE RESEARCH. Copenhagen: Christian Ejlertsen.  
1980. p. 406
- 7) McGinnis, op. cit. p. 3
- 8) ~~et~~ Wehr, Paul. CONFLICT REGULATION. Boulder, Col. USA: Westview  
Press, 1979. p. 14
- 9) Ellul, Jacques. Violence London: Seabury Press, 1969. p. 43-108.
- 10) Sharp, Gene. Social Power and Political Freedom. Boston: Sargeant  
Porter Publ. 1980. p. 23
- 11) Ibid. p. 24
- 12) Ibid. p. 59-60
- 13) Ver. ~~social~~ Sharp. Gene. Social Power and Political Freedom. p. 61-62
- 14)

## VII. La Guerra

La guerra es un hecho totalmente singular en la historia humana. Pocos fenómenos tan ~~han sido/tratados~~ ensalzados ~~analizados~~ ~~preparados~~, <sup>claros</sup> ~~condenados~~ y ~~proseguidos~~ como la guerra. Es único, tanto ~~en~~ ~~por~~ ~~en~~ el lugar altísimo que se le concede (comprobado por ~~en~~ la cantidad de dinero y esfuerzo que <sup>va</sup> ~~se~~ ~~ha~~ en su preparación) ~~como~~ por la destrucción y devastación humana que ha rendido a través de los siglos. <sup>Aunque</sup> Hemos dicho que la paz es más que la ausencia de guerra, pero también tenemos que reconocer que la guerra es la manifestación más clara y contundente de "anti-paz".

Ha habido muchos esfuerzos <sup>por</sup> definir y describir la guerra en la historia. <sup>En su momento</sup> ~~En~~ Cicerón dijo que era simplemente "una contienda por la fuerza." Grotius pensaba que aquella era demasiado limitada, y decía que era una contienda por la fuerza como tal, pero además "no es un concurso sino una condición." <sup>De (Wright. A Study of War p. 10)</sup> ~~Analizado~~ Quizás uno de los tratados más conocidos <sup>influente</sup> ~~y~~ ~~influenciados~~ ha sido el de Clausewitz. ~~En~~ Dice, en su primer capítulo, que la guerra es "un acto de violencia destinado a obligar a nuestro adversario a cumplir nuestra voluntad." <sup>1</sup> (Clausewitz, On War - Anatol Rapoport. <sup>ed.</sup> Pelican Penguin London 1978. p. 101). De allí pasa a confirmar que la guerra "es solamente una parte del trato político, y por lo tanto, de ninguna manera independiente en sí... la guerra ~~en~~ no es otra cosa que la continuación del trato político ~~en~~ con una mezcla de otros medios." <sup>2</sup> (Clausewitz. Ibid. p. 402). Quincy Wright en su clásica ~~obra~~ e insuperada obra sobre la guerra (A Study of War), después de un repaso de la literatura y comprensiones sobre la guerra dice, que es simplemente, "la condición legal que permite que dos o más grupos hostiles lleven a cabo un conflicto por la fuerza armada." <sup>3</sup> Wright. A study of War. The University of Chicago Press. Chicago 1970 p. 7) Richard Barnett, en su libro sobre la institución de guerra en los Estados Unidos, dice que ~~la guerra~~ es "la matanza organizada para lograr objetivos comunitarios." <sup>4</sup> (Barnett. The Roots of War Penguin Middlesex England. 1972. p. 5)



Algunos la <sup>describen como</sup> denominan una condición (Grotius); otros un fenómeno <sup>como</sup> (Wright); otros un sistema o una institución (Galtung); y finalmente, en la época <sup>contemporánea</sup> moderna hay quien lo llama el homicidio burocrático (Barnet).

Otra forma <sup>ala</sup> de aproximarse ~~al~~ guerra es desde las diferentes ~~perspectivas~~ disciplinas. Según la perspectiva y enfoque puede concretarse una comprensión de la guerra. La perspectiva psicológica ha concentrado sobre los aspectos de agresividad inata; o la guerra como una consecuencia ~~inevitable~~ inevitable de nuestra naturaleza. En este sentido, la guerra ~~tiene~~ <sup>tiene</sup> su raíz, no sólo en nuestra historia, sino <sup>más fundamentalmente</sup> también en ~~la historia~~ <sup>los inicios de</sup> de los animales; <sup>Es</sup> por así decirlo, un fenómeno orgánico. Desde una perspectiva sociológica la guerra tiene su raíz en el contacto entre pueblos, tribus y el desarrollo de la sociedad. Tiene mucho <sup>relación</sup> ~~que ver~~ con ~~la~~ el crecimiento de la civilización. Johan Galtung postula con reconsiderar <sup>los datos</sup> ~~la~~ <sup>los datos</sup> sobre los modelos de beligerancia ~~en~~ de 1652 sociedades primitivas recopilado por Wright. <sup>Sugiere (los datos)</sup> ~~Una~~ <sup>que</sup> indican claramente, "de qué forma <sup>que</sup> el proceso de de civilización está relacionado al fenómeno guerra <sup>los beneficios</sup> por ~~los~~ económicas y políticos (como opuesto a una guerra defensiva y guerra como puramente ritual ~~social~~ social)...Debido a que hay demasiados problemas con tales estudios, el lector debería estar prevenido <sup>de</sup> que no se puede tomar los números al pie de la letra. No obstante, la tendencia es tan clara, tan absoluta, que la conclusión parece evidente: hay algo en la "civilización" que parece ir de la mano con la guerra. ¿Qué es ~~es~~ <sup>éste</sup> algo? Puede ser la territorialidad, puede ser la división del <sup>trabajo</sup> ~~trabajo~~ vertical reflejado en el sistema de estratificación, pueden ser los modelos de producción económica, puede ser ~~la~~ el incremento de la proximidad, y puede ser una combinación de estos <sup>u</sup> otros factores. <sup>(Galtung, Johan</sup>

superioridad

que

(3)

op. cit. The True Worlds. p. 5-6)

NEW YORK: The free press, 1981. p. 5-6



En el lado de la civilización entra en el escenario la perspectiva política y legal de la guerra. Es únicamente a partir que del momento en/unos grupos empiezan a dominar sobre otros, que ~~la estructura de~~ la sociedad se estratifica entre gobernados y ~~gubernadores~~ <sup>gobernante</sup>, ~~entre~~ cuando se produce la expansión de riquezas de algunos, ~~que se~~ <sup>y, como antes, cuando</sup> se concibe ~~del~~ <sup>el fruto interpersonal y entre comunidades.</sup> el derecho a la propiedad ~~que se~~ <sup>y la necesidad de</sup> desarrollar ~~las~~ <sup>que</sup> leyes, que pueden ordenar y regular ~~esta~~ <sup>esta</sup> situación. Es a partir de este momento, como decía Clauswitz, ~~que~~ <sup>cuando</sup> la guerra ~~se~~ se concibe como una continuación de la política, con medios especiales. O como lo explica Wright, la guerra "se institucionaliza como un medio racional para lograr fines políticos y económicos...Solamente entre pueblos civilizados la guerra ha sido una institución sirviendo/intereses políticos y ~~los~~ <sup>los</sup> económicos de la comunidad, definida por un cuerpo de ley que manifiesta las circunstancias que justifican su uso, los procedimientos por los que ~~se~~ <sup>se</sup> comienza y termina, y los medios mediante ~~los~~ <sup>los</sup> cuales se lleva a cabo." <sup>(1)</sup> (Wright. Ibid. p. 25.)

No obstante, la guerra tal como la conceptualizamos en el mundo contemporáneo, ~~se~~ vino acompañado por el desarrollo tecnológico ~~en~~ <sup>con la venida de</sup> que empezó a cuajarse ~~en~~ la civilización mundial. La ciencia, y la tecnología, las invenciones maquinarias siempre se han desarrollado con muchísima más rapidez y eficiencia en el ~~en~~ campo bélico que en cualquier otro empeño humano. Es, como dice Jacques Ellul, ~~en~~ su libro sobre la sociedad tecnológica, "No hay nada que iguale a la perfección de nuestras máquinas de guerra. Buques y aviones de guerra son muchísimo más perfeccionados que su ~~contrapartes~~ <sup>contrapartidas</sup> en la vida civil. La organización del ejército - su transporte, provisiones, administración - es mucho más precisa que la organización civil." <sup>(2)</sup> (Ellul. The Technological Society New York, ~~Vintage~~ <sup>Vintage</sup> Books. 1964. p. 16). La razón y la realidad ~~en~~ <sup>en</sup> la "civilización" ~~ha~~ <sup>ha</sup> es doble. ~~La guerra se concibe~~ <sup>que</sup> ~~como~~ <sup>viene a ser</sup> un medio para lograr fines políticos, económicos y ideológicos. Y no era meramente un medio, sino ~~cada~~ <sup>que</sup> vez más ~~una~~ <sup>viene a ser</sup> el Medio: el factor determinante en decidir el resultado del contacto y conflicto

(1)

(2)

?

entre sociedades, ~~xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx~~ naciones, Imperios; <sup>e</sup>  
 y ~~xxxxxxxx~~ política, y e ideologías; y economías y territorios. Aquel  
 que <sup>podía</sup> ~~podía~~ concretar ~~xxxxxxxx~~ una nueva forma de guerrear primero  
 (el caballo, el arco, el arma de fuego, el cañón, el avión ~~xxxxxxxx~~  
~~xxxxxxxxxxxxxxxx~~ el arma nuclear) era aquel que ~~xxxxxxxx~~ podía <sup>humano</sup>  
 dominar. Esto explica precisamente porqué tanto esfuerzo <sup>y dinero</sup> ~~y dinero~~  
 se han invertido en la guerra. Cada vez más en el progreso de <sup>monedas</sup>  
 la civilización ~~si~~ era la guerra, el Medio y <sup>el</sup> Factor que determinaba  
 el éxito o/fracaso. La guerra ha marcado la pauta del progreso  
 de nuestra civilización más que ningún otro fenómeno. Y es  
 precisamente este poder "marcar la pauta", <sup>lo</sup> que diferencia el papel  
 de la guerra en la época/moderna, <sup>civilizada, y más todavía en la</sup> de las anteriores. En la medida  
 en que la guerra venía a ser el Medio, permitía cada vez más  
~~xxxxxxxx~~ concēbir, especificar y lograr el Fin político:  
<sup>el establecimiento y la imposición de</sup> ~~podar establecer e imponer~~ la Política, la Ideología y el Orden  
 preferido, a nivel nacional, continental, internacional y, cada  
 vez más, mundial. Por lo tanto, se preparaba la guerra <sup>se desarrollaban</sup> y ~~en~~ sus  
<sup>en crecientes</sup> ~~cada vez~~ peores y más horribles armas ~~xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx~~  
~~xx~~ con una mezcla de un  
~~xxxxxxxx~~ profundo ~~xxxxxxxx~~ miedo defensivo ( a menudo exagerado y fomentado,  
 un evangelístico fervor político y un convencimiento ideológico  
 a ultzanza. Nadie ha explicado toda este proceso de ~~xxxxxxxx~~  
 orígenes de guerra desde las diferentes perspectivas, ~~xxxxxxxx~~ y en  
 tan pocas y concisas palabras como Quincy Wright. "Los animales  
 se han peleado debido a <sup>los</sup> ~~instintos~~ <sup>hereditarios</sup> ~~inheritados~~, los hombres primitivos  
 por costumbres comunitarios, ~~xxxxxxxx~~ el pueblo de la civilización  
 histórica por intereses comunitarios, pero la gente del ~~xxxxxxxxxxxxxxxx~~  
 mundo civilizado contemporaneo guerrean por lo que estiman ser  
 un orden mundial mejor. Así, el origen de la guerra depende de la  
definición. Comenzó con los animales en el sentido psicológico.  
 Empezó con los pueblos primitivos, sin contacto con vecinos  
 civilizados en el sentido sociológico. Comenzó con la civilización  
 en el sentido legal. Sólo desde <sup>Siglo XV con</sup> el advento de continuos contactos  
~~xxxxxxxx~~ culturales a nivel ~~xxxx~~ mundial ~~en el Siglo XV~~ ha existido

la guerra en el sentido moderno tecnológico." (Wright. op. cit. p. 25.)

Todo esto, la historia, la evolución y los conceptos de la guerra puede servir ya como materia pedagógica. No obstante, nos interesa en la educación para la paz marcarnos una pauta que pueda servir de orientación en este tema. <sup>Con</sup> ~~Puede~~ que esto implica mucho más el examinar las tendencias, las facetas y los axiomas que han influenciado la evolución ~~ix~~ de la guerra y su preparación en este siglo. En est sentido, y para concretar la orientación pedagógica, ~~me~~ sugiero que la guerra <sup>se define</sup> ~~primordial~~ ~~me~~ <sup>constituye</sup> una institución y un sistema creado por diversas razones que se proyecta y desenvuélve como una manera de resolver los conflictos y, por lo tanto, no es inevitable. Además, como es una institución y un ~~xxx~~ sistema, es lógico ~~que~~ <sup>contenga</sup> ~~contiene~~ ciertos valores, que conllevan cierta dinámica y que sirve a ciertos intereses. En el resto de este capítulo intentaremos trazar, a grandes líneas, las tendencias, las facetas y los axiomas que pueden poner en evidencia dichas valores, dinámicas y ~~e~~ intereses.

Desde la Revolución Francesa, y con la evolución de las democracias liberales, la guerra y su preparación se han enfocado cada vez más como unicamente materia, asunto, responsabilidad y derecho de los Estados naciones. Pensadores, filósofos y políticos de muy diversas perspectivas y tendencias han coincidido en señalar que el Estado tiene el <sup>rol</sup> ~~deber~~ de ~~xxx~~ ~~xx~~ mantener una ~~monopolio~~ sobre el crimen "legal". Se atribuye a ~~Em~~ Cavour la frase: "si hiciésemos por nosotros mismos lo que hacemos por el Estado, qué pícaros seríamos." (Barnet. op. cit. p. 14) Y es verdad, el Estado es singular en asignar <sup>los</sup> ~~medallas~~ y honores por actos cometidos que en cualquier otra ~~circunstancia~~ representarían verdaderos crímenes de violencia y horror. Pocas personas cuestionan el derecho de los Estados a defenderse, o a castigar a otros Estados, cuando lo determinen oportuno. Durante ~~buena~~ parte de la historia civilizada y hasta la II Guerra Mundial la ~~idea~~ idea de "Defensa" describió este

9

10

10

derecho de protegerse a nivel nacional, siempre con varias características. Por una parte, este deber y derecho correspondía a las altas ramas de las jerarquías de los pueblos, las naciones y Estados, y por otra siempre era sinónimo con la preparación armada. No obstante, a partir de la II Guerra Mundial la idea de defensa pasó por una serie de transformaciones. La "Defensa nacional" ya no era suficientemente amplia y profunda como para describir todo lo que hacía falta para protegerse; y se iba cada vez más concretado otro término que lo describía mejor: la seguridad nacional. He aquí una de las tendencias que más ha marcado la evolución de la guerra en las últimas décadas: la preparación y el derecho a guerrear ha tendido a enfocarse cada vez más en términos y en función de la seguridad nacional. ¿Qué significa <sup>este concepto</sup> ~~esta~~ seguridad nacional?

Es un término que empezaba a cobrar contenido real después de la II Guerra Mundial, concretamente en los Estados Unidos. Tenía mucho que ver con su visión del mundo, <sup>porque más que otra</sup> ~~xxxxxxx~~ cosa la seguridad nacional era una mentalidad, ~~xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx~~ una percepción del mundo, una "Idea ~~xxxxxxx~~ Imperativa", como la llama ~~xxxx~~ Daniel Yergin, <sup>Una idea</sup> que ~~xxxxxxx~~ los políticos y militares norteamericanos <sup>creían</sup> buscaban que podría representar la nueva doctrina de política internacional, y la hallaron en la seguridad nacional. La gran diferencia entre la "defensa" y la "seguridad nacional" era la visión o la mentalidad del mundo. La "Defensa" solía referirse a proteger las fronteras propias del país, es decir de una visión más limitada y a menudo aislacionista. No obstante, esta idea de defensa resultaba ser demasiado limitada y pobre para los que salieron favorecidos y poco dañados de la guerra. Hacía falta algo más grande, que <sup>correspondiera</sup> ~~correspondía~~ a la grandeza del esfuerzo y la victoria de la guerra. De aquí que la idea de ~~xxxxxx~~ seguridad nacional se concebía en un marco, no estrictamente nacional sino mundial. Todo lo que pasaba en el mundo, a nivel económico, político y militar estaba interrelacionado y tenía implicaciones directas para los "intereses vitales" de los Estados Unidos.

Por lo tanto, se produjo un curioso fenómeno: cualquier acontecimiento en el mundo no sólo tenía implicaciones para la integridad del país sino que representaba una amenaza en potencia, y ponía en cuestión y en peligro la misma supervivencia de la nación. Yergin, en su libro "Shattered Peace" (Paz quebrantada), dice que "la doctrina (seguridad nacional) se caracteriza por la <sup>expansión</sup> ~~expansión~~, una tendencia de extender las fronteras subjetivas de seguridad hacia fuera, a más y más lugares, para abarcar cada vez más geografía y problemas. Exige que el país asuma una postura de preparación ~~mi~~ militar; la nación debe estar en alerta permanente. Había un énfasis nuevo en la tecnología y las fuerzas armadas. Por consiguiente, sucedieron cambios institucionales. Todo eso plantea una paradoja: el crecimiento del poder Americano no condujo a un sentido de seguridad mejor, sino a una ampliación de <sup>la</sup> ~~esfera~~ <sup>de las</sup> amenazas percibidas que urgentemente se tenían que afrontar." (11) Yergin. Shattered Peace Boston. Houghton Mifflin Co. 1978. p 196)

He aquí el axioma ~~de la~~ fundamental de la seguridad nacional: los intereses y las responsabilidades de la nación, <sup>+</sup> igual que las amenazas y frentes de batalla, no tienen límite y son globales. Por lo tanto, la nación y la defensa de la nación debe estar en una preparación militar permanente: la guerra ya no es el hecho bélico en sí, sino que es un fenómeno en constante desarrollo.

Esta mentalidad, esta manera de percibir la política y las relaciones internacionales estaba marcada por una serie de factores. Uno de los ~~mas~~ más importantes era el cambio en <sup>el</sup> equilibrio de poder <sup>de la</sup> post-guerra. Los países europeos habían padecido una larga y dolorosa guerra en su propia tierra, y, por lo <sup>tanto</sup> ~~trato~~, salieron muy perjudicados y debilitados. En cambio, la URSS y sobre todo los Estados Unidos - que aparte de Pearl Harbor no sugirieron

<sup>parte</sup> + Aunque esta comprensión de "seguridad" empezó en America, rápidamente marcó la pauta para las superpotencias, y una buena ~~parte~~ ~~de~~ ~~esta~~ ~~mentalidad~~ ~~forma~~ ~~la~~ ~~base~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~defensa~~ ~~actual~~ ~~de~~ ~~todos~~ ~~los~~ ~~países~~ ~~desarrollados~~.

las consecuencias de la guerra en su tierra -- emergieron de la misma como <sup>(los nuevos)</sup> poderes supremos, con un papel mundial que jugar. El sistema internacional ~~era~~ euro-céntrico anterior, que se basaba en la idea convencional de múltiples sistemas de defensa, ~~se~~ <sup>se derrumbaba</sup> ~~se~~ y se reemplazaba con un nuevo marco: la política internacional empezaba a dominarse por las relaciones entre los Estados Unidos y la URSS. La doctrina de la seguridad nacional está directamente conectada con el desarrollo del equilibrio de poder y "esferas de acción" <sup>influencias</sup> basado en dos superpotencias, y dicha doctrina, a la vez, proporcionaba un marco de referencia en la cual enfocar la política internacional y el comportamiento de la "otra potencia". ~~Esta~~ Esta doctrina <sup>(que</sup> más que otra cosa es una mentalidad), conllevaba al principio una dinámica paradójica. Especialmente, los políticos norteamericanos en los años después de la guerra, planteaban la protección de los Estados Unidos en términos de una misión global. No obstante, si se trata de invertir, mantener y e incluso extender la "maquina de guerra" para realizar esta misión, hacía falta una justificación. Esta se concretó en la Unión Soviética. Como explica Yergin, "con virtualmente ninguna competencia, la Unión Soviética venía a ser el único candidato para el "enemigo futuro". ¿Qué significado puede hallarse en tal caracterización de la Unión Soviética? Para empezar, era una clase de ejercicio técnico. La planificación de guerra, si va a ser util, necesita un blanco, un enemigo, un agresor y la Unión Soviética proporcionaba un candidato razonable para el propósito. La Rusia fue una elección racional por otra razón. Después de la II Guerra Mundial, la Unión Soviética había emergido como el único poder que posiblemente desafiaría a los Estados Unidos militarmente, y los lazos fraternales que enlazaban los dos países en amistad a penas existían." <sup>(2)</sup> (Yergin. Ibid. p. 209) Curiosa y desafortunadamente, todo dependía de la percepción americana (cada vez más manipulada) de las intenciones y la política de la URSS, y vice versa. Por consiguiente, en vez del procedimiento debido y normal de desmontar la maquina y el esfuerzo de guerra, se dió el triste proceso de



10

seguir, fomentar y aumentar la preparación: en lugar de desarmar se buscó la paz <sup>mediante el rearme</sup> ~~por armar y rearmar~~. Esto, en una situación de dos potencias, recién salidos de una conflagración penosa, claramente repercutía en la misma percepción del otro. y creó un ambiente de mutua paranoia <sup>plasmada en el período de</sup> ~~de la Guerra Fria~~ la Guerra Fria. La mentalidad no era que la guerra se prevenía por una amplia organización de defensa internacional (o mejor todavía por concretar vías de cooperación entre los enemigos en potencia) sino cada vez más en términos primero y primordialmente de preparación y acción nacional, no colectiva.

Otro factor vino con el fin de la II Guerra Mundial junto con el ~~desenfrenado~~ desenfrenado progreso de la tecnología: el mundo se hacía cada vez más pequeño. Los sistemas de transportes y de comunicación cada vez más modernos y eficaces, el desarrollo de armas y sistemas de armas cada vez más potentes y capacitados para golpear desde lejos, y la pavorosa movilización de ejércitos experimentada en la guerra dejaba la impresión de que en el futuro no habría tiempo para "prepararse". Así, hacía falta estar permanentemente preparados. Además había las lecciones aprendidas de las dos gran guerras, que se puede expresar en una especie de "Hitler-noíá": frente al agresor, sólo la fuerza y ~~la~~ la respuesta dura, contundente y militar puede pararle. Se ~~pensó~~ pensó que la lección en la política internacional era que todos los acontecimientos internacionales formaban parte de una reacción en la cadena, y había que responder al primer señal de agresión para cortarla. Cualquier dejadez, benignidad o apacibilidad ~~en las relaciones internacionales~~ en las relaciones internacionales no hacía otra cosa que animar a posibles agresores. Este enfoque de política internacional se fundamenta en un análisis de la naturaleza de la motivación humana. Barnet postula que representa la aplicación de la "psicología de ratas de laboratorio" a la política internacional. Se puede motivar a la ~~rat~~ <sup>de</sup> rata ~~en~~ dos formas: dándole premios gratos, o chocándole con electricidad. Aplicado al escenario internacional, y según las lecciones aprendidas <sup>sobre la</sup> ~~de~~ agresión, no puede permitirse el lujo de

premios, <sup>puesto que</sup> ~~esto~~ sólo fomenta la agresión. En términos políticos post 1945 es el "appeasement" (¿pacificación?). El único lenguaje que se entiende en la política internacional es el refuerzo negativo, duro y directo: la amenaza ~~de~~ o la misma inducción de dolor es lo que comunica y <sup>que</sup> motiva a las ratas a actuar <sup>en</sup> como es debido. Como dice Barnett: "la ~~perspectiva~~ perspectiva "rata" de la ~~ynatural~~ naturaleza humana ha ~~si~~ <sup>ido</sup> sido el corazón de la política americana en la Guerra Fria...debido a que el término medio es "retirarse" la única manera de hacer que la Unión soviética se ~~com~~ comporte es amenazándola con superior poder militar...Esta perspectiva de la naturaleza humana en general y de enemigos en particular elimina efectivamente las aproximaciones no-militares al conflicto internacinnal... Tan <sup>extenso</sup> pervasivo es la perspectiva de estímulos-respuesta sobre la motivación humana en las altas ramas de la burocracia de seguridad nacional que puede resistir una gran cantidad de evidendia clara y empérica acerca de qué manera, de verdad, los seres humanos reaccionan a la coerción...La historia de una generación sugiere que aquello que a veces funciona con ratas en un laboratorio tiene consecuen\_cias desgraciadas en la vida real. La reacción soviética al "refuerzo" negativo de presión militar americana ha sido vigorizar sus fuerzas militares, ~~para~~ <sup>afin</sup> de igualarlas con las de los Estados Unidos, ~~mantenerse~~ ~~en~~ ~~el~~ ~~estado~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~guerra~~ ~~fria~~ ~~para~~ ~~desempeñar~~ su poder militar para mantener su <sup>dominación</sup> ~~posición~~ sobre Europa del este, (el asunto sobre el que la confrntación ~~empezó~~ <sup>empezó</sup>), y adoptar una política mucho más emprendedora en el Carrige y el Mediterráneo." <sup>(B)</sup> op. cit. Barnett. p. 99-101) He aquí precisamente la dinámica y el círculo vicioso que <sup>alimenta</sup> fundamenta la Guerra Fria: Una percepción -- parcial o totalmente equívoca, y/o manipulada -- ~~primera~~ conduce a una política y acción que <sup>a una</sup> a su vez <sup>(en el adversario)</sup> produce otra percepción/política/ acción paralela que, de vuelta, respalda y fundamenta la primera. <sup>Es la política</sup> ~~la~~ política de la serpiente que muerde ~~la~~ <sup>la</sup> cola.

Por debajo de ~~toda~~ <sup>de</sup> esta dinámica hay una serie de axiomas implícitas que se dan por sentado de tal forma que no se cuestionan ni, a veces, se perciben. Tiene que ver con la "soberanía" ~~del~~

(13)

El hecho de que la guerra y su preparación permanente ~~ha~~ <sup>hayan</sup> sido ~~consideradas como~~ <sup>consideradas como</sup> un deber y derecho único del Estado, ha con-  
 y la tecnologización  
 llevado dos tendencias: la burocratización/de la guerra y la  
 militarización del Estado, la economía, la política internacional  
 y cada vez más la sociedad en general. Desde los tiempos antiguos, y medievales e incluso<sup>so</sup> modernos, el carácter de la guerra  
 ha cambiado sustancialmente. Los cambios son producto de una  
 combinación de fenómenos tecnológicos, ~~organizacionales~~ <sup>organizativos</sup> y burocráticos.  
 Antes, cuando era común pensar que la guerra era algo digno e  
 incluso redentor -- sobre todo en sociedades como la de Prusia --  
 el ~~hecho~~ hecho bélico solía desarrollarse mucho más en un ~~marco~~  
 marco y campo militar: ejército contra ejército, a menudo alejados  
 de la población civil; plan de batalla contra plan de batalla, los  
 jefes en el mismo campo dirigiendo a sus ~~hombres~~ soldados. No obstante,  
<sup>común</sup> ~~era~~ que la guerra cada vez más se definía como ~~mayor~~ materia  
 del Estado nación, forzosamente se planificaba y desarrollaba en  
 función del carácter del Estado. Como el Estado no es otra cosa  
 que miles de personas organizadas que funcionan en una estructu-  
 ración burocrática, la guerra tomaba cada vez más este carácter:  
 una "burocratización del homicidio". Uno de los elementos que más  
 figura en el carácter contemporáneo de la guerra es la división  
 del ~~trabajo~~ <sup>trabajo</sup>. A diferencia de tiempos pasados, hoy día los que planifican  
 la guerra raramente ven de cerca el resultado de sus esfuerzos y  
 nunca están directamente implicados en llevarla a cabo. Como  
 dijo Barnett: "los que planifican no matan y los que matan no  
 planifican." (Barnett. <sup>FRID</sup> op. cit. p. 13.) La tecnología ha influen-  
~~ciado~~ <sup>ciado</sup> en esta misma línea, porque cada vez <sup>más</sup> es posible  
 matar sin ~~presenciar~~ <sup>presenciar</sup> directamente la muerte. Armas  
 modernas y aviones, realizan la destrucción humana, a la vez que  
 ponen distancia entre el hombre, como persona que mata, y el resultado  
 de sus acciones. La guerra es cada vez más despersonalizada ~~mientras~~  
 mientras que es increíblemente más devastadora y deshumanizante.  
 He aquí el axioma de la burocratización y la tecnologización de la  
 guerra: se planifica lejos de donde se lleva a cabo, de una forma



(16)

a dominar cada vez más la cultura, la educación, los medios de comunicación la religión, la política y la economía nacional, a expensas de la institución civil." (Klare, "Militarism: The Issue Today". Bulletin of Peace Proposals nº 2 1978. p. 1).

El militarismo es un modelo por el que todo lo que afecta a la vida se domina por los valores, métodos y comportamiento militares. Con el militarismo todos los objetivos de la sociedad no sólo los que más tienen que ver con lo B "bélico", se orientan y se logran por dichos valores y métodos. No es mero contacto de lo civil con lo militar; es el progresivo dominio de la institución militar con todo lo que representa y engloba, sobre lo que propiamente debería ser civil. No podemos afirmar que es literalmente la usurpación militar de lo que corresponde a lo civil; la realidad es otra, con un doble filo. Por una parte es la aceptación en el mundo civil del marco conceptual militar en cuanto a la manera de enfocar, sobre todo, la política exterior. De igual manera, las funciones y responsabilidades de la institución militar cambian; ya no son marginales en la sociedad (es decir, no sólo se ocupan de los colocados en una posición de "belico") sino que se ven potenciados,

marcar y dirigir la política exterior, con que la defensa es el concepto prioritario en el presupuesto estatal y, por lo tanto, tienen un acceso cada vez mayor y directo a los recursos de la sociedad en general. Así, como ha dicho Vicenç Fisas, "las dimensiones económicas, políticas y culturales de la vida son progresivamente dominadas por la guerra, las preparaciones a la guerra y el condicionamiento de la vida pública en función de las prioridades militares, sea en el campo de la estrategia, de la

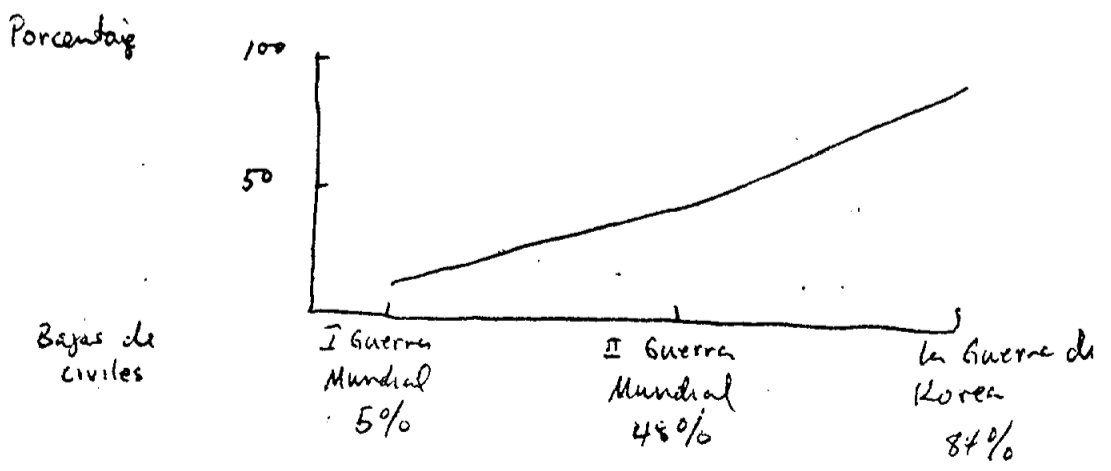
(17)

defensa armada o de la industria bélica." (Fisas. "Introducción al militarismo". El Viejo Tope. Extra 15. p. 6) He aquí el axioma del militarismo: se acepta el marco conceptual militar -- ~~indicada forma de comprender y hacer política exterior~~

con los valores, la ideología y la manera de concebir las relaciones y conflictos interhumanas a todos niveles -- como la mejor, más eficaz e indicada forma de comprender y hacer política internacional, y las dimensiones sociales y económicas de la sociedad en general se orientan y se someten a dicho marco.

Estos, entonces, son los tres fenómenos que más han marcado el rumbo de la guerra, su preparación, y, consecuentemente, la calidad de orden mundial en que ~~se~~ convivimos. Primero, ~~tenemos~~ el objetivo y la racionalización abstracta; <sup>(2)</sup> manipulable y manipulada, imperial Doctrina hegemónica de la Seguridad Nacional. Segundo, el militarismo nos proporciona el marco conceptual -- viene a ser las gafas que los Estados se ponen para mirarse -- que define y orienta las maneras de realizar los objetivos. Y, finalmente, la burocratización y la tecnologización que son cada vez más el Medio por la cual se prepara, se planifica y se lleva a cabo la guerra, ~~xxxxxxxx~~ y ~~se~~ Nos es preciso exponer, sea de paso, algunas de las implicaciones de estos fenómenos en la práctica. La ~~primera~~ primera es que la burocratización y la tecnologización de la guerra ha repercutido directamente en quién ~~se~~ sufre las consecuencias de la misma. Por una parte, hay la tendencia de que es cada vez <sup>mayor el porcentaje de</sup> más la población civil ~~quien~~ <sup>que</sup> padece las consecuencias directas de la guerra, y cada vez menos los que la planifican. Esto ha ~~si~~ sido comprobado por un estudio ~~hecho~~ hecho por Max Born (Bulletin of Atomic Scientists, ~~primera~~ Abril 1964) comparando la I, II Guerras mundiales y la de Korea (diagrama V.)

Diagrama V. Porcentaje de paisanos de entre las ~~gt~~ bajas de guerra en este siglo. (Hecho por Galtung. The True Worlds p.9)



Las estadísticas de la guerra del Vietnam, las en América Central o la muy reciente invasión de Israel en Líbano confirman totalmente esta tendencia. La expresión más cínica, por excelencia, de esta tendencia sería una guerra nuclear, en que los que planifican/~~lo~~ <sup>dirigen</sup> y llevan a cabo/~~desde un~~ <sup>avión</sup> volando sobre el mismo, jugando y apostando ~~xx~~ <sup>en el objetivo</sup> la población civil en su conjunto. A eso hemos de añadir otra víctima: la naturaleza. Cada vez más las armas se desarrollan ~~en~~ <sup>con el objetivo</sup> de destruir todas las facetas de la vida humana y todo lo que la sostiene. Así, se desarrollan armas biológicas, químicas, electrónicas y espaciales que pueden destruir la vida tal como la conocemos; por las drogas, gases <sup>de nervios</sup> ~~de nervios~~, rayos de laser, guerras cibernéticas (de robots), sequías, aguadas y terremotos producidos artificialmente, pulverización química para la destrucción de la naturaleza y/o las cosechas, etc. En la búsqueda eterna para la superioridad y la "seguridad" a base de la defensa armada, la tecnología ha jugado en papel totalizante, y por lo tanto, cada vez más la guerra es total.

La segunda implicación ha sido la increíble proliferación de conflictos armados. Entre los años 1945-1980 se han desarrollado alrededor de 127 guerras. Istvan Kende que ha hecho dos estudios que abarcan todas las guerras desde 1945-1976, dice que "cada día de ~~xx~~ los 32 años (1945-1976), 11,5 guerras se llevaban a cabo. No obstante, en cada día de los últimos 10 años (1967-76) 15,3 guerras se desarrollaron. (18) Kende, "War of Ten Years" Journal of Peace Research. 1978. Vol. XV. Nº 3 p. 228) Hemos de explicitar y corregir una comprensión de la guerra con esta tendencia. A menudo se piensa que las guerras y los conflictos eurocentricos, occidentales (del primer mundo) son las "reales" y las demás son "locales" que tienen su importancia únicamente en cuanto afecta a la relación Este-Oeste. Así, se piensa que una guerra, tipo II Guerra Mundial, es verdadera y las otras meramente son derivaciones de conflictos más importantes. Esta es una visión muy etnocéntrica y terriblemente cínica. Las investigaciones de Kende demuestran que desde la II Guerra Mundial la mayoría contundente de los

conflictos se llevaron a cabo en los países y ~~en~~ zonas no-occidentales y tenían una fuerte relación con el fenómeno de dominio (es decir con <sup>la</sup> intervención de <sup>influencia</sup> fuerzas exteriores) aunque eran mayormente guerras de liberación interiores (con ~~una~~ un elemento de guerra civil). Para decirlo de una forma clara y sencilla, casi la totalidad de las guerras en los últimos 30 años se han producido en países pobres y subdesarrollados, del Tercer Mundo. Como dice Eim Fisas, "la geografía de los conflictos armados corresponde a la geografía del hambre, de la mortalidad infantil, del analfabetismo, del subdesarrollo que se % "estabiliza" por medio de del sobrearmamento." (19) Fisas. op. cit. p. 6) He aquí precisamente el papel del dominio. Por una parte estos conflictos proveen un mercado continuo y renovador de armamento que proviene casi exclusivamente de países desarrollados. Según SIPRI en 1978 96% de la exportación de armamento responde a sólo 6 países desarrollados, mientras que alrededor de 75% de la compra global del mismo se ha hecho por países del tercer mundo. Por otra, el dominio no explica tanto la naturaleza de las guerras internacionales sino <sup>que</sup> sirve de modelo para internacionalizar todos los conflictos intra-nacionales. Es decir, que las superpotencias llevan a cabo su programa mundial a ~~las~~ expensas de países subdesarrollados y pobres mediante las guerras y las luchas interiores, a la vez que <sup>se</sup> benefician de la venta de armamento a los mismo.s.

(19)

La tercera implicación es la militarización de la economía. Esto quiere decir, por una parte que en las mayorías de los Estados naciones un porcentaje desproporcionado se destina a prioridades militares, a costa de <sup>las</sup> prioridades civiles (educación, sanidad, agricultura etc.). Por otra, se ha creado una relación simbiótica entre los gobiernos de los países desarrollados, <sup>y</sup> más específicamente entre las ramas militares del gobierno y la industria. Este fenómeno se denomina hoy día el complejo industrial-militar. Funciona especialmente en los países capitalistas en que el gobierno facilita y subvenciona a las industrias que producen y desarrollan la tecnología y productos bélicos. Concretamente, la compañía deriva



la mayor parte de sus ingresos de contratos hechos directamente con el Estado, y normalmente<sup>e</sup> benefician de enormes ganancias. Claro que (a su vez, la compañía puede ofrecer tecnología y productos -- tantos militares como civiles -- a otros países y compradores. Es simbiótico en cuanto ~~ix~~ el Estado necesita la nueva tecnología para siempre estar al día, y la compañía, por sus propios intereses precisa siempre el dinero "fácil"/del gobierno. Como se trata en el fondo de sistemas siniestros y mortales, están obligados a justificar su producción; así, tanto la compañía como el Estado, fomentan el miedo y exageran la amenaza del enemigo, y ~~xxxxxx~~ las compañías sobre todo conectan con mercados en el Tercer Mundo, donde la conflictividad armada es constante, ~~xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx~~

*En otras palabras:*  
~~Es decir muy simplemente, que~~ la industria bélica, y el complejo ~~industrial~~ militar en particular, crean su propio mercado, pero lo ~~ah~~ hacen en nombre del patriotismo y la seguridad nacional. El hecho es que el complejo industrial-militar representa un sector muy importante e influyente en la economía mundial, y ~~xxxxxxxxxx~~ desempeñan cada vez más un papel provocador, <sup>alimentando</sup> ~~en que engendra~~ los conflictos y la guerra.

Es preciso reconocer que todo este fenómeno/<sup>contemporaneo de</sup> guerra no se produce por sí sólo, en un vacío, de la noche al día, sino que ha surgido de unas presuposiciones que son como el fundamento sobre el cual se ha construido la política actual. Estas presuposiciones son implícitas, hasta el punto que rara vez se pnaen en cuestión, ni, a veces, se perciben. No obstante, si nos interesa profundizar en el porqué de nuestra situación actual de "no-paz" a nivel mundial, hemos de <sup>analizar</sup> no sólo ~~xxxxxx~~ lo implícito, sino cuestionar su validez. La educación para la paz tiene un papel muy importante que jugar en esta materia. Es sumamente importante que los estudiantes comprendan, no sólo las dinámicas e implicaciones de la política internacional -- sobre todo en cuanto a la guerra y su preparación-- sino que perciban las bases implícitas <sup>sobre</sup> las cuales se fundamenta, y que pasen por el proceso de cuestionar la legitimidad y la validez de dichas bases.

*están relacionados*

*en la confusión*

Varios de estos postulados implícitos ~~tiene que ver~~ con el concepto de "soberanía". Se ha presumido, sobre todo desde la Revolución Francesa, que lo que hace y postula el Estado, como unidad burocrática y política, representa la voz, la voluntad y los intereses comunes de todos los sectores e individuos de una nación. Esto es especialmente agudo en cuanto a la política exterior/ y la defensa que la respalda. ~~xxxxxx~~ En la política interior suele haber más diálogo, pero en la exterior es únicamente el Estado <sup>quien</sup> habla en nombre de todos. Este <sup>puede significar</sup> ~~quiere decir~~ una de las tres cosas: que sólo hay un interés en común en cuanto a la política exterior; que la diversidad de opinión y posturas dentro de la nación están dispuestas a someterse a la voluntad del Estado; o que se manipula y se pasa de la diversidad. Es esta última <sup>la</sup> ~~que~~ <sup>asimilando</sup> ~~que~~ más se da en los Estados, y logran una homogenidad ~~con~~ la soberanía con el patriotismo. En el fondo, se juega con el amor a la Patria, porque se define en términos de que toda la diversidad de opinión e intereses que pueden ~~xxxxxx~~ darse en una nación se sometan sin cuestionar a la voluntad y a la política exterior expresada y preferida por los que gobiernan y por la burocracia que los sostiene. Aquí nace ~~la~~ sublimación del Estado, el nacionalismo y patriotismo ciegos y peligrosos. La suposición es doble. Se supone que los que gobiernan y la burocracia tras ellos, saben mejor y pueden más fácilmente marcar la política exterior <sup>de</sup> ~~de~~ <sup>consolidar</sup> ~~de~~ defensa para/la seguridad nacional. Por otra <sup>parte</sup> se da por sentado que las voces y los intereses que divergen de la política del Estado no son patrióticas, es decir: quien no está conmigo está en contra de mi. Como dice Betty Reardon, estas suposiciones son problemáticas ya que dan por sentado de que "el Estado-nación sirve los intereses de todos los grupos humanos <sup>o cualquier otro</sup> (mejor que ~~unidad~~ <sup>es</sup> política) menores o mayores.) Los Estados naciones se suponen ser unidades de <sup>gobiernos</sup> ~~gobiernos~~ más eficaces que las provincias, o los tribus étnicas o las comunidades ~~xxxxxx~~ locales. Son supuestamente preferibles a organizaciones regionales con enlaces internacionales, y, ciertamente, es mejor que un gobierno mundial...el último poder político

*?*

una dudosa (20)

de "soberanía" pertenece a los Estados naciones. Ninguna autoridad política <sup>del conjunto del</sup> ~~del~~ ~~entero~~ sistema internacional es más alto que el Estado nación. Tampoco, ninguna autoridad política desde el interior puede retar la soberanía del Estado nación. (Reardon. Militarization, Security and Peace Education United Ministries in Education. USA 1982. p. 28)

He aquí precisamente la base implícita: la soberanía supone el ~~maximo~~ derecho del Estado de hacer lo ~~que~~ que le parezca a nivel internacional en nombre de la nación y plantea al patriotismo ~~max~~ ~~función~~ casi exclusivamente en función de la política exterior y la defensa armada que debe traducirse en un incontestado apoyo total de los ciudadanos de la nación en favor de estos propósitos y objetivos. Se da por sentado de ~~que~~

que nadie puede hacer política internacional mejor que el Estado: es indiscutiblemente su terreno, deber y derecho. Como dijo Barnett, "el mismo significado de soberanía, que el Estado guarda tan celosamente, es el poder mágico de decidir qué es o no es un crimen." (Barnet. op. cit. p. 13) Aplicado a la política internacional es el poder de decidir qué es o no es mejor, no sólo para la nación sino para el orden mundial.

(21)

La educación para la paz debe afrontar esta suposición, cuestionando <sup>estos</sup> ~~el~~ ~~derecho~~ y ~~el~~ ~~deber~~. Primero, el ~~derecho~~ que se traduce por soberanía del Estado debe cuestionarse. Aquí, no <sup>promover entre</sup> ~~interesa que~~ (los estudiantes ~~salgan en plan pasata, o en plan de ser "anti-todo"~~ <sup>el derrotismo ni actitudes negativas.</sup>). Más bien debe fomentarse una actitud de crítica creativa, que analiza y cuestiona si el Estado-nación es todo lo que se cree, si es la mejor unidad política, si es tan eficaz en realizar los objetivos fundamentales, etc. <sup>En segundo lugar</sup> ~~segundo~~, hemos de <sup>del ciudadano,</sup> poner en cuestión el concepto de deber, tal como se concibe hoy día, ~~de~~ Debe cuestionarse el patriotismo ciego que no valora la postura y política del Estado nación, y que puede fomentar un nacionalismo peligroso y ~~al~~ ultranza. Es importante reconocer que son los valores y las calidades de paz y justicia ~~y~~ las medidas según las cuales valoramos las políticas y las soluciones

propuestas y proseguidas por el Estado. Si nuestro marco de referencia es el mundo entero y el bienestar elemental para todos, debemos cuestionar ideologías, políticas y Estados que ~~representan~~ <sup>serven</sup> a unos intereses egoístas, sean de clases o de nacionalistas. Esto nos ~~hace~~ <sup>lleva</sup> a analizar nuestro propio país, sus posturas, programas y políticas. El estudiante debe tomar conciencia de que amar a la patria no es ~~ser~~ <sup>estar</sup> ciego a ~~sus~~ <sup>sus</sup> faltas, sino trabajar para que el país cumpla con lo que ha dicho representar sus ideales y esforzarse en mejorarlos ~~por~~ <sup>por</sup> ~~ellos~~. Esto cobra una especial importancia en cuanto al sistema guerra y su preparación, porque el estudiante está a menudo directamente implicado, por medio del servicio militar, los impuestos de guerra, la militarización de la sociedad etc. No debemos ~~de~~ tener miedo de ~~no~~ plantear las cuestiones morales y éticas de responsabilidad y conciencia de cada uno de nosotros como personas y ciudadanos de un Estado nación. Fundamentalmente, es una cuestión de valores: ~~cuáles~~ <sup>cuáles</sup> son mis valores? ~~cuáles~~ <sup>cuáles</sup> son los del Estado ~~explicado~~ <sup>explicado</sup> por sus programas e inversión de ~~su~~ energía y dinero? ¿De qué manera he de actuar para ser consecuente con mis valores? ¿De qué manera tendría que actuar el Estado para cumplir con sus ideales? James McGinnis sugiere que uno de los objetivos de la educación para la paz es "ayudar al estudiante a desarrollar sus propios sistemas de valores dentro del contexto de injusticia global, donde el profesor es un modelo que busca la paz y la justicia y que reconoce y ayuda a al estudiante a comprender el valor de educación para la paz y la justicia, y así hacer posible que integren la paz y la justicia en su sistema de valores." (McGinnis, op. cit. p. 5) La guerra y la institución que ~~representa~~ <sup>representa</sup> hay día su preparación es, más que otra cosa, un sistema de valores. La educación para la paz, desde luego, debe exponer estos valores y ~~de~~ <sup>de</sup> ~~los~~ <sup>de</sup> afrontarlos.

Una segunda presuposición ~~del~~ <sup>surge</sup> del marco conceptual militar. Se ~~postula~~ <sup>postula</sup> (y luego se da por sentado) que el nivel de seguridad de un país está directamente relacionado con la cantidad de armas que ~~posee~~ <sup>posee</sup>. Es decir, frente al resto del mundo, donde ~~se~~ <sup>se</sup> esconden



CAPITULO VII.

- 1) RAPOPORT, ANATOL ed. Clausewitz: ON WAR LONDON: Pelican 1978 p.101.
- 2) Ibid. p. 402
- 3) Wright, Quincy. A Study of War Chicago: The University of Chicago Press 1970. p. 7.
- 4) BARNET, RICHARD. THE ROOTS OF WAR. MIDDLESEX, ENGLAND: PENGUIN. 1972 p. 5.
- 5) Galtung, Johan The True World New York: The Free Press, 1981. p. 5-6
- 6) Wright, op. cit. p. 41-42
- 7) Ibid. p. 25
- 8) Ellul, Jacques The Technological Society New York: Vintage Books, 1964 p. 16.
- 9) Wright. op. cit. p. 25
- 10.) Barnett. op. cit. p. 14
- 11) Yergin, Daniel. Shattered Peace. Boston: Houghton Mifflin Co. 1978. p. 196
- 12) Ibid. p. 209
- 13) Barnett. op. cit. p. 99-101
- 14) Ibid. p. 13
- 15) Ibid. p. 15
- 16) Klare, Michael T. "Militarism: The Issue Today" Bulletin of Peace Proposals (?) Vol. IX No. 2, 1978. OSCO. p. 288.
- 17) Fisas, Vicenç. "Introducción al militarismo" El Viejo Topo Extra 15, 1982 Barcelona. p. 6
- 18) Kende, Istvan. "Wars of Ten Years" Journal of Peace Research Vol. XIV. No. 3, 1978 p. 228.
- 19) Fisas. op. cit. p. 6
- 20) Reardon, Betty. Militarization, Security and Peace Education. Valley Forge, USA: United Ministries in Education, 1982. p. 28
- 21) Barnett. op. cit. p. 13
- 22) McGinnis, op. cit. p. 5.

VIII

La Carrera de Armamentos y el desarme

Hoy por hoy, no hay nada que iguale la violencia producida por la carrera de armamentos. La razón es multidimensional y compleja, a la vez que es penosamente sencilla. Por una parte, la única utilidad final del armamento de guerra es la destrucción humana; una violencia directa que se desencadena todos los días en múltiples y variados lugares del mundo. Por otra parte, nadie se alimenta <sup>los</sup> de armas, excepto por los pocos privilegiados productores de las mismas. Al contrario, la violencia estructural más contundente es el enorme esfuerzo e inversión sin igual que se gasta en la producción, desarrollo, compra y venta de material bélico a expensas de hacer frente a las necesidades más elementales de la humanidad. No hay nada más triste que demuestre verdaderamente el abuso de las capacidades y habilidades humanas, junto con el ~~maltrato arbitrario~~ <sup>de pillaje de</sup> los recursos naturales, que el constante, excesivo y superlujoso negocio de armas en ~~en~~ <sup>en</sup> muchos países <sup>necesitados</sup> ~~carecientes~~ de medios mínimos para fines civiles y <sup>social</sup> ~~para~~.

camiaa  
texto

~~El~~

Desde luego, hay un tercer tipo de violencia que es a la vez la amenaza a ultranza del primero (violencia directa) y la manifestación más clara y concluyente del segundo (violencia estructural). Es un violencia en potencia que <sup>amenaza</sup> ~~se~~ ~~terroriza~~ y ~~terroriza~~ la humanidad entera: la preparación de la guerra nuclear. Desde que los Estados Unidos dejaron caer dos bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki se ha abierto la era de terror nuclear. No hay una <sup>poder</sup> ~~potencia~~ equivalente a la potencia destructiva de una bomba nuclear. Las consecuencias hoy día de una guerra nuclear total son difíciles de predecir a ciencia cierta, pero, como dice Ernie Regehr, la mayoría de los cálculos suponen que "después de un intercambio nuclear mayor entre las superpotencias, en el cual sólo una fracción de las armas disponibles se usarían, todas las ciudades más importantes del hemisfero norte quedarían destruidas. La gran mayoría de la población urbana





hacen más flexible la "opción nuclear" y, por lo tanto, cada vez más viable y probable su desencadenamiento. Estrategias como el "First-strike" (primer golpe - poder golpear primero y salir ganando una guerra nuclear, <sup>en donde</sup> ~~ganando~~ <sup>limpia</sup> ~~ganando~~ una destrucción casi total del enemigo con una pérdida mínima y aceptable en vidas humanas para nosotros); <sup>de</sup> la bomba de neutrones (la llamada bomba "limpia" que no destruye edificios, carreteras y otras manifestaciones exteriores de la civilización contemporánea, sólo a <sup>entidades</sup> ~~seres~~ <sup>seres</sup> humanos -- su uso se planifica para campos de batalla normales, por ejemplo, en Europa); o <sup>contra</sup> la fuerza (que consiste en desarrollar una precisión casi exacta en la proyección del arma para poder dar ~~un~~ <sup>quirúrgico</sup> golpe "quirúrgico", por ejemplo la destrucción de otras armas o ataque contra objetivos militares) hacen de la guerra nuclear una opción real y viable, sobre todo dentro del marco militar en que se suelen desarrollar estas estrategias. Por lo tanto, estas mismas estrategias hacen aún más fragil el ya ~~en~~ cuestionable y super inestable "balance de terror" que ha existido hasta ~~ahora~~ <sup>ahora</sup>, cuya única seguridad ha sido la extraña ~~satisfacción~~ <sup>satisfacción</sup> de saber que si nos atacan y destruyen, ellos también morirían. Aunque la carrera nuclear es asombrosa, y el mayor concepto en que se gasta energía, tiempo, recursos naturales y dinero, no representa la totalidad del ~~despilfarr~~ <sup>despilfarr</sup> y de la violencia estructurada de la preparación ~~de~~ <sup>de</sup> la guerra. ~~Como~~ <sup>mas elocuente</sup> ~~se dice~~ <sup>habla</sup> como las estadísticas, y en esta materia son deplorables, pero concluyentes.

El Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI) una de las más reconocidas autoridades, ha calculado que en la última década (~~1970-1980~~ <sup>1970-1980</sup>) el mundo ha gastado en conceptos militares \$4 <sup>billones</sup> ~~millones de millones~~ de dólares, ~~o aproximadamente~~ ~~400,000,000,000,000 de pesetas~~ <sup>650.000</sup> ~~(t)~~ <sup>de dólares</sup>. Sólo en el año 1980 representó ~~1~~ <sup>mas de</sup> ~~millones~~ <sup>100</sup> millones. Esto significa un gasto de 100 millones de pesetas por minuto durante todo el año. Lo que se gasta anualmente en concepto militares a nivel mundial es el doble del Producto Nacional Bruto del continente de América y igual el de todo Latinoamérica.

America. Actualmente alrededor de 36 millones de personas sirven a la fuerza armada, 25 millones están en situación de reserva y 30 millones realizan trabajos relacionados al propósito militar. Cabe destacar que los ~~de~~ bloques Oeste-Este, encabezados por los USA y la URSS, representan casi el 70% del total de estos gastos globales, lo que subraya su papel y enfrentamiento como el factor ~~esx~~ determinante en el ridículo abuso de recursos naturales y ~~haxx~~ humanos.

¿Por qué tanto gasto? En principio es por la eterna búsqueda de seguridad. No obstante, como dice el propio SIPRI, "a pesar de este gasto enorme de recursos, pocas naciones se sienten más seguras ahora que hace 10 años. Al contrario, la mayoría de las poblaciones <sup>x</sup> sienten cada vez más inseguras. Dinero gastado en actividades militares puede, por lo tanto, considerarse como injustificable y un despilfaro trágico de nuestros recursos limitados."

③ (SIPRI Brochure 1981. Stockholm. 1981. p. 6). Aunque en los ~~pasos~~ últimos 30 años ha habido aumentos y dimensiones de tensión y ~~destensión~~ (o disuasión) en la ~~guerra~~ Guerra Fria, en ningún momento dejó de ser el marco de referencia en que este despilfaro se ~~desarrollaba~~ desarrollaba; incluso en los dos años anteriores ~~se ha~~ ha habido un relanzamiento <sup>del</sup> ~~del~~ rearme que pone en evidencia la actualidad de dicho marco. E.P. Thompson, ~~historiador~~ historiador inglés, ha postulado que "la condición de la Guerra Fria se ha librado de las "causas" en su origen: y que los intereses gobernantes de las dos partes se han hechos adictos, ideológicamente, necesitan su continuación. "El hemisfero del oeste se ha dividido en dos partes, cada una de las cuales se ve amenazada por la Otra; ~~en~~ a la vez, esta amenaza continuada se ha hecho necesaria para proveer la unión y la ~~la~~ disciplina social dentro de cada parte. Además, esta amenaza del OTRO ha ~~si~~ sido internada en la cultura soviética y americana, con tal que la propia identidad de muchos ciudadanos americanos y soviéticos están ~~en~~ <sup>alienados</sup> ~~engolfados~~ con las premisas ideológicas de la Guerra Fria." (E.P. Thompson Beyond the Cold War: The Merlin Press Ltd. London. 1982. p. 19)

*[Handwritten scribble]*

Esto quiere decir que la Guerra Fria, y su síntoma más grave - la carrera de armamento -- es autónomo. Ya no se crea por necesidades concretas, surgiendo de un análisis objetivo del conjunto de factores políticos, económicos e ideológicos: continúa y funciona por inercia burocrática, por su propia dinámica interna de desarrollo tecnológico y autónomo, y, sobre todo, por los intereses económicos y laborales de las miles de personas, empresas y burocratas que dependen de ella. Galtung ha descrito muy claramente esta dinámica hablando del ciclo continuo de investigación-producción-venta/uso de sistemas de armas, especialmente en la carrera cualitativa (nuevos sistemas como opuestos a la producción masiva de armas en de un mismo sistema -- lo que se considera la carrera cuantitativa).

Diagrama VII. Ciclos de producción compatible con una carrera cualitativa de armamento

	Año I	Año II	Año III	IV	V
Sistema de armas I	Investig.	Desarrollo	Producc.	Venta/ despleg.	retirada
sistema II		Invest.	desarr.	Prdd	V <sub>o</sub> nta/DES
sistema III			Invest.	des.	Prod.
Sistema IV				Invest.	Desarrollo
Sistema V					Investiga.

"Se precisa una obsolescencia planificada que considera las etapas futuras: retirando un producto cuando el proximo<sup>o</sup> está entrando en el mercado ("desplegado" en terminos militares), a la vez lo sigue en orden se está "desarrollando" y el último se está "investigando", etc. No hay nada particularmente <sup>maquinaria</sup> ~~maquinaria~~ en eso: es simplemente buena administración, perfectamente racional dentro del marco de referencia. En cualquier momento, la capacidad de investigación está en marcha, igual que la de producción -- no hay maquinaria desocupada, no hay paro, no hay bajas, etc. Así, en el año V, <sup>el</sup> sistema I puede venderse al tercer mundo, <sup>el</sup> sistema II a los aliados, <sup>el</sup> sistema III para uno mismo, <sup>el</sup> sistema IV para amenazas y sistema V se considera de "reserva". (4) (Galtung. op. cit. "The War system" p. 106) Esta dimensión cualitativa es el factor principal

de la actual carrera de armamentos, ya que la cuestión cuantitativa se desenvuelve dentro del marco cualitativo, y desemboca en varios factores y dinámicas.

Debido a que el punto de partida y referencias en todo momento es el militar, consecuentemente, su lógica, análisis y ~~su~~ estrategia domina en la planificación y desarrollo de la carrera de armamentos. Una de las premisas básicas militares se refiere a la comprensión y <sup>aprehensión</sup> ~~aprensión~~ del enemigo: se le atribuye siempre una capacidad tecnológica y una preparación bélica máxima junto con la <sup>con</sup>jetura de que tiene las peores intenciones políticas. Esta premisa es lo que llaman el "worst case" (en el peor de los casos), y desempeña un papel totalizante y dinámico en propulsar la carrera de armamento, <sup>que funciona así.</sup> Al contemplar las capacidades e intenciones del enemigo -- sobre todo en cuanto a su potencia y esfera de posibilidades bélicas (mínimas hasta máximas) -- con vistas, a continuación de orientar la respuesta política armamentista de uno, se toma la máxima y peor posibilidad como el punto de referencia, suponiendo que, si es posible, se debe preparar contra él. Esta suposición paranoica, sobre todo cuando llega a ser axiomático en marcar las necesidades defensivas, ~~se~~ crea una mentalidad y dinámica en la carrera de armamentos que hace casi imposible ponerle freno. El problema es que <sup>dicha</sup> ~~esta~~ carrera se desenvuelve en un marco tecnológico, industrial y de bloques de poder, y, por lo tanto, corresponde más a los intereses internos y propias dinámicas de dicho marco que no a las meras medidas defensivas basadas en las "intenciones" del enemigo. Como dice Fisas: "esta dinámica) es un reflejo de la propia capacidad destructiva del país en cuestión, que necesita de argumentos <sup>sobre</sup> la agresividad del adversario para justificar su propio proceso de rearme. Hoy, día, los sistemas de armamentos ~~se~~ no son fruto de un plan político exterior definido; existen, más que nada, para legitimar una definición de las posibilidades de compromiso y de funcionamiento de un sistema de ~~armamento~~ armamento, tecnológicamente posible, y realizado independientemente de las situaciones políticas y estratégicas." <sup>(5)</sup> (Fisas. op, cit. "Intro. al Mili. p. 9)

(5)



internacional, la seguridad, frente a la tensión o posibles tensiones, se procuraba por el armamento. Pero ahora estamos delante de una paradoja: lo que en un momento servía de medio para conseguir la seguridad se ha vuelto en la amenaza mayor que la afronta. En el pasado, unos llegaron a afirmar que la guerra era la salud de un país; sin embargo, esto poco a poco se ha convertido en otro postulado contemporáneo: la preparación de la guerra es la salud de un país, a menudo en un sentido muy literal político-económico. No obstante, aunque pueda ser la salud para algunos países, o mejor dicho para algunos sectores de algunos países, es la cancer más grande y maligno que padece la humanidad a nivel global.

Aquí ~~que~~ se presenta uno de los temas de mayor importancia de la educación para la paz: el ~~del~~ desarme. Como en toda esta materia, hay una variedad de opinión sobre el significado/de este concepto, que corre desde la idea más restringida de desarme como únicamente la limitación de armas nucleares hasta la más amplia y anti-militarista, que incluye la abolición ~~del~~, no sólo de los ejércitos, sino de los cuerpos de policía y el propio Estado. Pienso que, en la educación para la paz, debe fomentarse una idea cercana ~~de~~ de la paz: el desarme es un proceso que incluye la limitación y desmantelación de los aparatos militares y su armamento y junto con la creación, a la vez, de nuevas formas no-armadas de protegerse y conseguir la seguridad ~~en~~ a nivel internacional.

En su congreso mundial de educación para el desarme, <sup>la</sup> UNESCO elaboró una definición que apunta en esta dirección. "(El desarme es) toda forma de acción encaminada a limitar, controlar o reducir los armamentos, incluidos las iniciativas unilaterales de desarme, y, a la larga, el desarme general y completo bajo control internacional efectivo. Deberá entenderse asimismo como un proceso encaminado a transformar el sistema actual de Estados nacionales armados en un nuevo orden mundial de paz planificada sin armas en el que la guerra deje de ser un instrumento de la política nacional y los pueblos determinen su propio futuro y <sup>vivan</sup> ~~visen~~ en una seguridad

9  
basada en la justicia y la solidaridad" (UNESCO Informe y Documento final. Paris. 1980 p. 6-7)

Para enfocarlo en otras palabras, podemos decir que el desarme es el proceso de desdibujar el sistema actual de guerra para crear y llegar al de paz. Este proceso, que viene a ser igual que el trabajo por la paz en general, debe marcar algunas prioridades, o <sup>concernerá</sup> ~~correrá~~ el riesgo de perderse en la inmensa complejidad del laberinto guerra/paz. A mi modo de ver, el desarme debe ser una de estas prioridades, concretando no sólo la limitación y el control, sino, sobre todo, la reducción de armamentos. Como he señalado anteriormente, el armamento, y de manera especial, el nuclear, ha llegado a representar la amenaza mayor que pone en peligro la misma supervivencia de la humanidad. Así que la educación debe marcar como prioridad primordial la toma de conciencia del peligro del armamento y la necesidad y la responsabilidad de cada uno de participar en afrontarlo. Esto implica una doble tarea pedagógica: enseñar acerca del desarme y educar para el desarme. El tema del desarme, por el hecho de que, en sí, representa un cuestionamiento profundo del sistema actual y sus premisas, pone en evidencia, más que cualquier otro tema, los obstáculos a la educación para la paz, y nos es preciso exponer algunos de ellos.

Betty Reardon, durante el año escolar 1976-77 realizó una encuesta entre educadores para la paz y acerca de sus percepciones de cuáles eran los mayores obstáculos al desarme. Concluyó en tres que pueden servirnos de pautas generales a considerar: el miedo, el militarismo y la ignorancia. (Reardon op. cit. "Obstacles to Disarmament Education" )

El miedo parece tener varias facetas. Por una parte hay la cuestión económica y las consecuencias económicas del desarme, que produce <sup>el</sup> ~~el~~ miedo -- muy a menudo creado y fomentado por el sector militar y su correspondiente industria bélica -- del para y de la dislocación laboral y económica que causaría el desarme. En los Estados Unidos se han realizado varios estudios, (irrelevantes)

(subvencionados y apoyados por personas como el propio Edward Kennedy) que desmienten este miedo, y demuestran todo lo contrario. Como ~~xxxxx~~ explica Johanesen, "un billón de dolares gastados para construir aviones de bombardeo crea ~~xxxxxxx~~ empleo para 22,000 trabajadores. Una cantidad idéntica gastada para los servicios médicos emplearía 85,000 enfermeras, o aproximadamente 3,5 veces más puestos de trabajo. Cuando el número de puestos creados por todas las formas de gastos militares se comparen al número de puestos generados por agencias públicas y privadas en el sector no-militar, encontramos que el presupuesto actual de los Estados Unidos de \$107 billones (1978) priva los ciudadanos estadounidenses de 1.240,000 de puestos. "9 (Johansen. op. cit. p. 38) Kenneth Boulding, economista y escritor, dice que esta idea se confirma por el "Gran Desarme" de 1945-46 en los USA que "se logró con el nivel de desempleo que nunca pasó el 3% y con asombrosamente poca dislocación. Su historia nunca ha sido propiamente escrita, pero es uno de los episodios más extraordinarios en la historia económica. Casi un tercio de la actividad económica de una gran sociedad muy compleja se ~~transfirió~~<sup>transfirió</sup> de la industria bélica ~~xxxx~~ propósitos ~~xxxx~~ civiles. Se llevó a cabo en menos de un año y con increíblemente poca disrupción." 10 (Boulding. Peace and The War Industry Transaction Inc. New Brunswick. 1973. p. 4-5). Este tipo de miedo carece de verdadero fundamento, pero se produce en gran medida ~~debidamente~~<sup>debidamente</sup>, y ~~xxxx~~ mezclado con dos ~~xxx~~ otros tipos: el miedo del enemigo y el miedo de lo no-conocido. El miedo del enemigo se produce dentro de un círculo vicioso. Desde ~~xxxx~~<sup>mucho</sup> tiempo hemos concebido la seguridad y la protección de "enemigos" como íntimamente ligada con las armas y la defensa armada. Por lo tanto, el no tener esta defensa, o el "desarmar" crea, para muchos, una imagen de estar indefensos e inseguros -- solos en el mundo rodeado por agresores. Esta percepción se produce no tanto por un análisis objetivo de las fuentes ~~xx~~ de la seguridad verdadera, ni de la agresión real en el mundo de hoy, sino por costumbre y por hábitos emocionales: seguridad = defensa



11

armada; inseguridad = estar sin defensa armada. Esta costumbre y debilidad emocional fomenta y apoya la necesidad del armamento, y, por ~~tantas~~ desgracia, se presta muy fácilmente a la manipulación. He aquí que los <sup>que tienen</sup> ~~con~~ intereses en el armamento y los que dirigen la política del rearme pueden manejar, y manejan los miedos, jugando con imágenes de enemigos y sus capacidades e intenciones para promover el armamento y minusvalorar el desarme. De igual manera ocurre con el miedo <sup>al</sup> desconocido. Como explica Reardon: "la gente, en general, parece tener una dificultad en concebir un mundo desarmado, y, por lo tanto, temen lo que no pueden describir a sí mismos como un razonable conjunto de circunstancias vivenciales. Así, las circunstancias bajo las cuales las personas y las naciones no necesitarían de armas para defenderse parecen incomprensibles para la mayoría de <sup>las</sup> personas." (Reardon op. cit. p. 356 "Obstacles")

La cuestión del miedo es muy importante en el proceso pedagógico, sobre todo a xi xi nivel de los más jóvenes. Es a partir de los primeros años de escuela que la enseñanza suele desarrollar la identidad nacional. No queremos cuestionar aquí la importancia de estudiar la propia cultura y creencias del país en que uno vive. Lo que sí cuestionamos es el hacerlo de una manera etnocéntrica, que forzosamente sublima ciegamente la cultura, la ideología y la forma de ser de ~~una~~ <sup>uno</sup> y critica y minusvalora las de otros. Es aquí <sup>donde</sup> ~~que~~ nace a menudo la desconfianza y el odio del Otro, del enemigo, <sup>simplemente</sup> ~~porque~~ <sup>porque</sup> son diferentes. Debemos enfocar la educación para la paz, desde el principio, como un camino de estudiar, valorar y aceptar las diferencias, no como una amenaza, sino como un elemento enriquecedor. Así, por ejemplo, el documento de <sup>la</sup> UNESCO afirma que "la educación para el desarme debería <sup>basarse</sup> ~~basarse~~ en los valores de la comprensión internacional, la tolerancia ~~de~~ la diversidad ideológica y cultural, y el compromiso con la justicia social y la solidaridad humana." (UNESCO. op. cit. p. 8) Es decir, que ~~educar~~ educar para el desarme debe afrontar los prejuicios irracionales

y fomentar entre los niños la capacidad de considerar y aceptar las diferencias ideológicas y culturales. Será imposible crear alternativas al sistema guerra y la carrera de armamentos si no erradicamos los miedos que la nutren, o por lo menos, si no los afrontamos objetivamente para averiguar su raíz ~~ideológica~~ y consistencia. Esto implica que el marco de referencia de la lealtad debe ser, en primer lugar, la humanidad entera y no la ~~pequeña~~ pequeña parte que representa "mi" nación. Si enfocamos la educación desde una perspectiva global, como dice Reardon, "el estudiante comprenderá que la especie humana tiene un destino planetario común; que tenemos más en común que no diferencias; que el respeto para otras personas, sus culturas, civilizaciones, valores y formas de vida es absolutamente esencial a la preservación de la especie, su diversidad cultural y su supervivencia física." (Reardon op. cit. Obstacles. p. 358)

13

Dar prioridad a la lealtad global significa que se fomente la interdependencia entre pueblos, culturas y naciones por encima del enriquecimiento nacional. Esta es una labor que empieza desde pequeño, porque es de niño <sup>de donde se</sup> ~~que se aprende~~ ~~que se aprende~~ nos inculca el prejuicio y el miedo, o, al contrario, ~~que~~ cuando aprendemos la tolerancia y la apertura. En este sentido, hay que promover la cooperación, conectando la idea de amistad con la de interdependencia, y contrastándola con los efectos y las consecuencias negativas de la competencia egoísta. No obstante, afrontar lo que ~~ya~~ ya hemos asumido, sea inconscientemente, como jóvenes y adultos, es también muy importante para clarificar nuestras percepciones de otros y los miedos y los prejuicios que son inherentes en dichas percepciones. Una manera de hacer eso es estudiar los mismos textos o periódicos y exponer sus prejuicios. Toru Matsuzaki, japonés y profesor de historia (nivel de BUP) hizo una experiencia interesante con su clase en ese sentido. Se trataba en su caso de estudiar el libro de texto de historia exponiendo los prejuicios japoneses acerca de los coreanos, sobre todo en la invasión del Japon en Corea. Los estudiantes tenían primero que describir su imagen de Corea y los coreanos, incluyendo

12

su historia y cultura. <sup>En</sup> Segundo <sup>logran</sup> tenían que escribir toda la descripción y la percepción de los coreanos que daba el Texto de clase. De allí investigaron, en grupos reducidos, la historia de la actuación de su país y el de los <sup>coreanos</sup> ~~ecuatorianos~~. Sobre la marcha, iba <sup>all</sup> ~~aliando~~ los prejuicios de los propios estudiantes hacia los coreanos <sup>(s)</sup>, y tenían que afrontarlos y comprenderlos. Al final del trabajo, que duró muchas semanas, acabaron ~~na~~, por iniciativa de los estudiantes, visitando una escuela coreana y escribiendo una recomendación extendida de cambios a la editorial del Texto, lo que incitó una respuesta y el inicio de un proceso de cambio del contenido para las próximas ediciones. <sup>(14)</sup> Matsuzaki. "Correcting Textbook Distortions" BPP 1979 - 4 p. 419)

(14)

La segunda area de obstaculos al desarme es el militarismo. Algunos de estas cosas ya hemos dicho pero nos es preciso recalcarlas con referencia al desarme. El punto clave siempre vuelve al hecho de que el marco de referencia de toda actuación social -- individual, colectiva o nacional -- cada vez más es el militar. Por lo tanto, en la sociedad en general, se considera que la actuación apropiada y debida de toda ciudadano de una nación es la obediencia sin cuestionar a las autoridades. Cuestión es de lealtad y en algunos casos traición. De su encuesta, Reardon dice que la "creencia que el orden social depende de obedecer la autoridad militar es bien difusa, igual que la ecuación de la dignidad con la fuerza, o la virilidad con la violencia... Personas educadas por las autoridades públicas normalmente igualan el apoyo de lo militar con <sup>el</sup> patriotismo y <sup>la</sup> virtud, y la disidencia del mismo con una falta de patriotismo, traición, ignorancia o ingenuidad -- una noción relacionada a la desconfianza general de otros y el esceptismo <sup>que</sup> que todas las partes del sistema guerra internacional jamás desaparecerían". Y sigue explicando la opinión general de que "la preservación de la nación preserva la identidad de uno, y el ejército provee un símbolo de dicha identidad junto con un símbolo de sacrificio desinteresado en el interes público, <sup>(15)</sup> consecuentemente, personal." (Reardon. op. cit. Obstacles. p. 357)?

(15)

Está claro que dentro del marco militar es imposible plantear la posibilidad del desarme real y general. Cuando dicho marco prevalece, no sólo en la estrategia de guerra, sino en todas las facetas de la política internacional y, muy amenudo, en la sociedad en general, representa un verdadero obstáculo para el desarme. Por ejemplo, es evidente que el espíritu militar y el militarismo no permiten el cuestionamiento, ni de sus premisas ni de su autoridad. Una de estas premisas es lo que ya señalamos: ~~que~~ más armamento = más seguridad. Cuando se acepta que la política exterior se orienta y se ~~dir~~ dirige básicamente por el marco militar, se da por sentado que el armamento y la preparación de la guerra son ~~los~~ ~~elementos~~ los elementos sine qua non para la seguridad.

Consecuentemente, se ~~llegan~~ llegan a considerar como <sup>m</sup> elementos innatos y naturales en los procesos de interacción humana, y no como un comportamiento aprendido. No obstante, la educación para el desarme obligatoriamente debe cuestionar estas premisas y, en sí, plantea un reto al militarismo y a la legitimidad del ~~marco~~ marco militar como guía contemporáneo de la política exterior. La UNESCO también recalca este punto cuando dice que, "en los programas de educación relativa ~~al~~ al desarme habra de prestar debida atención al derecho a la objeción de conciencia y al derecho a negarse a matar...debería brindar la oportunidad de explorar, sin prejuzgar el resultado, las repercusiones en materia de ~~desarme~~ desarme de las causas profundas de la violencia individual y colectiva, y las causas objetivas y subjetivas de las ~~tensiones~~ tensiones, las crisis, controversias y los conflictos que caracterizan las actuales estructuras nacionales e internacionales y reflejan factores de desigualdad y de injusticia." (UNESCO op. cit. p. 8)

El tercer obstáculo es la ignorancia. Aquí, concretamente, se desempeña el papel de educar acerca del desarme. Uno de los mayores problemas es la complejidad de la materia en cuestión. Debido a que la carrera de armamentos es fundamentalmente una carrera tecnológica resulta compleja y técnica. Por lo tanto, está en constante desarrollo con la producción <sup>continuada</sup> ~~continuamente~~ de nuevas técnicas, sistemas de armas

14

y estrategias. Esto implica un desarrollo continuo de una terminología especializada y técnica, junto, claro está, con el surgimiento de expertos y especialistas. Esta dinámica incide directamente en el sentir popular acerca del armamento y el desarme: "es demasiado complicado como para entenderlo bien, o saber qué es mejor." A la vez, esto suele ser el argumento de los que tratan el ~~xx~~ tema profesionalmente: "es materia de expertos, no de gente de la calle". Como lamentaron los profesores de la encuesta de Reardon, existe: "una falta de comprensión acerca del control de armamentos y el desarme y una creencia difusa <sup>de</sup> que los problemas del control de armamentos y desarme son, mayormente, demasiado técnicos para que el ciudadano medio <sup>los</sup> comprenda. Esta amplia ignorancia hace posible que el complejo industria-militar explote su conocimientos y sofisticación acerca del armamento, <sup>afin</sup> de mantener su interés ~~en~~ específico en continuar la producción de armas y para ejercer una influencia <sup>desmesurada</sup> ~~inordinaria~~ sobre la política <sup>o</sup> la información pública." (Reardon op. cit. Obst. p. 357)

(77)

No podemos subrayar suficientemente la importancia y necesidad de educar acerca del desarme. En gran medida, la posibilidad de realizar un cambio verdadero, de comenzar a desarmar, ~~depende~~ depende del apoyo y la presión de la opinión pública. Pero la única manera <sup>de</sup> que la gente tenga una opinión o abogue por el desarme <sup>esta es</sup> ~~es~~ si ~~esta es~~ <sup>esta es</sup> consciente de los peligros <sup>de</sup>, si está informada de la dinámica, los gastos, las estrategias y el despilfaro que conlleva la carrera de armamentos. La ~~impaxia~~ impotencia y el ~~xx~~ silencio, en general, son señales de ignorancia, de sentirse incapaz o no directamente involucrado. No obstante, la verdad es todo lo contrario: no hay ningún otro tema que afecte a toda la humanidad -- a su calidad de vida a nivel global y a su propia supervivencia -- como la carrera de armamentos. Es decir, <sup>el tema</sup> ~~son~~ todos, guste o no, involucrados en este problema y dinámica. La educación para la paz por lo tanto, tiene la tarea de afrontar esta ignorancia, de igual manera que la educación en general debe afrontar la analfabetización. Y literalmente es cuestión de alfabetizar: de poner por un orden sencillo y claro los ABCs del armamento y el dearme. La única

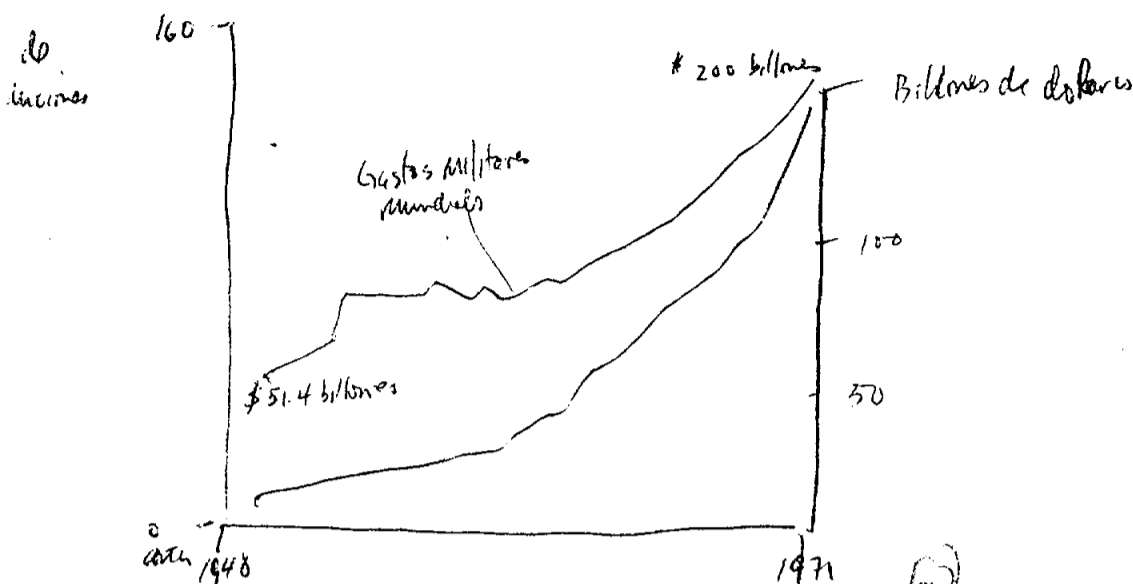
forma de afrontar el sentido de incapacidad (de que es materia de expertos) es dando a conocer la materia. Esto probablemente corresponde más a las edades mayores entre los estudiantes, pero no debe descuidarse.

Así, podemos decir que la tarea es doble. Por una parte es preciso realizar una tarea de <sup>información</sup> ~~informar~~, es decir, <sup>de</sup> introducir los sistemas de armas, la tecnología, el lenguaje, y las estrategias y dinámicas de las mismas como materia de clase, <sup>fin de</sup> ~~para~~ familiarizar el estudiante con ella. Paralelamente, debe promoverse una comprensión y concientización positiva en el estudiante: ~~que sea~~ capaz de comprender esta materia <sup>de</sup> y formar su propia opinión acerca de la validez y la legitimidad de los gastos, las razones de ser y las estrategias. ~~No~~ <sup>es</sup> es únicamente "cosa de expertos": debemos esforzarnos todos <sup>en</sup> a hacerlo "nuestro". Por otra parte, no sólo es cuestión de inculcar información cuantitativa (es decir aprender el lenguaje del armamento <sup>de</sup> ~~desarme~~), sino dialogar y comparar los razonamientos y ~~las~~ teorías cualitativamente diferentes en cuanto al armamento y el desarme. Como dijo <sup>la</sup> UNESCO, la educación ~~relativa~~ relativa al desarme tiene también una tarea específica y vital: "suministrar argumentos racionales a favor del desarme basados en las investigaciones científicas independientes que pueden orientar a los encargados de tomar decisiones y, en la medida de lo posible, rectificar los conceptos de un antagonismo potencial, basados en una información incompleta o inexacta." (UNESCO op. cit. p. 7)

Concretamente, es preciso estudiar diferentes formas de desarmar, con sus pros y contras; ~~xxnmo~~ <sup>xxnmo</sup> que nos plantea otro obstáculo. Al principio del capítulo mencionamos que el "desarme" <sup>puede</sup> enfocarse de diferentes formas. Lo que <sup>no</sup> ~~no~~ especificamos es que de algunas, sobre todo, las más comunes y más conocidas ("desarme limitado que proponen las superpotencias"), se ha hablado mucho y se ha hecho muy poco. Esto cada vez más ha demostrado la ineficacia y el desinterés a nivel de gobiernos para un verdadero desarme, a la vez que publicamente todos se pronuncian en favor y abogan por

éf. He aquí el obstáculo: la política y la propaganda de la misma a nivel de gobiernos trata de tranquilizar al público, pronunciándose en favor del desarme y realizando gran cantidad de conferencias, mientras que su programa, estrategia y presupuesto defensivos siguen el rumbo armamentista de siempre. Johansen lo explica bien diciendo que es sencillo: <sup>los</sup> "diplomáticos buscan reducir el armamento mientras, a la vez, quieren mantener el sistema <sup>de</sup> guerra en el cual los ~~gixx~~ gobiernos dependen de armas para su poder y su seguridad. <sup>Los</sup> Oficiales no pueden abolir el armamento a la ~~vez~~ vez que donfían en él. En este esfuerzo, lo cual no puede tener éxito, los oficiales parecen empujados como adictos a alcólics que tratan de reducir su consecución de droga (o armas) mientras aún ~~dependen~~ depended de ellas para sentirse seguros y bien... Si uno quiere, de verdadd, revocar la carrera de armamento, debe comprometerse a cambios fundamentales que podrán romper completamente con el hábito militar. Esto supone una decisión, al principio de trabajar, para abolir los arsenales militares nacionales y el sistema <sup>de</sup> guerra que los dió a nace: sin este compromiso de abolición, <sup>los</sup> sistemas de armas ~~xxx~~ seleccionados vendrán e irán, mientras <sup>los</sup> acuerdos de control de armamento subirán y caerán, pero el réarme, igual que la ansia de pincharse de una droga-adicto, ~~siempre~~ volverá." <sup>(17)</sup> (Johansen. op. cit. p. 16-17). Este fracaso a nivel de acuerdos se apoya también por las investigaciones recopiladas por Sergiu Verona, en cuando a la comparación entre gastos militares a nivel global y el número anual de resoluciones para el desarme hechas en las Naciones Unidas. Galtung ha ilustrado graficamente estos ~~datos~~ datos, la conclusión de la cual es bien clara: se acumulan tan rápidamente las resoluciones de desarme que suben los gastos militares. (ver. Diagrama VIII.). Es decir: hay algo que falla radicalmente. Johansen sugiere que hay dos razones generales del porqué ~~estas~~ resoluciones son ineficaces: "primero, no limitan globalmente los programas militares de los gobiernos. Segundo, la política de control de armas ~~no~~ no planifica - como debe -- para cambios sustanciales en las creencias de la gente y en la

Diagrama VIII Gastos mundiales militares en billones de dolares (precios constantes) y número de resoluciones de las Naciones Unidas sobre el desarme (tendencia acumulativa) (Galtung. The True Worlds. p. 9)



(20) estructura política internacional." (Johansen op. cit. p. 18)

He aquí que la educación para la paz debe ~~maximizar~~ afrontar uno de sus mayores retos. Como dice Johansen se trata de cambios sustanciales, ~~en~~ primer lugar, a nivel de las actitudes y creencias de la gente. A pesar de los tremendos peligros, el abuso de recursos y la irracionalidad de las premisas, la carrera de armamento no parará, <sup>por sí sola,</sup> porque interesa a ciertos sectores y es como ~~una~~ una droga que se toma ~~maximista~~ de vicio. Es decir, que no se puede esperar, a pesar de las <sup>buenas</sup> buenas intenciones y palabras, que los gobiernos pongan frenos al armamento, porque simplemente en el sistema internacional actual dependen <sup>los</sup> de armas. El desarme duradero tiene únicamente una posibilidad de realizarse: si suficientemente personas insisten, una y otra vez que se haga. ~~He~~ He aquí quizás el obstáculo mayor que debe afrontarse la educación para el desarme: crear conciencia de la necesidad urgente e inmediata del ~~un~~ cambio, <sup>de</sup> afina de abolir el sistema guerra y su carrera de armamentos. Este cambio depende, no de los gobiernos y aún menos de los expertos y especialistas industrio-militares, sino de miles y miles de personas, comunes y corrientes, que, conscientes de <sup>los</sup> hechos y los factores, abogan por el. En la historia hay muchos ejemplos de este mismo tipo de cambio. Se pensó durante ~~sig~~ siglos que la tierra no era redonda o que el <sup>gira</sup> Sol ~~revolvía~~ <sup>gira</sup> alrededor



18

ella.  
de ~~XXXXXX~~ Nadie pensaba en la Edad Media que ~~podría~~ <sup>podría</sup> haber otro sistema político que no fuese feudal, o en el siglo XIX de que se podía abolir la institución de la esclavitud. No obstante, la ~~Historia~~ <sup>Historia</sup> es ejemplo de que cambios en creencia y actitudes ~~sucedan~~ suceden, y sistemas e instituciones pueden cambiarse cuando hay suficiente conciencia que deban cambiar. Así, la educación para la paz debe servir de ~~una~~ <sup>para</sup> vanguardia ~~de~~ <sup>para</sup> concientizar, ~~una~~ <sup>para</sup> cuestionar el sistema guerra y la validez de una carrera de armamentos. Debe plantear la cuestión de si es necesario; precisa ~~promover~~ <sup>promover</sup> la toma de responsabilidad que culmina en una ~~mobilización~~ <sup>mobilización</sup> general que exige cambios reales y vislumbran alternativas. En este sentido la educación para la paz, sobre todo en cuanto a la cuestión de armamento y desarme, debe desempeñar un papel transformadora en la sociedad, creando conciencia y compromiso para cambiar este deshumanizante sistema de guerra.

No obstante, esto supone una orientación y toma de postura radical en cuanto a dicho sistema. Pienso, concretamente en cuanto al desarme, que la educación para la paz debe orientarse por dos vertices fundamentales. Primero, debe abogar, como pauta general, por un cambio radical de sistema: que rechace el marco político-militar que orienta la política internacional de hoy y que parta de una perspectiva global humanitaria y no nacional egoísta (idea que veremos en más detalle en el siguiente capítulo). Segundo, debe estimular y abogar por la reducción radical y comprensiva de armas y presupuestos militares -- empezando con las armas más destructivas y peligrosas -- y no contentarse con la limitada, maipulada y cuestionable "control de armas" que proponen los gobiernos. ~~Respecto que~~ El problema y el fracaso fundamental en cuanto al desarme no es debido a una falta de buenas intenciones a ~~un~~ nivel de gobiernos sino a que su política y orientación ~~a nivel~~ <sup>de</sup> ~~XXXXX~~ no implican erradicar el sistema de guerra, sustituyendo y cambiándolo con un sistema de paz. Es intentar curar ~~el~~ <sup>el</sup> cancer ~~XXXXXX~~ tomando aspirinas: no llega, ni nunca podrá llegar a la raíz del mal.

Recapitulando, podemos decir que la carrera de armamentos -- la minifestación más maligna del sistema <sup>de</sup> guerra -- y el desarme suponen uno de los retos a afrontar más importantes, e inmediatas de la educación para la paz. Los gastos anuales militares en continuo aumento, representan la violencia más devastadora y deshumanizante que jamás ha conocido la humanidad. No sólo impiden y obstaculizan que se haga frente a las necesidades humanas más básicas a nivel global, <sup>sino que,</sup> además, aumentan sustancialmente -- con sus nuevas tecnologías y sistemas de armas -- la posibilidad real de una catastrofe nuclear; lo que significa que hay cada vez menos seguridad. La educación para la paz debe partir de una perspectiva global, considerando las necesidades de la humanidad en su conjunto, lo que forzosamente pone en cuestión las premisas la dinámica y la orientación del sistema guerra con sus Estados -- naciones armados, soberanos y egoistas. Esto supone una confrontación con los miedos irracionales, con <sup>el etnocentrismo</sup> ~~la etnocentrismo~~ cultural ~~de~~ e ideológicas y sus correspondientes prejuicios, junto con la creación y la promoción de la tolerancia, la valoración <sup>inter</sup> y la aceptación de la diversidad como el marco de relación a nivel global. Implica también afrontar la ignorancia general acerca del armamento y el desarme: fomentando la enseñanza informativa junto con el desarrollo de la crítica creativa del sistema actual <sup>estudio</sup> y el ~~estudio~~ de alternativas al mismo. La educación para la paz debe plantear <sup>de</sup> / y promover como pauta primordial para la construcción de un sistema de seguridad cualitativaente más real y no-armado ~~en~~ ~~el~~ ~~elemento~~ <sup>en</sup> ~~el~~ elemento que en la actualidad están minoritariamente presentes: la convicción profunda de la gente <sup>de la calle</sup> común y corriente de que es necesario un cambio de sistema <sup>para</sup> resolver nuestros conflictos a nivel internacional y el compromiso de trabajar <sup>eficazmente</sup> diligentemente para abolir la guerra y su preparación. Esto implica una labor larga y fundamental de concientizar: ayudar a los estudiantes a comprender las complejidades de la ~~mat~~ ~~er~~ ~~ia~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~guerra~~ ~~y~~ ~~el~~ ~~desarme~~ ~~en~~ ~~esta~~ ~~materia~~; ~~de~~ ~~formar~~ ~~sus~~ ~~opiniones~~ ~~acerca~~ ~~del~~ ~~sistema~~ ~~actual~~, y vislumbrar sus

responsabilidades y posibilidades de proponer y realizar cambios.

Capítulo VIII

- 1) Regehr, Ernie Militarism and The World Military Order New York. Commission of Churches - World Council of Churches. 1980. p 7
- 2) Johansen, Robert. Toward a Dependable Peace: A proposal for an Appropriate Security System New York: Institute for World Order. 1978. p. 12
- 3) ~~START BROCHURE~~ STOCKHOLM INTERNATIONAL PEACE RESEARCH INSTITUTE: SIPRI BROCHURE 1981. STOCKHOLM: SIPRI 1981 p. 6
- 4) Galtung, Johan. "The War System" Essays in Peace Research Vol. II Copenhagen: Christian Egters 1978. p 106
- 5) Fisas, Vicenç. "Introducción al Militarismo" EL Viejo Topo. Extra 15 Barcelona. 1982 p. 9
- 6) Johansen. op cit. p. 15
- 7) UNESCO. Informe y Documento Final del Congreso Mundial de Educación Para el desarme PARIS: UNESCO 1980 p. 6-7
- 8) Reardon, Betty. "Obstacles to Disarmament Education" Bulletin of Peace Proposals Vol. X, Nº 4. 1979 p.
- 9) Johansen op cit. p 38
- 10) Boulding, Kenneth. Peace and the War Industry New Brunswick: Transaction Inc. 1973. p 4-5.
- 11) Reardon. op. cit. 356
- 12) UNESCO. op. cit. p 8
- 13) Reardon. op. cit. p 358
- 14) Matuzaki, Toru. "Correcting Textbook Distortions" Bulletin of Peace Proposals Vol. X, Nº 4. 1979 UNESCO. p. 419.
- 15) Reardon. op. cit. 357
- 16) UNESCO. op. cit. p. 8
- 17) Reardon. op. cit. p. 357
- 18) UNESCO op. cit. p. 7
- 19.) Johansen. op. cit. p. 16-17
- 20) Ibid. p. 18

## IX. ~~Exdama~~ Hacia el futuro

Nuestro mundo está repleto de problemas y crisis agudas. Todas las mañanas saltan a la vista desde los periódicos, y todas las noches las Noticias del Telediario ~~hablan~~ hablan mayormente de los conflictos y los sufrimientos -- desde el hambre hasta las guerras. ~~Los conflictos y los sufrimientos~~ No es que ~~somos~~ <sup>seamos</sup> nosotros, ~~las generaciones contemporáneas~~ las generaciones contemporáneas, los primeros en padecer conflictos y sufrimientos. La ~~única~~ gran novedad es que, por primera vez en la Historia, ~~estamos~~ <sup>seamos</sup> conscientes de que existe una realidad global. Hay quien ha llamado nuestra planeta una astronave <sup>encogido</sup> "encogimiento". La imagen es bastante descriptiva e <sup>global</sup> ~~prob~~ indicativa. Por una parte, da la impresión de una unidad, y completa en sí. Esto no es una imagen que siempre hemos tenido. Durante muchos siglos no concebíamos de nuestra planeta como una unidad; no nos veíamos en conjunto, sólo en partes, según una ~~visión~~ <sup>visión</sup> mucho más "provincial". No obstante, desde los tiempos más modernos y, sobre todo, desde la edad espacial, la imagen de un "nave-tierra" es real, palpable y comprensible. Por otra parte, la idea de ~~encogimiento~~ "encogimiento" nos suscita imágenes distintas aunque paralelas. Primero, el mundo es cada vez más pequeño y en vía de constante cambio. sobre todo la comunicación, en todas sus formas (televisión, radio, prensa, teléfono, transporte, informática etc.) literalmente materializa y trae "en vivo" a los hogares más lejanos, las realidades y vida de culturas, pueblos y naciones de todos los puntos del mundo. Con marcar un número en el teléfono podemos comunicarnos instantáneamente con cualquier punto del mundo. Podemos viajar en avión y llegar en menos de un día a lugares que antes estuvieron casi inaccesibles. Es decir, el mundo parece "encogido". Segundo, reconocemos cada vez más que el "mundo pequeño" es un mundo limitado. Durante mucho tiempo pensábamos que ~~la~~ <sup>el</sup> planeta era una fuente inagotable de recursos y espacio. No obstante, la realidad contemporánea nos está encima y nos hace reflexionar: la población mundial siempre en ~~creciente~~ <sup>creciente</sup> ~~significativa~~ <sup>crecimiento</sup>

significa que hay cada vez menos sitio para vivir, que se necesita cada vez más ~~elementos~~ <sup>elementos</sup> básicos, como alimentos para sostenerla, y que se se agota poco a poco los recursos naturales de los cuales dependemos hoy día. Es decir, el mundo "encogido" es un mundo con limitaciones. Tercero, muy poco a poco, nos vamos dando cuenta de que el mundo es interdependiente. Ya nos es imposible vivir según una visión totalmente provincial del mundo, por el hecho de que lo que se hace en una sociedad tiene implicaciones directas sobre la calidad de vida en otras. Nos inter-relacionamos hoy día como nunca antes en la historia, y, por lo tanto, dependemos del intercambio de estas relaciones. Además, los problemas mayores del mundo no se producen ni se desarrollan de una forma aislada: <sup>están</sup> ~~son~~ interrelacionados, <sup>(Estas relaciones y otros enlaces, considerados en su conjunto forman un sistema, un sistema mundial.)</sup> enredados y enlazados. No se puede analizar, como se hizo en el pasado lejano, concretizando una causa y un efecto. El mundo es mucho más complejo ~~en~~ hoy día y todo lo que ocurre en un lugar está relacionado con ~~si~~ lo que pasa en otro. Así que la ~~imga~~ imagen es de un nave, una unidad suficiente en sí, pero pequeña, limitada e interdependiente. En ~~este~~ siglo se ha empezado a conceptualizar que este nave ~~constituye~~ constituye y está constituido por un sistema mundial.

Deberíamos añadir una cualificación a este nave: es vulnerable y frágil. Desde siempre ~~en~~ ~~este~~ mundo, en algún lugar u otro, se ha padecido crisis, pero últimamente <sup>la</sup> ~~el~~ nave entera sufre un conjunto de crisis como nunca antes, que pone en peligro su propia supervivencia. Es decir, el sistema mundial está en crisis, y no es meramente económica, <sup>sin que</sup> ~~es~~ política, social, cultural y religiosa. Incluso, los que más <sup>se</sup> benefician del sistema mundial en la actualidad, ~~nosotros~~ -- nosotros, del mundo occidental -- vamos reconociendo la gravedad de esta crisis. En <sup>los</sup> ~~los~~ capítulos anteriores ~~hemos~~ hemos estudiado ~~varios~~ <sup>a</sup> aspectos ~~de~~ esta crisis, y apuntan a que, ~~a~~ nivel global, estamos corriendo por un camino suicida. La carrera de armamentos, la guerra nuclear, el comercio de armas ~~en~~ al tercer mundo, el hambre, la pobreza, la

marginación, la destrucción de la naturaleza, el despilfaro de recursos son todas síntomas de la enfermedad que ~~sufr~~ sufre este sistema. Galtung no piensa que es ~~debido~~ debido meramente a la "escasez de recursos, ni al incremento de precios, ni a la presión de población, sino a la estructura mundial." (Galtung op. cit. True Worlds. p. 3) Pero sigue explicando que hay, por lo menos, "cuatro razones por esta crisis suicida: la destructividad ~~permanente~~ <sup>creciente</sup> de la guerra; el fracaso persistente de satisfacer las necesidades fundamentales, particularmente en relación a la nutrición; la disparidad creciente de satisfacer las necesidades según un modelo geo-político muy definitivo; la cada vez mayor agotamiento y polución de la naturaleza." (IBID/ p? 18). En definitiva, es una crisis de estructura en el sistema mundial.

Curiosamente, a pesar de que a nivel de imagen y a nivel intelectual concebimos a nuestro planeta como una nave, una unidad y un conjunto, a nivel real de nuestra convivencia -- es decir, a nivel socio-político y socio-económico -- actuamos y vivimos aún según una visión casi literalmente provincial. Por desgracia, es una visión limitada y egoísta -- limitado en cuanto que el marco de reflexión socio-política, económica y cultural suele ser etnocéntricamente orientada; y egoísta en cuanto a que las relaciones y actuaciones que uno (o una nación) realizan o que le afectan se evalúan casi únicamente según el ~~mayor~~ beneficio (personal, provincial y sobre todo nacional) que aportan. No se concibe la humanidad entera como una familia grande, o el mundo como una aldea, sino como ~~una serie de juegos olímpicos~~ los juegos olímpicos ~~entre naciones~~ (y como si sólo tuviese un carácter competitivo) o como la interacción de bolas ~~entre~~ entre bolas de billar. Cada uno por lo suyo con una idea marcadamente exclusiva en las relaciones: lo que beneficia a uno debe perjudicar a otro, sea al nivel ~~de~~ de pueblos, naciones o bloques militares. He aquí ~~esto~~ <sup>cómo</sup> percibimos la raíz de muchos de los problemas y el camino suicida: el sistema mundial es cada vez más ~~anacrónico~~ <sup>anacrónico</sup> porque se estructura ~~por~~ por una visión anticuada, "provincial" -- de Estados-naciones como grandes provincias interactuando como bolas de

billar -- y no según una perspectiva global. Además, en este sistema mundial, estructura/<sup>en</sup>que casi únicamente los Estados-naciones son ~~participantes~~ participes, el individuo no ~~pinta~~ pinta nada. Puede participar en la familia, en la escuela, en el ayuntamiento o incluso en la nación, pero nunca, o, por lo menos raras veces, está promovido ni permitido que el individuo tenga un papel que ~~se~~ desempeñar en el sistema mundial, ni una conciencia de que podría o debería ~~se~~ tenerlo. Pienso que la educación para la paz tiene un papel muy importante que jugar, sobre todo, en dos sentidos: el desarrollo de una conciencia global y la promoción de la imaginación creativa en buscar y concretar alternativas.

El centro por Perspectivas globales (nueva York, USA) ha elaborado un documento en que desarrollan la idea de una conciencia global, concretando cuatro competencias indispensables, que según ellos, "posibilitan que individuos participen en un sistema mundial en maneras más responsables." (3) (David King et. al.

(2)

Education for a World in Change: A Working Handbook for Global perspectives. Center for Global Perspectives. Ny. 1978. p. 9)

Primero, hace falta "promover la conciencia de participación y compromiso en el sistema mundial." Todos, de muchas maneras, estamos involucradas en el sistema mundial. Somos de la misma especie, compartimos y dependemos de los mismos recursos, tenemos la capacidad de crear cultura y de percibir sentimientos, actitudes y creencias acerca de nuestros valores y lealtades. De esta forma, nos es posible, y debemos esforzarnos en tomar conciencia y explicitar nuestra participación y enlace en el sistema mundial, como individuos en un gran familia. "Si un individuo adquiere la competencia de comprender cómo él o ella está relacionado al mundo más allá de las fronteras nacionales, este individuo está mejor preparada para participar efectiva y responsablemente en el sistema mundial."

(Ibid. p. 10). Y, al contrario, si <sup>no</sup> nos esforzamos para adquirir esta competencia estamos condenados a ~~seguir~~ seguir percibiendo el

(?)

el mundo unicamente a través de las gafas egoistas de las fronteras nacionales de los Estados, lo que implica, por desgracia, una ceguera que no permite percibir la totalidad de los problemas objetivamente y una baladadura que impide acción justa y verdadera para afrontar las necesidades globales.

Segundo, es preciso explicitar el proceso de tomas de decisión. Generalmente, en el pasado, ~~era~~ <sup>cuando había</sup> menos "comunicación y progreso", a nivel individual uno tenía ~~mucho~~ <sup>menos</sup> alternativas posibles de acción y realización personal entre las que escoger, a la vez que las consecuencias de ~~su~~ <sup>estas</sup> elecciones ~~y~~ <sup>de</sup> decisiones a menudo no afectaban a nadie fuera de la familia, la aldea o la provincia como mucho. Pero ahora, en el mundo contemporaneo, las decisiones que hacemos como individuos y en conjunto, tienen consecuencias a largo término y afectan a muchas más personas, más allá de nuestro pequeño ~~entorno~~ <sup>entorno</sup>. ~~Como dice el documento,~~ la participación del estudiante en el sistema mundial "será más eficaz y responsable si son competentes en a) comprender su propio interés al igual que ~~los~~ <sup>los</sup> intereses de otros; b) identificar las posibles elecciones alternativas; c) calcular y evaluar las consecuencias de las elecciones diferentes." (Ibid. p. 10) Esto subraya otra vez la naturaleza interdependiente del mundo en que vivimos, y la necesidad de ~~estar~~ <sup>ser</sup> conscientes de que ya no es posible tomar decisiones independientemente: todas ~~nuestras~~ <sup>nuestras</sup> ~~actuación~~ <sup>actuación</sup> y decisiones tienen consecuencias en la calidad de la convivencia mundial y el futuro de ~~la~~ <sup>la</sup> misma. Por lo tanto, hemos de aprender a considerar estas ~~consecuencias~~ <sup>consecuencias</sup> y valorarlas, lo que necesariamente implica una comprensión de ~~nuestros~~ <sup>nuestros</sup> ~~propios~~ <sup>propios</sup> intereses, los de otros y los que más ~~benefician~~ <sup>benefician</sup> a la humanidad en su conjunto. Esto nos conduce al tercer punto: el proceso de valoración. En la increíble complejidad que experimentamos ~~en~~ <sup>en</sup> y en que vivimos a muchos niveles, nuestras decisiones se basan mayormente en ~~nuestra~~ <sup>nuestra</sup> valoración de las opciones. No obstante, ~~my~~ <sup>son</sup> a menudo, no ~~estamos~~ <sup>estamos</sup> conscientes de que nuestra valoración representa ya el escogimiento de una alternativa entre varias. Más bien valoramos inconcientemente, por ~~inferencia~~ <sup>inferencia</sup>, o la forma más común, por la socialización. Esto puede

(5)



significar que no ~~estamos~~ informados o conscientes de la gama de opciones y ~~las~~ alternativas, las cuales tenemos que valorar para llegar a la mejor conclusión. Como dice el documento, hay que desarrollar una "competencia que implique la capacidad de hacer valoraciones más acertadas y sofisticadas acerca de los pueblos, las instituciones y procesos sociales que constituyen el sistema mundial." (Ibdi. p. 11)

Finalmente, se ha de desarrollar la conciencia de que se puede ejercer una influencia. Quizás parezca absurdo que un individuo pueda hacer algo que influya en este complejo red de ~~relaciones~~ relaciones y procesos que es el sistema mundial. Muchos preguntan lo mismo: "qué puede hacer una persona?" los problemas parecen tan complicados y tan grandes que ya noson susceptibles a que una persona pueda tener una ~~gran~~ influencia. Como Dice McGinnis. "la mayoría de los estudiantes, igual que los adultos, no piensan que sus vidas importan en moldear el mundo. El mundo y sus instituciones o sistemas mayores son demasiado complejos y enormes como para cambiarlos. Tal derrotismo tiende a paralizar.

"No hay nada que uno puede hacer, es lo que se suele decir." McGinnis. op. cit. p. 4) Esto también suele ser la respuestas de las mismas instituciones, gobiernos y "expertos": "Mejor no meterte:; esta ~~importante~~ tarea corresponde a los capacitados, a los gobiernos a las instituciones.". Pero aquí hemos de exponer la falsedad inherente en esta forma de pensar, porque las insituciones los gobiernos y el propio sistema mundial están formados por, y depende de individuos. Aunque muchas de las decisiones políticas concretas serán promulgadas y ~~llevadas~~ llevadas a cabo por gobiernos e instituciones, sus acciones siempre reflejarán la acción o la inacción de miles y miles de ~~personas~~ individuos. El documento de perspectivas globales sugiere que hay por lo menos, "cinco modos de influencia potencialmente accesible y abiertas a los individuos: la decision de estilo vida; las actividades ocupacionales y profesionales; la acción social; ~~así~~ la actividad política; y el ~~servir~~ <sup>servir</sup> de modelo para otros tipos de actividad

pedagógicas." Y sigue explicando que "un individuo que ha desarrollado alguna competencia en ejercer una influencia, por poca que sea, sobre las instituciones, los procesos y los problemas que afectan a su vida y el ~~gine~~ bienestar de los grupos a los cuales pertenece y que forman ~~ni~~ parte del bienestar de la especie humana en su conjunto, más probablemente será un participante efectivo y responsable en la vida económica, política y social de la humanidad." (King. op. cit. 12.)

En definitiva, la posibilidad de cambiar el rumbo suicida e injusto que llevamos como "nave encogida" hasta ahora -- y una de las tareas principales de la educación para la paz -- empieza con ~~en~~ cambiar el marco de referencia según la cual juzgamos los problemas y las soluciones que afectan a nuestro mundo. Si queremos hacer frente a las violencias directas y estructurales es imprescindible que el marco de referencia sea una perspectiva global, y no la de un Estado-nación. Esto implica una visión de la naturaleza internacional e interdependiente de los problemas y las soluciones; una consideración y valoración no egoísta, ni personalista, ni ~~mas~~ nacionalista de los intereses y las necesidades globales; y, sobre todo, la toma de conciencia de la participación, ~~y~~ el papel <sup>de</sup> y/la responsabilidad de uno, como "ciudadano" del sistema mundial. Explicando de forma más clara, pienso que la educación para la paz debe fomentar la lealtad y dar prioridad a la perspectiva global y a hacer frente a las necesidades básicas de la humanidad por encima de los intereses particulares y nacionales. Apoyo la idea sugerida por Galtung, (sin que en ningún momento implique una reacción a un partido político) que ~~es~~ el "socialismo" conduce en esta dirección en cuanto representa "un sistema político y económico que proporciona la más alta prioridad a la satisfacción de las necesidades fundamentales; empeñando con aquellas que se encuentran más abajo." (Galtung. True worlds. p. 19)

El segundo sentido en que la educación para la paz debe propulsar se relaciona con la imaginación y el futuro. Esto quizás no haya sido tan evidente. Ya sabemos que gran parte de la educación para

LA paz ha ~~si~~ como hemos venido estudiando, consiste en dar a comprender y tomar conciencia de los problemas actuales. Lo que acabamos de sentar -- la perspectiva global -- es como dije, el marco de referencia según el que los juzgamos. También hemos dicho que la educación para la paz ha de ayudar al estudiante situarse y responsabilizarse en cuanto a la calidad de convivencia en su entorno y en nuestro mundo, así debe informar y sugerir las alternativas y los posibles modelos entre los que se pueden estudiar, valorar y escoger. Ahora, damos un paso más: la educación para la paz debe fomentar y desarrollar las capacidades y habilidades del estudiante para imaginar y crear nuevas ~~alternativas~~ alternativas y soluciones. Quizás resulte extraña, pero opino que la imaginación es de los recursos humanos más escasos. Y no debe ser así, porque la imaginación, a diferencia de otros recursos, se ~~fortalece~~ <sup>fortalece</sup> y se renueva al usarse. Pienso que cuando sea prioritario, cuando se trate de beneficios, recompensas y gratificaciones -- sean personales sociales, institucionales o nacionales -- <sup>nos</sup> hemos esforzado y trabajado la imaginación. Lo triste es que ~~si~~ estas beneficencias y prioridades se han dado casi exclusivamente dentro del marco, métodos y objetivos de los Estados-naciones, ~~si~~ militares o de los grandes negocios. Así, rompemos todas las barreras y desarrollamos lo que antes era imposible e impensable. En el campo bélico, donde más prioridad se ha dado, más resultado se ha alcanzado. No hay nada en el campo "humanitario" que iguale el esfuerzo, la ~~energía~~ energía, el ~~tiempo~~ tiempo, el dinero y por lo tanto, la imaginación invertida en desarrollar nuevos sistemas de armas. Para la nación, para el dinero, para el prestigio, somos capaces de trabajar la imaginación: ¿por qué no para la humanidad entera, para afrontar las necesidades más básicas del ~~nave~~ <sup>nave</sup> tierra? ¿donde menos ~~hemos~~ hemos trabajado la imaginación ha sido precisamente en crear nuevos marcos <sup>innovadores</sup> que nos proveen alternativas y modelos reales y viables para afrontar los problemas más agudos de nuestro mundo. En gran parte es porque el marco que reina actualmente no permite, o por lo menos no anima, ni fomenta

pensar fuera de él. El marco militar no permite concebir la resolución del conflicto -- por lo menos a nivel internacional -- de otro modo que por la guerra y la preparación bélica. El marco Estado-nacional no consiente que se enfoque la lealtad primordial de ciudadanía desde una perspectiva que no sea la nacional; no permite la perspectiva global. En el fondo se trata de una labor visionaria, pero no pesimista, ni escapista, sino creativa y responsable. Y esta labor debe formar parte de la misma educación y desarrollo del estudiante.

De hecho, algunos han inventado palabras para describir este proceso: el acto de "futurar" (futuring) o "imagen - ar" el futuro (~~IMAGING~~ imaging the future). No es meramente imaginar o soñar, aunque tiene mucho que ver con estos fenómenos; es, más bien, proyectar y crear una imagen del futuro. Se trata en parte de la labor de un futurista, pero no de todo. El futurista -- personas como Alvin Toffler -- nos dan una imagen del futuro según las tendencias y la realidad de hoy. Es decir, proyectan lo que será mañana según el camino que seguimos hoy. Esto, es una labor muy importante y necesaria. El hecho es que muy pocas veces reflexionamos de una forma consecuente, es decir: no pensamos en lo que significará a medio o largo plazo el llevar a cabo los modelos y las tendencias que proseguimos hoy. No meditamos, de ante mano, sobre el resultado y las consecuencias de nuestra forma de ser y actuar para el futuro, a menudo porque no desarrollamos una capacidad de pensar en las consecuencias más allá de las inmediatas. No obstante, la labor del futurista es sólo una parte de "futurar" o "imaginar" el futuro, la otra es la tarea del profeta. El profeta, sobre todo tal como se ve en el Antiguo Testamento, hacía de alguna forma, lo inverso del futurista: según una visión clara del futuro y el modelo de convivencia que representaba, el profeta proyectaba los cambios que tenían que emprenderse en el presente. Ya no es predecir el futuro según la calidad de rumbo del modelo actual, es indicar cambios cualitativos en el modelo ~~preferido~~ de hoy para vaya encaminado y realizado el modelo preferido de mañana.

*Así*

Así, que el futurista y el profeta son dos caras de la misma moneda que se complementan y son sumamente importantes en la labor por la paz. Uno tiene una capacidad de seguir y predecir las consecuencias de lo que hacemos hoy, y el otro la habilidad primero, de captar y concretar en imágenes reales un modelo preferido para mañana y, segundo, de indicar los cambios necesarios y oportunos de ~~realizar~~ emprender hoy.

Lo que quiero sugerir es que esto no tiene por que ser únicamente una tarea de especialistas. Se puede y debe aprenderse y fomentarse en todos, porque se trata en el fondo, de hacer trabajar nuestra imaginación, lógica y proyección hacia el futuro. Y no es nada escapista, ~~que~~ <sup>que</sup> de hecho, ayuda a ~~fr~~ <sup>fr</sup> afrontar realísticamente los problemas que tenemos. Por ejemplo, dijimos que uno de los mayores obstáculos al darme es el miedo ~~de~~ <sup>a</sup> lo desconocido; en general, no confiamos en lo que no conocemos.

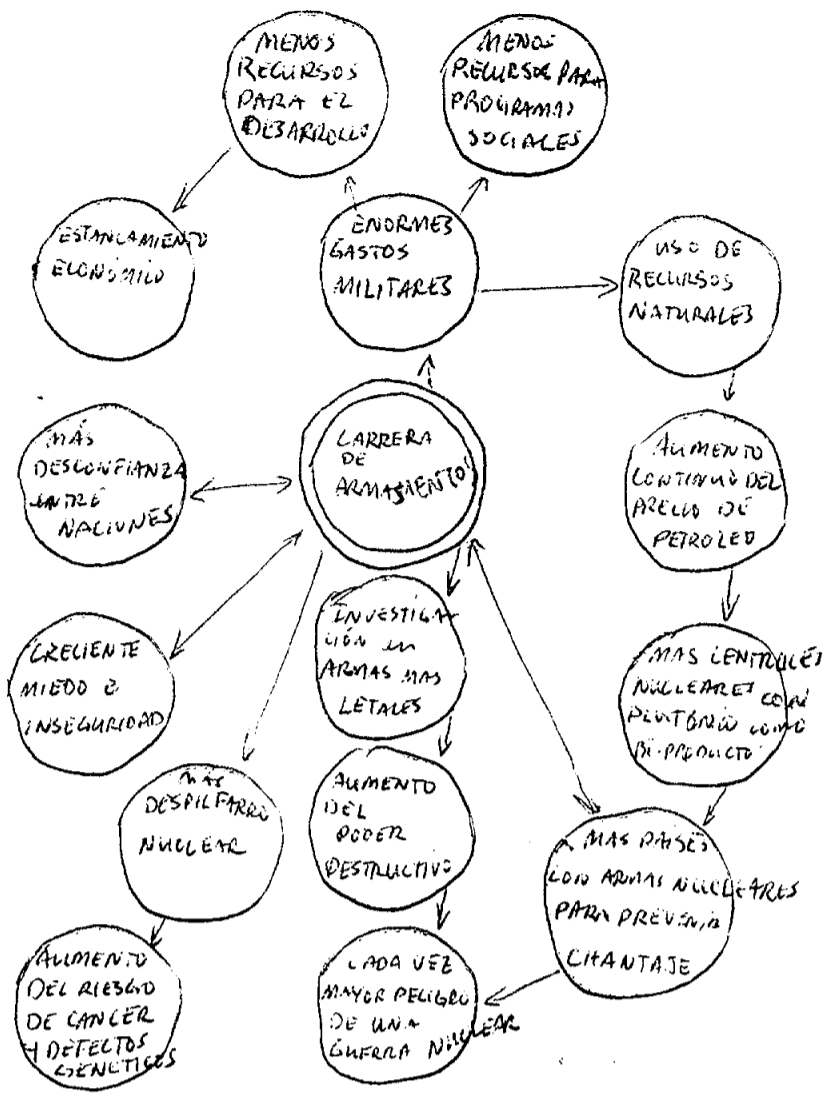
No obstante, implícitamente, esto indica una aproximación al futuro: preferimos ir entrando en el futuro con un modelo que nos es familiar aunque sus consecuencias sean catastróficas, que no entrar en el según un modelo desconocido. Elise Boulding compara la imagen del futuro con ~~la alzaprima~~ <sup>el gancho</sup> ~~de~~ <sup>del</sup> ~~la~~ <sup>de</sup> ~~escalera~~ <sup>de</sup> una montaña ~~perilosa~~ <sup>perilosa</sup>. Con ~~el alzaprima~~ <sup>el gancho</sup> bien firme y atado en la roca de arriba, uno puede subirse por la cuerda. Igualmente la imagen del futuro es como ~~si la alzaprima~~ <sup>la clavija</sup> el punto estable y firme que nos ayuda a entrar en el futuro. Dice, "una tarea muy importante de la investigación para la paz es comenzar a contruir diferentes imágenes del futuro. Qué apariencia tendría una sociedad sin armas? Cuales serían sus rasgos? De qué manera ~~se~~ se llevaría la gente? ¿Cómo tomarían sus decisiones? De que forma se asignarían los recursos si no tuviéssmos armas?...Nos tenemos que inventar imágenes de este mundo sin armas porque ~~servirán~~ <sup>equivaldrán a nuestra clavija.</sup> ~~de nuestra~~ <sup>utopismos</sup> ~~alzaprima~~. Sin ella, no podemos atar las cuerdas que ~~se~~ <sup>se</sup> necesitamos para "subir" al futuro. No me refiero a un ~~utopismo~~ <sup>utopismo</sup> escapista. Tendemos a pensar en el utopismo como escapista, como ensueñador. Esta es nuestra manera de decir que es bobo hablar de las cosas que

de. 25  
pueden ser mejor <sup>que</sup> que son actualmente. Me refiero al Utopianismo serio, responsable y cotidiano. Me refiero a la más vieja actividad humana que conocemos: pensar en mañana <sup>afin</sup> de concretar la acción más deseable para hoy. todos hacemos eso. Decidimos aquello que queremos para nosotros y nuestra familia, y organizamos nuestro comportamiento en torno a las decisiones que hemos hecho: el tipo de ~~carrera~~ <sup>carrera</sup> que deseamos, donde queremos vivir, el tipo de educación que deseamos para nuestros hijos, etc. Nos hacemos una imagen, una foto en nuestras <sup>mentes</sup> de lo que deseamos y entonces organizamos nuestra actividad a favor de ~~una~~ <sup>una</sup> imagen." (Boulding. op. cit. p. 176 "LEarning")

Esto representa la tarea del "profeta". <sup>Si</sup>no tenemos una imagen diferente del futuro estaremos siempre condenados a sufrir las consecuencias lógicas del modelo actual. <sup>Todavía</sup> más; si no desarrollamos en nuestros estudiantes las capacidades y habilidades innovadoras de crear nuevas imágenes, no vislumbramos un mundo diferente. Philomena Fischer ha estudiado la otra cara, la del "futurar". Según ella, empezó con un movimiento progresista pedagógico <sup>EE.UU.</sup> en los ~~USA~~ <sup>EE.UU.</sup> entre los años 1930-40, con el objetivo de comprender los problemas contemporáneos por "considerar mañana hoy", es decir: un modo de pensar que afirma que las elecciones de hoy influenciarán la calidad de mañana. Explica que "futurar pone un énfasis especial en meditar de una manera anticipatoria acerca de las consecuencias futuras, lo que sirve para ~~los~~ <sup>dos</sup> propósitos. Primero, ayuda a los estudiantes a buscar y reconocer las tendencias futuras (por ejemplo: gastos militares mayores, sobre todo en el Tercer Mundo). Segundo, les conscientizará acerca de lo que está sucediendo en el presente (la carrera de armamentos que nadie puede ganar), les ayudará a conjeturar futuros ~~probables~~ posibles que pueden surgir de la situación presente (~~probablemente~~ probabilidad de una guerra nuclear, los efectos dañinos de pruebas de armas militares en la naturaleza y en la salud pública), y les ayudará a comprender más completamente lo que debe hacerse ahora para prevenir lo ~~no~~ <sup>no</sup> deseable y crear un futuro preferido. (Fischer. A Future Studies

Approach to Disarmament Education" Approaching Disarmament Education. ed. Magnus Haavelrud. Westbury House: Guildford 1981 p. 205). Fischer sugiere que una de las formas de ayudar al estudiante a desarrollar esta capacidad es por lo que denomina la "rueda futura". (Ver. diagrama IX y X). Consiste en identificar no ~~sólo~~ sólo las tendencias sino las consecuencias de las mismas. Este proceso ayuda al estudiante a poder evaluar mejor ~~según~~ la dinámica y la perspectiva de tendencias y modelos según los que actualmente vivimos en este mundo. Además, debe llevarle a plantear la cuestión de la valoración y la validez de ~~en~~ dichos modelos, y consecuentemente le hace meditar e imaginar en el futuro: ¿qué significará esta tendencia? ¿Cuáles serán sus resultados? ¿Son deseados y/o deseables?

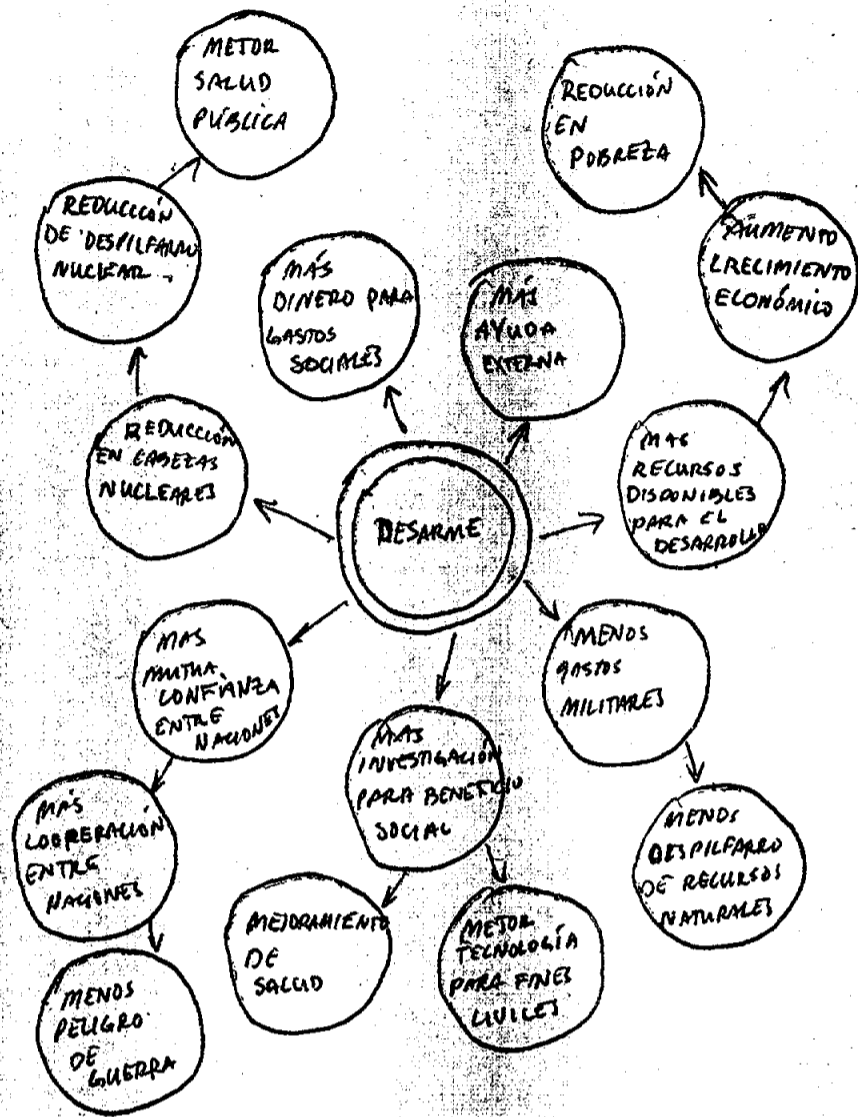
También se puede hacer empezando con el futuro en vez del presente. Aquí puede introducirse como materia de clase las muchas obras de novelistas ~~de~~ futuristas y ciencia ficción -- como George Orwell, Aldous Huxley -- que presentan mundos inventados e utopías que amplían nuestro horizonte de pensar. La idea es que los estudiantes reflexionen e inventen mundos futuros diferentes ~~a~~ deseados; explicitando las cualidades básicas que representaría. ¿Qué son las calidades de un mundo perfecto, sin violencia, ni sufrimiento? ¿Qué imagen nos suscita? y en un punto de vista realista de qué manera funciona? De allí es lógico que uno compare este modelo preferido con el actual, notando las diferencias y las semejanzas. Es decir que los estudiantes deben esforzarse para imaginarse no sólo las consecuencias de una tendencia o modelo sino lo que, en principio, sería lo preferido y deseable para el mundo. Las dos ruedas de Fischer sobre la carrera de armamentos y el desarme apuntan en esta dirección. En la primera, que ella misma advierte que no es ~~si~~ sino un comienzo de todas las implicaciones, demuestra lo que significa analizar las tendencias actuales siguiendo lógicamente sus consecuencias. La segunda (sobre desarme) constata ~~exactamente~~ lo mismo, pero poniendo de manifiesto un modo y dinámica de actuar ~~no~~ existente ahora,



DIA. B

Una rueda. futura con la carrera de armamentos como <sup>la</sup> tendencia central. Una flecha de circulo A a circulo B ~~representa~~ significa que tendencia A afecta B de alguna forma; una flecha de dos cabezas entre A y B significa que A y B ~~se~~ se afectan mutuamente. p. 207.





UNA RUEDA FUTURA CON EL DESARME COMO TENDENCIA CENTRAL

es decir, explicita un modelo futuro con sus posibles consecuencias. Esto ayuda claramente al estudiante a comprender las implicaciones de dos modelos y por tanto los contrasta. También, dando un paso más, ayuda a analizar cuál de los dos, a largo plazo, realiza y acierta mejor las calidades y los objetivos de un mundo preferido o deseado.

Subrayo otra vez, que esta tarea pedagógica no se trata de mero divertimento; es promover las capacidades y habilidades para pensar en el futuro con vistas de cambiar el presente.

Como dijo Boulding es un utopismo serio, responsable y cotidiano. Quizás la señal mayor de la <sup>crisis</sup> ~~crisis~~ que ~~padecemos~~ padecemos en nuestro ~~mundum~~ mundo contemporáneo tecnológico y bélico es la falta de imaginación. Es la falta de soñadores serios y responsables. En la historia humana se destacaban genios -- sobre todo en el ~~campo~~ campo tecnológico y ~~científico~~ científico. Personas como Leonardo ~~Da~~ Vinci, o el mismo Albert Einstein de este siglo se distinguían no tanto por su inteligencia bruta, sino por su capacidad innovadora de romper con esquemas establecidos y pensar según otra onda, extraña y fuera del marco dentro del que los demás reflexionaban. Como dijo Harold Rugg, en su libro sobre la imaginación: "la clave a la naturaleza del acto creativo está en dejar de lado las <sup>vs</sup> presuposiciones mantenidas durante mucho tiempo y volver a ~~mi~~ empezar con una orientación nueva". (Rugg. Imagination New York: Harper and Row. 1963 p. 289). Sugiero, no obstante, que la tarea de la educación para la paz no es producir un ~~Eisa~~ Einstein o dos. Consiste en promover clases enteras, generaciones íntegras de futuristas y profetas, de utopistas serios y responsables. Es decir: personas capacitadas para comprender las dinámicas y las consecuencias de los modelos presentes; ~~preparadas~~ preparadas para proyectar modelos preferidos, mejores y deseables, junto con las maneras concretas de lograrlos partiendo de lo actual; en definitiva, personas experimentadas en usar su imaginación, dentro y fuera de los marcos dominantes, para el beneficio y el mejoramiento de la convivencia de la humanidad a nivel global.

(P)

(P)

¿Cómo aplicar eso a la clase? A continuación, sugiero tres ejemplos que otros profesores han intentado con resultados interesantes. El primero proviene del Manual para Perspectivas Globales y se presta a las edades de 9-12 años. Se trata de planificar un parque, y consiste en llevar a cabo los siguientes objetivos, cara a los estudiantes.

- 1) Clarificarán sus propios ~~xxx~~ deseos para un parque pequeño
- 2) Se entrevistarán con una persona mayor (anciana) acerca de sus ~~deseos~~ deseos para los rasgos de un parque.
- 3) Dialogarán/<sup>y hablarán</sup> con otros las maneras de reconciliar los diferentes intereses en el parque.
- 4) Trabajarán en un grupo reducido, en crear un plan de parque en que todos coinciden.
- 5) Asistirán a una presentación oral de sus planes.

*Continuación Próxima página*

Sugerencias para el profesor.

Esta lección tiene varias partes y dará a los alumnos la oportunidad de practicar las habilidades de delinear mapas, entrevistarse, presentar oralmente un proyecto, recibir críticas junto con resolver conflictos. El objetivo es que los estudiantes comprendan de qué forma ~~en~~ los elementos de planificación engajan, y qué reconozcan donde puede haber problemas y cómo resolverlos.

Dos tipos de preparación pueden ser de utilidad en la clase: primero, algo sobre ~~en~~ los tipos ~~de~~ de conflictos o desacuerdos y las formas de resolverlos; y segundo, un ejercicio de delinear el campo de recreo para introducir esta habilidad.

Los profesores que han llevado a cabo este ejercicio han encontrado que cabe perfectamente con/~~en~~ estudio de mapas <sup>unidades de</sup> globales o locales y provee una buena base para introducir el estudio de la planificación de ciudades.

1) Empezar la lección explicando a la clase ~~que~~ que tendrán la oportunidad de planificar un parque de una manzana cuadrada en su propio barrio, que será para el disfrute ~~de~~ mayormente de niños y ~~mayor~~ ancianos. Su deber es determinar qué quieren en el parque y ~~qué~~ qué querían los ancianos. <sup>de</sup> Entonces tendrán que decidir ~~en~~ qué finalmente consistirá el parque.

Pregunte acerca de parques que los miembros de la clase han visto y qué les gustó. ~~Anímense~~ Anímelos a traer fotos de parques que les gusta, o dibujar cuadros de/~~los~~ <sup>los rasgos</sup> preferidos de los parques. Esto pueden ser equipaje como un campo de fútbol, como aspectos naturales como arboles o estanques. Se puede hacer una lista de deseos para el parque.

<sup>Pedir</sup>  
2) ~~Pregunte~~ a cada alumno que se entreviste con una persona anciana acerca de sus rasgos deseables para un parque. El cuestionario de la ~~misma~~ clase puede ser muy simple: a) Si Ud. pudiera planear un parque de una manzana/<sup>de</sup> qué desearía que consistiera? b) Cómo piensa que los deseos de personas mayores y los de los niños pueden cumplirse conjuntamente en el mismo parque?

3) Cuando <sup>los</sup> ~~los~~ cuestionarios están hechos, en la pizarra apunte

una lista de resultados, alado de la lista de deseos que la clase había sugerido. Hablar de los conflictos aparentes. ¿Pueden algunas personas tener un sitio silencioso para leer en un banco cuando están al lado de un campos de fútbol? Caben un estanque y una ~~pmx~~ pista de patinar en el mismo lugar? Enfatice los límites de espacio del parque. Pregunte: ¿Habría menos conflicto si hubiera más espacio? Animar a los estudiantes a que reflexionen sobre las formas de resolver los conflictos de intereses. Arbustos por ejemplo podrían separar un lugar de correr ruidoso de otro para ~~senar~~ y leer. Los ancianos y los jovenes podrían ceder en algunos de sus desesos <sup>afin</sup> de establecer una facilidades que ambos podrían disfrutar.

4) Una vez que los estudiantes tengan la idea, hacer grupos de tres (el mejor número para la interacción de conflictos) para delinear los planes de un parque. Cada grupo tiene que hacer un <sup>con lápices etc.,</sup> borrador/que el profesor ~~x~~ aprobará. Entonces, pueden hacer una copia final en algún tipo de cartulina o papel que dé la impresión de ser un ~~par~~ producto imporante. Asegure que los grupos tomen en serio las diferentes necesidades ~~yx~~ intereses en sus planes. Los estudiantes ~~pmada~~ <sup>tendrán</sup> igual ~~xxxxxx~~ desacuerdos entre ellos acerca de los planes o manera de emplear los materiales. Ayudaes a comprender que este, también, es un desacuerdo legítimo y que deben proceder buscando una solución juntos. El profesor puede ~~actuad~~ como un negociador, ayudando a clarificar las discusiones y recordand a los miembros de posibles alternativas de acción.

5) Cada grupo al final tiene que presentar su proyecto al resto de la clase. Esto promoverá buenos sentimientos y satisfiacción entre los miembros del grupo y proverá una oportunidad de desarrollar las habilidades de presentación. Enfoque la valoración de los planes en términos del grado de éxito en hacer frente y cumplir con los deseos de los niños y los anciano. Hecho con cuidado, esto puede ayudar que los ~~xxx~~ niños aprendan cómo hacer y recibir críticas constructivas" <sup>(B)</sup> (King. Education for a World in Change: A Working Handbook for Global Perpspective. Center for Global Change NY. p)

(B)

Esta lección pone de manifiesto, ~~para~~ al alcance de las edades menores, lo que hemos expuesto en este capítulo. Por una parte el estudiante toma conciencia de sus deseos e intereses junto con los de otros, y a continuación debe esforzarse para compaginarlos lo que significan sin perjudicar. También se da cuenta de/los procesos de planificar el uso de recursos y espacio limitado para sacar el mayor beneficio posible para todos. En el ~~proy~~ proyecto el estudiante debe situarse, y sus intereses como uno de los elementos que forma parte de la totalidad. Tiene que desarrollar una capacidad de reflexionar sobre lo que significa ~~las~~ las consecuencias de una decisión, y a qué intereses sirve. Así debe ~~para~~ juzgar, y valorar, y seleccionar los elementos Es decir, que debe identificar las posibilidades y alternativas, más importantes, pensando en todos. ~~Además, le da una buena introducción a sus~~ y, por lo tanto, empieza a comprender la dinámica de conflictos y su resolución. Además, le da una buena introducción a sus ~~posibilidades y capacidades para incidir directamente en la calidad y la forma que toma su propio barrio. Es decir, toma conciencia del entorno en que vive, y los procesos que lo moldean y su relación a ello.~~

Otra aplicación puede ser "El presupuesto nacional de la clase", sugerido por James McGinnis ~~en~~ del Instituto para la educación y la justicia, de St. Louis, Missouri, EE.UU. Lo explica así. Tanto los alumnos menores como los mayores podrían ~~proponer~~ su propio "presupuesto nacional de la clase" (PNC). El profesor debería que evaluar el coste de suministrar la clase entera con suficiente materiales educativos (libros, papel, material de escribir, etc) y ~~mant~~ también de mantener la clase, los muebles y el equipaje. Esto representa su "PNC".

Entonces informar la clase que deben proveer para su seguridad también. Esto significa el coste de comprar cerraduras para las puertas, barras de hierro para las ventanas, pagando a uno o más de los estudiantes para que hagan de guardia durante las horas de comida (nadie voluntariamente faltaría la hora de comida) y comprar las armas, como porras y manillas. Saber el precio de estas cosas y restarlo del total del PNC. Entonces, divide <sup>la clase</sup> y reparte el dinero

según el modelo de los países del occidente: 20% de la clase (los ricos) reciben el 75% del dinero; 40% de la clase (los pobres) reciben 3% del dinero; y los restantes (40%) la clase media) reciben alrededor de 22%. Ahora tienen que conjuntamente decidir cómo gastar su dinero -- par materiales, comida, y mantenimiento. Cuanto más dura la simulación mayor será el conflicto entre los ricos y los pobres.

Después, hablar de los diferentes tipos de seguridad y e inseguridad. Los problemas internos de un país (clase) probablemente serán de una preocupación mayor que las amenazas exteriores.

Debido a que hay amenazas exteriores reales y genuinos en el mundo de verdad y probablemente sólo/amenazas menores exteriores en la escuela, esta simulación no es una réplica exacta de la situación mundial. No obstante, es suficientemente real como para exponer algunas realidades básicas a los estudiantes.

Entonces, hay que repetir el ejercicio, pero esta vez deben decidir cuanto quieren gastar para la "seguridad de la clase" y cómo distribuir el presupuesto para tratar de crear una situación mejor que la primera. Tal ejercicio provee percepción de la naturaleza de la situación actual de pobreza/exploitación como causa de la guerra y conecta la construcción de mundo sin guerra a la cuestión más amplia de un economía justa en casa y para el resto del mundo." (McGinnis. Education for Peace and Justice: A Manual for Teachers. St. Louis. USA. 1976)

Este tipo de ejercicio ayuda mucho a la hora de entender las implicaciones de los presupuestos nacionales. A menudo, para los estudiantes, el presupuesto de una Estado nación parece muy complicado y no ~~tiene~~ significa nada en términos reales. Hacerlo en pequeño, es decir, reducirlo a nivel comprensible de una clase clarifica cuáles son las prioridades y fallos de los presupuestos. Así vez esto ayuda al estudiante a entender lo que es "el modelo" político y económico que representa estos presupuestos y cuáles son los intereses que sirven.

Un tercera aplicación ha sido desarrollado por Carl Martz para los estudiantes mayores de BUP. Muy a menudo cuando se plantea la posibilidad del desarme, de algún tipo de plan mundial para la paz, o de la no-violencia se produce la respuesta clásica: ¿pero qué pasa si nos atacan los comunistas, fascistas, ~~moros~~ justificados o quien sea? La respuesta más rápida y totalmente ~~según la lógica~~ según la lógica de la actuación de las naciones de hoy es emprender una lucha violenta y armada contra ellos. La lección de Martz sirve para introducir la posibilidad de una alternativa no-violenta de defensa.

"1) Dar por sentado que España ha firmado un tratado de desarme mundial y ha desmantelado su aparato militar.

2) Dar por sentado también que un agresor (~~hipotético~~ una nación enemiga o un enemigo hipotético) toma posición para atacar e invadir España.

3) Además, presume que al primer señal de ataque (o incluso después de un "primer golpe") que los líderes políticos de España anuncian que no habrá ninguna defensa militar del país. Los "agresores" entonces podrán invadir y ocupar el territorio de España sin resistencia violenta. La resistencia sólo puede conducir muertes innecesarios, tantos españoles como de agresores.

4) Finalmente, dar por sentado que los agresores toman España y establecen un regimen dictatorial.

5) Ahora divide la clase en varios grupos con diferentes papeles (por ejemplo, agricultores, trabajadores de fabricas, líderes políticos, propietarios de tiendas, profesores, periodistas, estudiantes, etc.).

6) Informar a estos grupos que su tarea consiste en especificar cuantas maneras que puedan para "librarse" de los agresores sin emplear métodos violentos (se puede desarrollar una definición de un método violento aquí). Cada/grupo tiene que pensar en lo que podría hacer personalmente para que los agresores se vayan. por su propia voluntad.

7) Dar un tiempo para desarrollar las taticas no-violentas de





para comparar los diferentes modos de defenderse, considerando tanto las implicaciones de la preparación necesaria como ~~las~~ el resultado en el caso de un ataque.

CAPITULO IX.

- 1) Galtung, Johan. The True World. New York: The Free Press, 1950  
p. 3
- 2) Ibid. p. 18.
- 3) King, David et. al. Education for a world change: A Working Handbook for Global Perspectives. New York: Center for Global Perspectives. 1978. p. 9.
- 4) Ibid. p. 10
- 5) Ibid. p. 10
- 6) Ibid. p. 11
- 7) McGinnis, James "Education for Peace and Justice: An Overview" Pen Packet, N. Newton, KS. USA: COPRED. p. 4
- 8) King. op. cit. p. 12
- 9) Galtung. op. cit. p. 19
- 10) Boulding, Elise. "Learning about the future" Bulletin of Peace Proposals. vol. (?) N° 2 1981, p. 176
- 11) Fischer, Philomena. "A Future Studies Approach to Disarmament Education" Approaching Disarmament Education ed. Magnus Haavelsrud, ed. Guildford, England: Westbury House. 1981. p. 205
- 12) Rugg, Harold. Imagination New York: Harper & Row. 1963 p. 289.
- 13) King. op. cit. p. 12
- 14) McGinnis, James. Education for Peace and Justice: A manual for Teachers St. Louis USA. 1976
- 15) Martz, Carl "Victory Without Guns: Civilian Nonviolent Defense" PEN PACKET - COPRED. 1979.

Un resumen de  
X. Las bases y objetivos de la educación para la paz

A modo de conclusión podemos volver a considerar, a grandes rasgos, las bases y los objetivos más importantes que hemos venido desarrollando en este libro. La educación para la paz es todo un proyecto, no sólo pedagógico sino también analítico crítico y creativo. Si queremos enseñar la paz nos es preciso, en primer lugar, ~~xxx~~ tener una visión clara de algunos elementos que forman la comprensión actual de ella, y que estorban una ~~xxxxxx~~ visión más rica de la misma.

Estos elementos son: 1) que la paz se concibe como fundamentalmente un concepto negativo, como la ausencia de ~~guerra~~ violencia (bélica) o como el estado ~~de~~ o tiempo de no-guerra. Es la ausencia de un estado no-deseado más que la presencia de una condición anhelada; 2) que la estructura Occidental domina en el mundo de hoy y, por lo tanto, prevalece su concepto de la paz que está arraigada sobre todo en las concepciones eirene (unidad interior, ausencia de guerra) y la pax romana (mantenimiento del orden interior, aparatos armados para la defensa y la extensión del imperio). En gran parte podemos afirmar que la concepción actual de la paz nació del imperialismo romano, fue muy influenciado por el desarrollo de los Estados-naciones y, por lo tanto, la paz se concibe en función de ~~los~~ dos fenómenos, que son como los dos filos de una espada. Por una parte, se trata del mantenimiento de la unidad y el orden interior (que beneficia, según donde, los intereses dominantes), y por otra surgiendo de forma especial de la pax romana, se estructura y <sup>se</sup> prepara, con mucha prioridad, una defensa exterior. Finalmente hemos de señalar que sólo el Estado-nación tiene derecho a manejar esta espada, es decir: la paz (interior y exterior) se considera como materia y competencia propiamente de los Estados; 3) que la paz, hoy día, está limitada casi literalmente al concepto de pax, en el sentido de pactos, dominación interior y fuerte preparación militar exterior. Igual que en el Imperio Romano, la paz contemporánea refleja los intereses

de los que benefician de la estructura tal como es, es decir, los del centro y no los de la periferia. De esta manera ~~podemos~~ hemos de destacar la pobreza de esta comprensión de paz y la manipulación de la misma, y no podemos contentarnos con ella. Nos es preciso, si ~~p~~ queremos estudiar y enseñar la paz, ampliar nuestra comprensión ~~y~~ de la misma y clarificar cuál es su significación.

Cuando consideramos la paz desde diferentes perspectivas -- popular, ~~existen~~ cultural, lingüística, científica -- comprendemos que la paz es un valor (uno de los más altos y deseados del vocabulario y de la reflexión humana), un ideal y un concepto rico, ~~es decir~~ <sup>y</sup> multidimensional: está conectada con todos los niveles de la existencia humana. Por lo tanto, en la educación para la paz precisamos proponernos como meta una comprensión amplia y rica de la paz, no limitada y negativa. No es mera ausencia de guerra ni es una ~~materia~~ materia a considerarse únicamente a nivel internacional como "asunto de gobiernos". No obstante, para concretizar la riqueza de la paz, hace falta una comprensión rica y multidimensional de la violencia. No ~~se ha de~~ <sup>podemos</sup> enfocarla únicamente según los actos abiertos y agresivos, sino que hemos de considerar también las violencias existentes e inherentes en nuestras estructuras sociales, culturales políticas, militares etc. Por lo tanto, tenemos que enfocarla violencia, y por consiguiente el tema de la paz, en términos de la "auto-realización": la liberación del individuo de todo lo que le impide gozar de lo elemental de la vida, sea debido a la violencia directa (homocidio, guerra) o a la violencia estructural (racismo, hambre, marginación). Esto nos lleva a considerar la paz mayormente como un orden de "reducida violencia" y "elevada justicia", en cuanto a las relaciones y las interacciones humanas y las estructuras que las regulan. En este sentido, la justicia social es sinónima con la paz, se refiere, no tanto al proceso jurídico sino a la igualdad y la reciprocidad. Para que haya justicia en las relaciones no puede haber dominio, superioridad

o marginación. Es preciso la igualdad, sobre todo en cuanto al control y a la distribución del poder y los recursos. Considerando <sup>de</sup> esta forma la paz hacemos nota que es un proceso. No es un punto estático ~~y~~ temporal, sino una dinámica, un "orden", una "región", un proceso social, en definitiva, en el cual como dijo Reardon, "la justicia puede proseguirse sin violencia". Finalmente, podemos concretizar que la paz negativa es la ausencia de condiciones o circunstancias no deseadas (guerras, marginación, hambre, etc.) pero también es la presencia de condiciones y circunstancias anheladas. La paz positiva es la cooperación, (la colaboración, la mutua asistencia, el mutuo entendimiento, y la ~~mutua~~ confianza), es una asociación activa, caracterizada, sobre todo, por el mutuo beneficio de una relación positiva. En definitiva, afirmamos que la paz debe representar un concepto rico, y multidimensional, objetivo (de condiciones, circunstancias, elementos), positivo y potencialmente alcanzable.

A la hora de aproximarnos a la educación para la paz, hemos de reconocer que tiene varias finalidades: por una parte debe profundizar e investigar en los obstáculos y las causas que no nos permiten lograr esta condición de "elevada justicia y reducida violencia"; y por otra, ~~se~~ ha de promover y desarrollar el conocimiento, los valores y las capacidades de los educados para <sup>que</sup> comprendan y puedan emprender y edificar el proceso que lleva hacia la más plena realización de la paz. He aquí que afrontamos uno de los puntos más importantes y complicados de la educación para la paz: ni el contenido, ni la forma de educar para ella deben ser contradictorias o antitéticas al valor, ni al objetivo que representa la paz. Muy probablemente, más que ningún otro elemento, el estudiante palpará ~~estas~~ estos valores y objetivos que proponemos viendo y experimentándolos ~~en~~ mediante la forma de educar y el estilo de vida y enseñar del profesor que le servirá de modelo práctico, en el caso de que sea una persona entregada a los valores de la paz y la justicia. Así nos es ~~es~~ imprescindible una constante autocritica de nuestras formas de educar, con vistas a cambiar y mejorarlas para que cada vez más sean acordes con,

y promovedoras de los valores y los conocimientos por la paz que enseñamos. En este sentido hemos de prestar especial atención a las violencias sutiles e inherentes en la educación en general, no sólo en ~~su~~ cuanto a su contenido tradicional, sino ~~también~~ <sup>a su estructura;</sup> sobre todo, al rol y a la dinámica de la competencia que promueve como modelo de interacción, que no fomenta la cooperación y el ~~mutuo~~ <sup>mutuo</sup> apoyo y beneficio; a la clasificación de los estudiantes que suele producir "clases mejores y preferidas" y "clases marginadas"; y a la verticalidad de la enseñanza que no concibe del estudiante ~~como~~ como un co-partícipe ~~que~~ capaz de generar sus propios objetivos y participar en su propia educación sino como una "olla" que llenar o un "producto" que acabar. De esta manera, insisto, una vez más: debemos esforzarnos en procurar que nuestra forma de educar para la ~~que~~ paz concuerde con el contenido y los valores que se enseñan.

1977

Hemos dicho que un ~~o~~ buen punto de partida para la enseñanza de la paz es la problemática del conflicto, porque todos hemos experimentado algún tipo de conflicto y se presta muy bien, como materia de clase a cualquier nivel de la educación. Tenemos el deber, ~~de~~ <sup>de</sup> ~~enfocarnos~~ ~~en~~ ~~enfocar~~ el conflicto y la resolución del mismo, de forma que concuerde con la meta "paz" que nos hemos propuesto estudiar y enseñar. Así, afirmamos que el conflicto es un proceso natural a toda sociedad, y puede ser un ~~o~~ factor positivo en el cambio, o destructivo, según la manera de resolverlo. No hemos de esconder el conflicto, ni huir de él sino afrontarlo y buscar resolverlo siempre de manera que, tanto el proceso de resolución como el resultado, ~~no~~ sean conformes con nuestros ideales de paz y justicia. En este sentido hemos de promover una perspectiva positiva del conflicto y comprenderlo como un reto y una oportunidad, más que como <sup>un</sup> apuro que quitarnos encima. En el fondo, podemos decir que la paz es el proceso creativo de resolver los conflictos, pero de tal manera que no se entienda la "victoria" como el que unos ganen y otros ~~que~~ pierdan. "Ganaremos"

todos los involucrados en el conflicto cuando lleguemos a resolver juntos, nuestras diferencias, sin perjudicar a nadie, <sup>SIN</sup> ~~en~~ que unos pierdan, sin que sean marginados. A nivel práctico, es importante que el estudiante se ~~g~~ familiarice con los elementos, las dinámicas y las fases del conflicto a los diferentes niveles. Esto también comporta el reconocer y explicitar sus ~~sus~~ propios valores <sup>(intereses)</sup> y deseos además de entender los de otros. Sería muy interesante que el alumno pueda experimentar y desarrollar sus habilidades en participar y resolver conflictos. Todo este proceso debe enfocarse como una "concienciación" del alumno: su toma de conciencia de su persona, sus valores, sus ~~deseos~~, la toma de conciencia de su ~~entorno~~ entorno, de los problemas y conflictos que allí se encuentran y de sus posibilidades y responsabilidades de proyectar cambios que él ~~se~~ determina como deseables. Finalmente, es importante promulgar las alternativas y posibilidades de resolver los conflictos de forma no-violenta, afin de evitar las manifestaciones no-deseadas de violencia desencadenada que muy a menudo suponen las maneras violentas y armadas de resolverlos. Esto nos lleva a plantear una doble finalidad en la educación para la paz: primero, el estudio de la ~~no~~ no-violencia y los movimientos alternativos y segundo la consideración de la dinámica de la violencia y ~~de~~ las formas de enfocar y lograr el cambio social.

Hemos de reconocer que la historia del pacifismo y de la no-violencia es una historia marginada y poca promovida como materia de clase. Pero el hecho es que es una historia rica y diversa. Su estudio en la clase, ~~sea~~ sea por considerar los personajes, por estudiar las teorías, o por plantear la historia de los movimientos que han actuado con una visión pacifista -- deben ayudar al estudiante a plantear ~~su~~ su propio sistema de valores frente a los problemas agudos e importantes de violencia y la guerra. Unos de los más importantes puntos es que hemos de vincular íntimamente nuestros objetivos e ideales con la forma de lograrlos, ~~es~~ es decir, se ha de plantear ~~la~~



tema de los medios y los fines, sobre todo en cuanto a la forma de resolver los conflictos. En ~~este sentido~~ En este sentido, ~~tampoco~~ <sup>No</sup> se trata de ~~unicamente~~ <sup>meramente de</sup> considerar los <sup>y movimientos</sup> personajes/pacifistas y no-violentos que representan una postura ética, religiosa total. Hay mucha variedad de ideas y acutaciones que estudiar que son en el fondo no-violentas: el propio movimiento obrero con sus huelgas, movimientos de científicos en contra de la bomba nuclear, los personajes que representaban un pacifismo contemporaneo humanista y político, etc. También se ha de plantear la misma política como la ~~la~~ manera más normal y debida de interrelacionarse y resolver ~~las~~ las diferencias, siendo un medio de ~~diálogo~~ diálogo y respeto, y por lo tanto, ~~un~~ no-violento. La guerra no es mera continuación de la política, <sup>su</sup> representa ~~el~~ fracaso. En este sentido, se ha de fomentar conocimiento de los medios <sup>diplomáticos</sup> de diplomacia, Derecho Internacional y <sup>(u)</sup> negociación como maneras no-violentas y dignas de proseguir en ~~el~~ el tratado internacional. El reto para la educación para la paz ~~es~~ consiste en presentar todos estos movimientos, personajes y medios, ~~no~~ no como marginales, y irreales y no-viables, sino como legítimas y totalmente necesarias en nuestro mundo de hoy. Paralelamente se ha de presentar "heroes" que ~~verdaderamente~~ verdaderamente han incorporado sus ideales de paz y justicia en <sup>su</sup> forma de lograrlas. Hemos de plantear, cara al ~~un~~ estudiante, que la manera en que elegimos actuar es un valor, y nos es preciso evaluar nuestras formas de actuar, personales, interpersonales e internacionales. Esto supone desarrollar unos criterios para <sup>valorar</sup> ~~evaluar~~, no sólo los valores del estudiante, sino los existentes-- aunque a menudo muy disfrazados, valores de nuestra sociedad, instituciones y gobiernos.

Es evidente que esta materia debe plantear la cuestión de la violencia. La perspectiva de la educación para la paz ha de desarrollar y concretar claramente una visión amplia y ~~la~~ global de la violencia. Es preciso que el estudiante comprenda la espiral de violencia, y para hacer eso debe primero tomar

conciencia de la dinámica y el papel de las violencias estructurales. Fundamentalmente hemos dicho que la paz está relacionada con re-estructurar las injusticias, las violencias y los desequilibrios producidos por las estructuras y las formas institucionales usadas de relacionarnos a muchos niveles, que violan a gran parte de la humanidad y benefician a unos pocos. No obstante, para ~~realizar esto~~ <sup>realizar esto</sup> ~~reestructurar~~, el estudiante tiene que ser consciente de todo el proceso de resolución de conflictos, y debe comprender que no ~~se~~ tiene que ver con disfrazar ~~los~~ los intereses conflictivos, ni con evitar la confrontación y la intensificación del conflicto, sino con afrontarlos y llegar a la reestructuración más justa. Por lo tanto, <sup>ante la realidad</sup> no cabe la inacción; es decir, todos tenemos la responsabilidad de hacer algo. La educación para la paz debe ayudar al estudiante a encontrar cuáles son sus propias posibilidades de actuar y analizar cuáles son las mejores formas de intervenir en la resolución de conflictos. De especial importancia es la examinación más detallada de los procesos de "apoderamiento" y "equiparación" de los que carecen de poder y recursos injustamente en el conflicto, proceso que se ha ~~de~~ <sup>debe</sup> realizar mediante algún tipo de confrontación. ~~Al~~ ~~hora~~ A la hora de analizar cuáles son las mejores formas de llevar a cabo esta confrontación ~~en~~ en situaciones de injusticia cabe plantear la otra cara de la moneda de la violencia: la violencia directa, cuestionando tanto la dinámica y los valores inherentes a ella, como los resultados que produce. Es importante que los estudiantes consideren <sup>en</sup> detalladamente el coste y la eficacia de la violencia a corto, medio y largo plazo, y ~~que vuelvan~~ <sup>que vuelvan</sup> ~~se~~ volver a preguntarse otra vez si los ~~medios~~ fines justifican los medios, y si ciertos medios pueden a la larga alcanzar <sup>después</sup> ciertos fines. Paralelamente se ha de ~~presentar~~ <sup>presentar</sup> a los alumnos una visión rica e ilimitada de <sup>(12)</sup> formas no-violentas de resolver conflictos. Tienen que tomar conciencia de que la violencia no es la única, ni la más eficaz manera de resolver conflictos, a pesar de que se

presente como tal en nuestra sociedad e historia. Aceptar esta afirmación, sin más, es estancarnos y condenarnos a seguir por los mismos caminos que nos han conducido a nuestra situación actual. En el fondo, gran parte del contenido real de la educación para la paz consiste en ~~afirmar~~ <sup>cómo</sup> afrontar <sup>ellos</sup> las cuestiones y problemáticas de los conflictos, <sup>y de qué manera realizamos</sup> su resolución y re-estructuración. Así es sumamente importante ~~el~~ promover una visión positiva <sup>responsable frente al</sup> y ~~comprometida del~~ conflicto, además de desarrollar los conocimientos y habilidades que pueden <sup>comprenderlo</sup> ~~hacerlo frente~~ y conducirlo a una resolución más justa, con medios no-violentos.

Es evidente que el estudio de conflictos, especialmente a nivel internacional conduciría al fenómeno de la guerra y lógicamente a la pregunta "porqué". En primer lugar la educación para la paz ha de dar una visión amplia de la guerra pero ~~enfocándose~~ ~~prestando~~ ~~la~~ atención especialmente a la dinámica ~~de~~ las características <sup>de la</sup> /y evolución contemporánea de la misma. Estas son, sobre todo, que la guerra es cada vez más letal y total: las armas contemporáneas, ~~y~~ al igual que la estrategia, suponen que la población y la naturaleza <sup>civil</sup> ~~son los~~ <sup>que</sup> sufren las consecuencias <sup>de la guerra, planifican</sup> de la guerra, ~~los~~ <sup>y no aquellos</sup> que/planifican; que ~~se~~ <sup>planifican</sup> ~~en~~ nombre de la libertad y la seguridad, ya no es meramente el hecho bélico en sí, sino que es un fenómeno en constante desarrollo, con muchos intereses comerciales, económicos e ideológicos implicados, lo que supone todo un "sistema-guerra"; que la guerra como ~~un~~ sistema en que se ha de estar ~~permanente~~ <sup>permanentemente</sup> preparado ha significado la tecnocratización y la burocratización de la misma, al igual que una tendencia cada vez mayor de militarizar no sólo el Estado sino también la sociedad en general, sobre todo, en ~~cuanto~~ <sup>en que</sup> la política ~~y~~ exterior/se acepta, sin más, el marco conceptual militar como <sup>mejor</sup> la/pauta a seguir; que en los últimos años ha habido una increíble proliferación de conflictos armados, casi en su totalidad producidos en países pobres y sub-desarrollados del Tercer Mundo, en gran parte promovidos por intereses ideológicos de las superpotencias y por el complejo

militar-industrial que a menudo busca crear su propio mercado, desempeñando así un papel provocador de dichos conflictos. Todo esto tiene ~~una~~<sup>es</sup> implicación/directa en la calidad de convivencia <sup>de la humanidad</sup> a nivel mundial y en ~~la~~ ~~cuanto~~ a lo que se pide y exige de los ciudadanos de los Estados naciones. Por lo tanto la educación por la paz tiene un papel muy importante que jugar frente a este fenómeno. ~~En primer~~ En primer lugar, hemos de reconocer que ~~la~~ el sistema guerra es, en el fondo, un sistema de valores. ~~En~~ este sentido es primordial que el estudiante tome conciencia de los valores que este sistema promulga, que valore con criterios objetivos la legitimidad y la validez de dicho sistema, y que reflexione sobre sus responsabilidades ~~frente~~ frente a él. Aquí es importante plantear la cuestión del ~~significado~~ significado verdadero del patriotismo, fomentando una actitud de crítica creativa frente a los valores y actuaciones de nuestro Estado, expuestos en su forma ~~de~~ <sup>de</sup> ~~actual~~ preparar su defensa <sup>y de actuar en el mundo</sup>. En otras palabras ~~hemos~~ hemos de ayudar al estudiante a desarrollar su propio sistema de valores dentro del contexto de injusticia global. Sobre todo hemos de promover ~~la~~ ~~idea~~ el postulado básico de que la ~~guerra~~ guerra es únicamente una entre muchas formas de resolver los conflictos, y por lo tanto es evitable.

Un aspecto de este sistema guerra, <sup>más</sup> (que es el que <sup>domina</sup> hoy,) es la carrera de armamento y la posibilidad de desarme. Por una parte la educación para la <sup>pa</sup> debe fomentar un proceso pedagógico doble: educar acerca del desarme y educar para ~~el~~ el desarme. Esto implica la enseñanza de una materia complicada pero ~~que~~ que hemos de dominar. Podemos afirmar que la carrera de armamentos tiene un aspecto cuantitativo (producción masiva de ~~un~~ un tipo de armas) y cualitativo (~~el~~ desarrollo de nuevas sistemas de armas); que funciona, sobre todo, por una dinámica interma del desarrollo tecnológico e industrial; que se desenvuelve según una mentalidad militar y dentro de un marco de Estados ~~nacionales~~

soberanos con el derecho incuestionable de armarse; que se fomenta por los muchos intereses militar-industriales que se benefician de ella; y que es cada vez más autónoma e institucionalizada, a la vez que, en ningún momento, ha aumentado el nivel de seguridad en el mundo, sino todo lo contrario en cuanto supone una de las violencias mayores actuales: una violencia directa (armas que matan a personas) y una violencia estructural (despilfaro de recursos y energía hacia fines belicos en vez de afrontar las necesidades más básicas de la humanidad). Además el desarrollo de sistemas de armas, cada vez más potentes y destructivos, especialmente el nuclear, pone en peligro, como nunca antes en la historia, la propia supervivencia de la humanidad. Por lo tanto, puede ser que la cuestión del desarme es la que más urge en la educación para la paz. ~~En la~~ <sup>Dicha</sup> ~~educación~~ educación debe enfocar el ~~tema del~~ desarme, no como ~~los~~ hacen actualmente los Estados, - que en el fondo no muestran <sup>tan</sup> excesiva interés en desarmar, sino con la idea de deshacer todo el sistema guerra que produce la necesidad de armarse, y por lo tanto, produce una carrera de ~~armamentos~~ armamentos. Así, la educación para la paz debe afrontar los miedos ~~que existen~~ acerca del desarme que suponen ~~los~~ obstáculos mayores para realizar el mismo: el miedo de las consecuencias económicas y laborales, el miedo del enemigo y el miedo de la inseguridad de un futuro no-conocido desarmado. ~~Debemos~~ Debemos enfocar la educación para la paz, desde el principio, ~~no~~ como un camino de estudiar, <sup>valorar</sup> ~~valorar~~ y aceptar las diferencias (culturales, políticas, religiosas etc.) no como una amenaza, sino como un elemento enriquecedor, así fomentando la tolerancia, ~~la~~ comprensión internacional, y la interdependencia entre pueblos, culturas y naciones ~~por encima~~ por encima del enriquecimiento nacional. No obstante, quizás la tarea más importante es la de ~~crear~~ <sup>el</sup> conciencia de la necesidad urgente ~~del~~ <sup>de un</sup> sistema ~~de~~ cambio y del desarme afin de abolir el sistema guerra. Así, la educación para la paz debe desempeñar un papel transformadora

en la sociedad, creando compromiso para dicho cambio lo ~~que~~ <sup>que</sup> supone: el rechazo del marco político-militar que orienta la política internacional de hoy y <sup>no</sup> parte de una perspectiva global y humanitaria, la reducción radical y ~~compresiva~~ de armas y presupuestos militares, y el desarrollo de alternativas viables inmediatas para sustituir el sistema actual. En resumen, podemos decir que la educación para la paz debe plantear y promover como pauta primordial para la construcción de un sistema de seguridad cualitativamente más real y no-armado dos elementos: la convicción profunda de la gente de la calle de que es necesario un cambio de sistema para resolver nuestros conflictos a nivel internacional y el compromiso de trabajar eficazmente para abolir la guerra y su preparación. Esto implica una labor larga y fundamental de concientizar: ayudar a los estudiantes a comprender las complejidades de la materia; a ~~de~~ formar sus opiniones acerca del sistema actual, y vislumbrar sus responsabilidades y posibilidades de proponer y realizar cambios.

Cap 70

Con todo esto nos damos cuenta de que padecemos actualmente ~~momentáneamente~~ a nivel global una crisis profunda: no estamos haciendo frente a los problemas y violencias, y por lo tanto, no realizamos la paz. ~~Porque~~ La educación para la paz debe ~~enfrentar~~ afrontar esta crisis promoviendo, sobre todo, dos ~~elementos:~~ <sup>perspectivas, casi inexistentes hoy día:</sup> el desarrollo de una conciencia global y el fomento de la imaginación creativa en buscar y concretar alternativas. En definitiva, la posibilidad de cambiar el rumbo suicida e injusto que llevamos a nivel mundial hasta ahora empieza con cambiar el marco de referencia según la cual juzgamos los problemas y las soluciones que afectan a nuestro mundo. Si queremos hacer frente a las violencias directas y estructurales es imprescindible que el marco de referencia se a una perspectiva global, y no la de un Estado-nación. Esto implica una visión de la naturaleza interrelacional e interdependiente de los problemas y las soluciones; una consideración y valoración no egoísta, ná

personalista, ni nacionalista de los intereses y las necesidades globales; y, sobre todo, la toma de conciencia de la participación, el papel y la responsabilidad de uno, como "ciudadano" del sistema mundial. ~~Exp~~Explicitando <sup>lo</sup> de forma más clara, pienso que la educación para la paz debe fomentar la lealtad y dar prioridad a la perspectiva global y a hacer frente a las necesidades básicas de la humanidad por encima de los intereses particulares y nacionales. La educación para la paz <sup>también</sup> debe cumplir otra función muy importante: promover y desarrollar las capacidades y habilidades del estudiante para imaginar y crear nuevas alternativas. Esto supone una doble tarea. Por una parte, ~~ixpi~~ implica la capacidad de pensar consecuentemente, es decir, de seguir y proyectar cuáles serán <sup>an</sup> las ~~consecuencias~~ consecuencias futuras de los sistemas y modelos que tenemos actualmente. Por otra, supone la habilidad de imaginar otros modelos preferidos para el futuro y señalar los cambios que se han de realizar ahora para lograrlos. Esta tarea <sup>significa</sup> ~~supone~~ una especie de utopismo, pero un utopismo serio, responsable y cotidiano, es decir la capacidad de ~~reflex~~ reflexionar fuera de los marcos dominantes actuales, para proyectar otras ideas, pautas y modelos mejores y más deseables. ~~Asix~~ Así, la educación para la paz debe promover clases enteras, generaciones íntegras de personas ~~en~~ capacitadas para comprender <sup>la</sup> las dinámicas y las consecuencias de los modelos presentes, preparadas para imaginar ~~otros~~ <sup>modelos</sup> otros preferidos junto con las maneras concretas de lograrlos partiendo de lo actual, en definitiva, personas experimentadas en usar su imaginación, dentro y fuera de los marcos actuales para el beneficio y el mejoramiento de la convivencia de la humanidad a nivel global.

En conclusión, podemos afirmar que la educación para la paz no es una tarea abstracta e irreal. ~~Ex~~ Debe esforzarse en ser siempre algo muy concreto y ~~ap~~ palpable, ~~entendible~~ Debe implicar la comunicación de un contenido distinto por medio de una estructura diferente. Los problemas, crisis, conflictos y

violencias que padecemos a nivel mundial hoy día nos exigen  
 no sólo una respuesta, sino una responsabilidad y la capacidad  
 de buscar alternativas. En el fondo, esto es una tarea pedagógica.  
 Debe formar parte de nuestra educación, para que las generaciones  
 jóvenes de hoy vislumbren otras posibilidades y ~~que~~ las futuras  
 tengan una <sup>calidad de</sup> ~~(convivencia)~~ ~~xxxxx~~ ~~xxxx~~ mejor <sup>de</sup> ~~que~~ la que tenemos  
 ahora. Educar para la paz no es una ~~xxxxx~~ idea utópica, es  
 realista y responsable, vista la situación y necesidades del mundo  
 en que vivimos.



Bibliografía

La educación y la investigación para la paz

- Agrupació Católica de Graduades: Educar per la pau. Barcelona, I.G. Sta. Eulalía, 1974.
- Baudley, Jean-Marie. "Education à la Paix" Nonviolencia et Societé. Enero/Febrero, 1981. p. 11-13.
- "La comprensión internacional a l'école" Nonviolencia et Societé. Marzo/Abril, 1981. p. 4-5)
- Bolam, David. ~~ed~~ (ed) The New era. (edición especial sobre la educación para la paz). Vol. 55. Nº 7, Septiembre/Octubre 1974.
- Boulding, Kenneth y Milton Mayer. On Peace Research. Pennsylvania, Pendle Hill Co., 1967.
- Brown, Robert; Carroll, Berenice. Peace and Change (edición especial sobre la educación para la paz). Vol. I, Nº 3, California State College, 1973.
- Burns, Robin. "Peace Education: Between Research and Action" Peace Reserach - Canadian Peace Reserach Institute Nº 3, 1980. p. 131-140.
- R Consortium on Peace Research, Education and Development: "Peace Education Packet". Bethel College, 1978.
- Curle, Adam. Educación Liberadora. Barcelona, ~~Mexico~~ ed. Herder, 1977.
- Chatfield, Charles. Peace and Change (edición especial sobre la educación para la paz). Vol. VII. Nº 3. 1981.
- Conroy, F. Hilary. "The conference on Peace reseach in History: A memory". Journal of Peace Research. Nº 4, 1969.
- Eckhart, William. "Changing concerns in peace research and education" Bulletin of Peace Proposals, Nº. 3, 1974. p. 280-284.
- Flickinger, Richard. Educating for Interdependence: a review of recent reports". Peace and Change, nº 1, primavera, 1982. p. 77-83.
- Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Madrid, siglo veintiuno de españa ed., 1980 (26ª edición, 4ª en españa).
- Pedagogía del oprimido
- Galtung, Johan. Peace: Research, Education, Action. (Essays in Peace Research Vol I). Copenhagen, ed. Christian Ejlertsen, 1975.
- Peace Problems: Some Case Studies (Essays in Peace Research Vol V. Copenhagen, ed. Christian Ejlertsen, 1980.
- "What is a Challenging issue peace education is" Bulletin of Peace Proposals. nº 3, 1974. p. 195-196.

(ed.)  
 Haavelsrud, Magnus/ Education for Peace. University of Keele,  
 UK, IPC ~~Technology~~ Science and Technology Press, 1974.

--"Peace Education" IPR Newsletter, nº 1, 1978.

Harrison, Marta. For the Fun of it. Selected Cooperative Games for Children and Adults. Philadelphia, Friends Peace Committee, .

Hook, Glenn D.: Education as Business Whither Peace Education".  
Bulletin of Peace Proposals Vol 13, nº 1 1982.

Hveem Helge: Journal of Peace Research (edición especial sobre las teorías de paz) Vol. XVIII, nº 2 1981.

Justicia i Pau (secretariat): Educar per a la pau. Barcelona.

Lederach, John Paul: "La educación para la paz" El Viejo Topo Extra 15.

Llanos, Jose Maria: Un Plan de Paz. Madrid, Propaganda Popular Católica, 1972.

PRUTZMAN, PRISCILLA, et al. CHILDREN'S CREATIVE RESPONSE TO CONFLICT PROGRAM. NEW YORK: CHANGER PROJECT ON COMMUNITY CONFLICT, 1975 2ª edición.

Reardon, Betty: Militarization, Security and ~~XX~~ Peace Education.  
 Valley Forge, United Ministries in Education, 1982.

--"Peace ~~Education~~ as an Educational End and Process"  
Peace and World Order Studies. New York, Institute for World Order, 1978. p. 29-42.

Roussel, Vincent. "La paix par l'éducation" Non-violence Politique. Mayo, 1981, p. 16-17.

Thee, Marek: Bulletin of Peace Proposals (edición especial sobre la educación para la paz). Nº 4, 1979, Oslo.

--Bulletin of Peace Proposals (edición especial sobre la educación para el desarme). Nº 3, 1980. Oslo.

--Bulletin of Peace Proposals (edición especial sobre la educación para la paz). No. 3, 1981. Oslo.

~~ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE LOS CONFLICTOS~~

Woodward, Beverly: Peace Research and Peace Action. London, War Resisters international publs. 1973.

UNESCO: "Recomendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human ~~rights~~ rights and fundamental ~~rights~~ freedoms." Paris, noviembre, 1974.

Vayrynen, Raimo: International Peace Research Newsletter. (edición especial sobre la educación para la paz). vol. XV, nº 4, 1977.

--International Peace Research Newsletter (copilación del trabajo colectivo de la comisión de educación para la paz de la IPRA). Vol. XVI, nº 3, 1978.

International Peace Research Newsletter (edición especial sobre la educación para la paz). Vol. XIV. nº 5, 1976.

Wulf, Christoph (ed.): Handbook on Peace Education. Oslo, International Peace Research Association, 1974.

WORLD PROJECTS. LEARNING FOR CHANGE IN A WORLD SOCIETY.  
 LONDON: Whitney Press, 1982 (4ª edición)

Análisis y resolución de conflictos

Alvik, Trond: "The Development of views on conflict, war and peace among school ~~and~~ children". Journal of Peace Research. nº 2, 1968. p. 179-190

Carpenter, Susan: A repertoire of peacemaking skills. ~~of~~ COPRED, Bethel College, N. Newton, KS. 1977.

Curle, Adam: Conflictitividad y pacificación. Barcelona, ed. Herder, 1978.

~~Engel~~

Dahrendorf, Ralf. Class and Class conflict in Industrial society. Stanford, California: Stanford university press, 1959.

Dugan, Maire a.: Peace and Change (edición especial sobre la resolución de conflictos). Vol VII, no. 2/3 Summer, 1982.

Kriesberg, Louis: The sociology of Social conflict. Englewood, NJ: prentice Hall ed. 1973.

Laue, James H. "Conflict Resolution: A Challenge for the Church Engage/Social Action Forum - 43

~~xxxx~~ -- "The ethics of Social intervention: Community Crisis Intervention programs". St. Louis, Mo.: Community crisis Intervention center, Washington University. Mimeo.

Pomainville, Martha y Cynthia Blankenship, Barbara Stanford: Conflict Resolution. New York, Bantam Books, 1977.

Stanford, Barbara: Peacemaking. New York. Bantam Books, 1976.

Wehr, Paul. Conflict Regulation. Boulder, Colorado, Westview Press, inc. 1979.

Fisher, Roger. International Conflict for beginners. New York, Harper and Row. 1969.

Fraenkel, Jack R. (ed.) Peacekeeping. New York: Random House (Institute for World Order inc.) 1973.

Boulding, Kenneth: Conflict and Defense New York: Harper and Row. 1962.

Lorenz, Konrad. On Aggression. New York: Bantam Books. 1969.

Coser, Lewis. The Functions of Social Conflict. New York: Free Press. 1956.

La Guerra, la carrera de armamentos y el desarme

Barnet, Richard J. The Economy of Death. New York: Atheneum, 1970. (edición española)

~~xx~~

--The Roots of War. New York: Penguin Books, 1977. (edición español - La guerra sin fin)

Bobbio, Norberto: El problema de la guerra y las vías de la paz. Barcelona: Gedisa, SA. , 1982.

Briey, Phillippe: El cristiano frente a la carrera de armamentos. Bilbao: Mouvement International de la Reconciliación, 1982.

- 4
- Boserup, Anders y Mack Andrew: War without weapons Nonviolence in national defense. New York: Schocken Books, 1975.
- Bouding, Kenneth. Peace and the War Industry. New Brnswick, New Jersey: Transaction Books, 1973.
- Bouthoul, Gaston y Carrère, Rene. El desafio de la guerra. Madrid: EDAF, 1977.
- Burns, Robin. "A Comparative analysis of educational perspectives concerning weapons of mass destruction." ~~Quix~~ Internatinal Peace Research Newsletter nº 4, 1981. Oslo.
- Busquets, Pep et. al.: Temes Internacionals: L'OTAN. Barcelona: CIDOB-Rosa sensat, 1982.
- Chatfield, Charles (ed.) Peace and Change (edición especial sobre los ideales de paz y la realidad de la primera guerra mundial) Vol VII, nº 1 y 2, winter 1981.
- Peace and Change (edición especial sobre sistemas alternativos internacionales de seguridad). Vol. VII, Nº 4, Fall 1981.  
(ed.)
- Falk, Richard A., y Mendlovitz, Saul H.: Toward a Theory of War Prevention. /New York: "orld Fund Law. 1966.  
The strategy of World Order vol I  
--Disarmament and Economic Order. ~~New York~~ The Strategy of World Order Vol 4. ~~New York~~/ Transaction Books 1966  
New Brunswick, New Jersey:
- Fisas, Vicenc. El Poder militar en España. Barvelona: ed. Laia, 1979.
- Galtung, Johan. Peace War and defence. Essays in peace research Vol II. Copenhagen: Christian Ejlets, 1976.\*
- Haavelsrud, Magnus. (ed.): Approaching Disarmament Education. Guildford: Westbury House. 1981.
- Hveem, Helge ed.: Journal of Peace research (edición especial sobre las causas de guerra). vol.XVIII, no 1, 1981.
- Kende, Istvan. "Wars of ten years (1967-1976)". Journal of Peace Research. Vol XV no 3, 1978. p 227-242.
- Johansen, Robert C. Toward a dependable peace: a proposal for an appropriate security system. New York: Institute for World order. 1978.
- Mendlovitz, Saul H.: "Teaching war prevention". Bulletin of the Atomic Scientists Chicago: Feb. 1964.
- NARMIC National Action/Research on the Military Industrial Complex: Arming the Third World. Philidelphia: Narmic. 1979.  
ed.
- Rapoport, Anatol: Clausewitz on War. New York: Penguin, 1978.
- Regehr, Ernie: Militarism and the World Military Order. New York: Commission of the Churches on International Affairs of the World Council of Churches, 1980.
- Klare, Michael: "Militarism: The Issues Today". Bulletin of Peace Proposals. VolIX. Nº 2, 1978.
- Stockholm International Peace Research Institute: World Armaments and Disarmament, SIPRI Yearbook. Stockholm: SIPRI, 1981.
- SIPRI Brochure 1981. Stockholm: SIPRI 1981.

Thompson, E.P.: Beyond the Cold War. London: European Nuclear Disarmament, 1982.

Torney, Judith Volkmann y Gambrell, Leonard: "Disarmament education and Teaching about Human Rights". Bulletin of Peace Proposals Nº 4, 1980. P. 391 -401.

UNESCO: Informe y Documento Final del Congreso Mundial de Educación para el desarme. Paris: UNESCO, 1980.

Wright, Quincy. A Study of War. Chicago: University of Chicago Press, 1970 (abridged edition).

Yergin, Daniel: Shattered Peace The origins of the Cold War and the National Security State. Boston: Houghton Mifflin Co., 1978.

### La Violencia, la no-violencia, el pacifismo

Brock, Peter: Pacifism in Europe to 1914. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1972.

--Twentieth Century Pacifism. New York: Van Nostrand Reinhold Co. 1970.

Chatfield, Charles: ed.: Peace Movements in America. New York: Schocken Books, 1973.

Coover, Virginia, et. al.: Resource Manual for a Living Revolution Philadelphia: New Society Press, 1978.

Daniels, David N. et al: Violence and the Struggle for Existence Boston: Little, Brown and Co. 1970.

Ellul, Jacques: Contre les Violents. Paris: Le Centurion, 1972, (edition in english)  
--Violence. London: Seabury Press, 1969.

Nutall, Geoffrey. Christian Pacifism in History. Berkely, California: World without war council, 1971.

Pereña, Josep: "Educación de la no-violencia" Febrer, 1975. monográfico.

Sharp, Gene: The Politics of Nonviolent Action (Vol. I, II, III). Boston: Porter Sargent Publishers, 1973.

--Social Power and Political Freedom. Boston: Porter Sargent Publishers, inc., 1980.

--Tyranny Could Not Quell Them. London: Goodwin Press LTD.

Short, James F. y Wolfgang, Marvin E. (ed.): Collective Violence Chicago: Aldine - Atherton, 1972.

Vidal, Lorenzo: Fundamentación de una pedagogía de la no-violencia y la paz. Alcoy: ed. Marfil. 1971.

### Paz y el orden mundial

Falk, Richard A.: A World Order Perspective on Authoritarian Tendencies. New York: World Order Models Project, 1980.

Feller, Gordon, et. al. ed.: Peace and World Order Studies  
A Curriculum Guide. New York: Institute for World Order,  
1981.

Galtung, Johan: The North/South Debate: Technology, Basic  
Human Needs and the New International Economic Order.  
New York: World Order Models Project (Working Paper Nº 12),  
1980.

--Peace and Social Structure Essays in Peace Research Vol. III  
Copenhagen: Christian Ejlertsen, 1978.<sup>a</sup>

--Peace and World Structure Essays in Peace Research Vol IV  
Copenhagen: Christian Ejlertsen, 1978.

--The True Worlds A Transnational Perspective. New York:  
The Free Press, 1980.

Rajni, Kothari: Footsteps into the future. New York: The Free  
Press, 1974.

--Towards of Just World Order. New York: World Order Models  
project, 1980 (Working paper nº 11).

McIntyre, Michael, et. al.: Peaceworld. New York: Friendship  
Press, 1976.

~~TaxgxxMxxxxRx~~

Wehr, Paul y Washburn, Michael: Peace and World Order Systems  
Systems, Teaching and Research. Beverly Hills, CA: Sage  
Publications, 1976.

Weston, Burns H. et. al.: Peace and World ~~Studies~~ Order Studies  
A Curriculum Guide. New York: Institute for World Order,  
1978.

#### Bibliografias

Boulding, Elise; J. Robert Passmore y Robert Scott Gassler:  
Bibliography on World Conflict and Peace: Second edition  
Boulder, Colorado: Westview Press, 1979.

International Peace Information Service: Bibliography Peace  
Education. N Antwerpen, Bélgica.

Project for global education: Annotated Bibliography. New York  
Institute for World Order,

Van Cura, Mayy Ann. Curriculum and Resources on Peace and  
World Justice. North Newton, KS.: COPRED (Peace education  
network packet.) 1976.

COMPETENCE in

requires the CAPACITY to

which involves the ABILITY to

making judgments

5) "take into active consideration" the interests of future generations when making personal and collective decisions . . .

1) perceive the choices confronting individuals, communities, nations, and the human species with respect to major world problems . . .

2) acquire and process information analytically and to use reflective moral reasoning when making judgments about world problems . . .

3) identify, describe, and analyze one's own judgments about world problems . . .

4) perceive that human experience, earlier and elsewhere may possibly be more useful for dealing with contemporary problems than beliefs dominant today . . .

5) perceive the world system in a systematic manner . . .

6) analyze, evaluate, and create models of alternative futures . . .

identify basic needs and interests of future generations; identify emotionally with the yet unborn; and for the interests of future generation see legitimate and as valuable as one's own interests . . .

a) identify choices and alternative actions in respect to problems of managing:
— cultural diversity
— conflict and violence
— cultural change
— human biosphere relations
— population growth . . .

b) use standard reference materials, maps, globes, charts, documents, etc.—as sources of information;
c) acquire information from direct observation and interviewing (in real or simulated settings);
d) make systematic comparisons; make and judge logical inferences; create and test hypotheses; categorize, classify, and conceptualize;
e) justify a specific value judgment by reference to a more general value;
f) relate general values to specific situations . . .

a) articulate one's empirical, moral, and prescriptive beliefs;
b) perceive one's beliefs as choices among alternative beliefs;
c) identify alternative beliefs;
d) compare the empirical and ethical assumptions underlying different beliefs . . .

a) perceive one's own and other societies within a frame of reference relatively free of ethnocentric bias;
b) develop "progressively deeper levels of cross-cultural awareness";
c) engage in cross-societal and cross-cultural communications to learn about world problems;
d) "use" the "traditional wisdom of human kind"—religion, literature, myths, and the visual arts—as a source for new insights, perceptions, and modes of thinking about contemporary problems . . .

a) identify interrelationships among trends, changes, and problems in the world system;
b) perceive that any given action or change can have:
— multiple consequences
— different consequences for different countries or for different groups within one country;
— different consequences for particular human values, e.g., wealth, power, safety, health . . .

a) identify explicitly values one would like to see maximized in future world systems;
b) identify alternative ways of organizing the world social system;
c) portray these alternatives in scenarios, simulations, role playing exercises, short stories, models, etc.;
d) evaluate the consequences for different value structures, of alternative forms of world social organization . . .

COMPETENCE in ... requires the CAPACITY to ... which involves the ABILITY to ...

7) analyze controversy surrounding an issue, problem, or policy ...

- a) identify and distinguish disputes over definitions, value claims, and factual claims;
- b) analyze the relative "validity" of alternative factual claims and definitions of values;
- c) tolerate, intellectually and emotionally, conceptual, factual, and moral ambiguities.

exerting influence ... 1) exercise influence through

a) lifestyle decisions ...

- a) perceive relationships between elements in one's own lifestyle and problems, situations, or circumstances one wants to change or affect;
- b) identify concrete ways in which one can change or modify "undesirable" elements in one's lifestyle;
- c) commit oneself emotionally to making these changes;
- d) handle the emotional and philosophical issues arising from the realization that one's personal actions have only minuscule systemic effect.

b) work-related activities ...

- a) identify relationships between one's job and/or profession and problems, situations, or circumstances one wants to change or affect;
- b) identify opportunities for action within one's occupation

c) social action ...

- a) identify groups and organizations in one's life-space which engage in activities related to problems, situations, or circumstances one wants to change or affect;
- b) arrange one's time and responsibilities to allow for participation in these activities;
- c) commit oneself emotionally to involvement in these activities;
- d) identify potential opportunities for social action within groups and organizations of which one is a member and where one has the opportunity to advocate, initiate, and/or organize programs or projects;
- e) deal emotionally and philosophically with the problems which arise when given action programs 1) fail and/or 2) are recognized as having limited impact.

d) political activities ...

- a) perceive that there are "alternative routes to international participation," i.e., organizations and institutions at local, state, national, and international levels through which individuals can exert influence regarding a given problem, situation, or issue;
- b) identify the organization(s) or institution(s) most relevant to the problem, situation, or issue with which one is concerned;
- c) assume an active organizational role, such as that of a supporter, advocator, or organizer of activity;
- d) deal emotionally and philosophically with situations and dilemmas inherent in all political activity (e.g., frustration, disappointment in the face of failure to achieve one's ends, moral ambiguities).

e) modeling and other forms of education ...

- a) perceive that there are individuals who model their behavior on yours;
- b) identify situations and settings in which one can deliberately model competencies associated with effective and responsible participation in the world system, or engage in other forms of education.



- |  |  |
|--|--|
| <p>4) perceive that people at all levels of social organization—from the individual to the whole society—are both “cultural borrowers” and cultural depositors”; they both draw from and contribute to a “global bank of human culture” that has been and continues to be fed by contributions from all peoples, in all geographical regions, and in all periods of history . . .</p> <p>5) perceive that people have differing perceptions, beliefs, and attitudes about the world system and its components . . .</p>  | <p>e) perceive that most groups and organizations to which one belongs (e.g., churches, business firms, banks, youth groups) are involved in a variety of international activities, with consequences both for Americans and people in other countries.</p> <p>a) conceptualize culture as a human creation varying among particular groups and societies, but serving universal objectives;</p> <p>b) trace the historical and geographical origins of<br/>—the technologies<br/>—the languages<br/>—the institutions<br/>—the beliefs<br/>that are important to oneself or one’s community or nation;</p> <p>c) identify contributions (technologies, beliefs, institutions, languages) made by one’s own community, nation, religion, or ethnic group to the “global bank of human culture.”</p>  |
| <p>making decisions . . . 1) make “creative” personal decisions regarding one’s own lifestyles, in adjusting to “imposed and uncontrollable” changes . . .</p> <p>2) perceive and identify the transnational consequences of one’s personal decisions and of the collective decisions of the groups to which one belongs . . .</p> <p>3) “take into consideration” the interests of others when making decisions with transnational consequences . . .</p> <p>4) perceive and identify long-term consequences of individual and collective decisions . . .</p> | <p>a) identify and describe one’s own opinions, attitudes, beliefs, etc. about such questions as war and peace, inequalities in the distribution of the world’s wealth, and other societies;</p> <p>b) identify the sources of one’s own orientation toward the world;</p> <p>c) reflect on the possible consequences for one’s self and others if one had different world views;</p> <p>d) recognize that others may view one’s own nation or culture from another perspective;</p> <p>e) identify possible sources of the views others have of us.</p> <p>a) recognize intellectually and accept emotionally the need for changes in lifestyles;</p> <p>b) identify and/or create alternative lifestyle possibilities;</p> <p>c) identify one’s basic values and long-term interests;</p> <p>d) evaluate alternative lifestyles in terms of one’s basic values and interests;</p> <p>e) become committed to specific changes in lifestyle which best meet one’s own values and needs.</p> <p>a) perceive that personal and collective decisions made by Americans have consequences for other parts of the world;</p> <p>b) discriminate among decisions and identify those with transnational consequences;</p> <p>c) identify the specific consequences of such kinds of decisions.</p> <p>a) empathize with others and to recognize their needs, feelings, and interests;</p> <p>b) hold others’ interests as legitimate and valuable as one’s own interests.</p> <p>a) perceive that actions have consequences over time, and can<br/>—ramify<br/>—accumulate or aggregate;</p> <p>b) perceive that actions can have consequences difficult to identify or predict, especially over the long term.</p> |

Goals and Objectives

There are specific competencies involved in enhancing an individual's effective and responsible participation in the world system. For each *competency*, we can identify contributing *capacities*. In turn, these depend on traits which we have labeled *abilities*. In simplified chart form, these competencies, capacities, and abilities include the following:

COMPETENCE in . . .	requires the CAPACITY to . . .	which involves the ABILITY to . . .
perceiving how one is involved in the world system . . .	<p>1) perceive oneself and all other individuals as members of a single species of life—a species whose members share:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>—a common biological status;</li> <li>—a common way of adapting to the natural environment;</li> <li>—a common set of biological and psychological needs;</li> <li>—common existential concerns; and</li> <li>—common social problems . . .</li> </ul> <p>2) perceive self and all humans as a part of the earth's biosphere . . .</p>	<p>a) identify human beings as living things with characteristics which distinguish living from nonliving systems;</p> <p>b) locate the human species in a taxonomy of life;</p> <p>c) compare the human species with other life forms and identify points of similarity and difference;</p> <p>d) recognize that all humans create culture; perceive culture as our species' peculiar way of adapting to its environment (this also involves being able to identify those elements of culture which are universal, despite different geographical or historical settings);</p> <p>e) identify major historical events and trends that have shaped the global development of human cultures;</p> <p>f) identify similarities and parallels in the historical experience of different groups and societies;</p> <p>g) identify certain common problems in different cultural settings;</p> <p>h) recognize that people culturally different from oneself have needs, behaviors, concerns, and life experiences similar to one's own;</p> <p>i) identify in one's own life needs, behaviors, concerns, and experiences common to all humanity.</p>
	<p>3) see how each person, and the groups to which that person belongs, are participants in the world's socio-cultural system . . .</p>	<p>a) conceive of the natural environment as a single, integrated global system;</p> <p>b) perceive that the satisfaction of all human needs (psychological as well as biological) depends directly or indirectly upon the natural resources in the earth's biosphere;</p> <p>c) think of oneself as only one consumer of resources and to recognize that these resources come from geographically different parts of the biosphere;</p> <p>d) comprehend that the supply of many of the world's most critical natural resources is finite;</p> <p>e) understand that the activities of all humans, individually and collectively, affect the earth's biosphere;</p> <p>f) see that different lifestyles have different impacts on natural systems;</p> <p>g) perceive that there are alternative ways of acting out human/environment relations and that these alternatives have differing effects on environmental health.</p>
		<p>a) identify in one's own life-space the technologies, institutions, languages, and beliefs which link one to people in other parts of the world;</p> <p>b) identify ways in which one's own community or region are involved in transnational flows of goods, services, information, money, and people;</p> <p>c) identify the interdependent networks (economic, social, military, ecological, and technological) which link the United States and other nations;</p> <p>d) conceive of a world system made up of many different entities such as international organizations (public and private), multinational corporations, national governments, and subnational groups (such as cities and states);</p>



- comunas preocupaciones existenciales; y
- comunes problemas sociales.

2) percibirse <sup>si mismo</sup> y <sup>seres humanos</sup> todo los <sup>hombres</sup> como <sup>formando</sup> una parte de la <sup>biósfera</sup> ~~la~~ terrenal.

3) notar como cada persona, y los grupos <sup>a los</sup> que pertenece a <sup>aquella</sup> persona, <sup>son</sup> <sup>participes</sup> <sup>participantes</sup> en <sup>el</sup> <sup>socio-cultural</sup> sistema mundial...

1 a) identificar los seres humanos como <sup>seres</sup> ~~cosas~~ <sup>cosas</sup> vivientes con características que los ~~se~~ distinguen de sistemas <sup>no-vivientes</sup> ~~de las~~ <sup>maneras</sup>.

b) situar<sup>a</sup> la especie humana en una taxonomía de vida;

c) comparar la especie humana con otras formas vivientes y identificar <sup>los</sup> <sup>detalles</sup> ~~los~~ <sup>puntos</sup> similares y diferentes;

d) reconocer que todos los seres humanos crean la cultura; tomar conciencia <sup>de la cultura</sup> <sup>la manera peculiar que</sup> como nuestra especie <sup>manera</sup> peculiar (característica) de <sup>se</sup> adaptarse a su ambiente (este también <sup>se implica</sup> <sup>envuelve</sup> la habilidad de identificar aquellos elementos de cultura que universales, ~~pero~~ pese a las diferencias geográficas o ~~de~~ históricas.)

e) identificar <sup>los</sup> <sup>principales</sup> <sup>mayores</sup> sucesos históricos y tendencias que han <sup>de</sup> <sup>forma</sup> <sup>al</sup> desarrollo global de la cultura humana.

## Abilidades

1.
  - f) identificar las semejanzas y los análogos paralelos en la experiencia histórica de los grupos diferentes y las sociedades;
  - g) identificar <sup>puestas</sup> ciertos problemas comunes en diferentes fondos culturales;
  - h) reconocer que gente que son diferente en cultural de sí mismo tiene necesidades, comportamientos, preocupaciones, y experiencias de la vida que son similares a los de sí mismo;
  - i) identificar en la vida de sí mismo los necesidades, comportamientos, preocupaciones, y experiencias que todo el mundo tiene en común.
2.
  - a) concebir del ambiente natural como un sistema único, integrado y global;
  - b) percibir que la satisfacción de todas los necesidades humanos (psicológicas así como biológicas) depende directamente o indirectamente ~~en~~ de los recursos naturales en la biósfera terrenal;

- 4-
- c) pensar en sí mismo como un consumidor sólo de recursos y reconocer que éstos recursos mismos viene de partes diferentes, geográficas de la biósfera terrenal;
  - d) comprender que la provisión de mucho de los recursos naturales críticos del mundo es finita;
  - e) entender que las actividades de todos los seres humanos, individualmente y colectivamente, afectan la biósfera terrenal;
  - f) ver que los diferentes modos de vivir tiene impactos diferentes en los sistemas naturales;
  - g) tomar conciencia que hay caminos alternativos de comportarse las relaciones humanas / medio-ambientes y éstos alternativos mismos tienen efectos diferenciados en la salud medioambiente.

3. a) identificar en su propio entorno las tecnologías, instituciones, lenguas y creencias que juntan una persona a ~~gente~~ <sup>gente</sup> ~~hombres~~ de las otras partes del mundo;
- b) identificar caminos en que su propia comunidad o región se implicaron en los flujos transnacionales de bienes, servicios, información, dinero y gente;

- 3.
- c) identificar las (reds) interdependientes (económicas, sociales, militares, ecología, y tecnologías) que juntan los EEUU con los otros países;
  - d) concebir de un sistema mundial hecho de muchas entidades diferentes como organizaciones internacionales (públicas y privadas), corporaciones multinacionales, gobiernos nacionales, y grupos subnacionales (como ciudades y estados);
  - e) percibir que la mayoría parte de los grupos y las organizaciones en que uno pertenece a (por ejemplo las iglesias, empresas de negocio, bancos, grupos de juventud) se implicaron en una variedad de actividades internacionales, con consecuencias <sup>tanto</sup> ~~también~~ por los americanos de los Estados Unidos como el pueblo de otros países.

Capacidades

1) percibir que gente en todos los niveles de la organización social - del individuo a la sociedad <sup>en</sup> total - es ambos "prestadores culturales" y "depositarios culturales" y ambos sacar y contribuir a un "banco global de la cultura humana" que ha sido y sigue <sup>to be fed</sup> ~~dar~~ a ~~comer~~ por contribuciones de

Abilidades

- a) conceptualizar la cultura como una creación humana con variedades entre grupos particulares y sociedades, pero ser útil ~~servir~~ objetivos universales;
- b) calcar los orígenes históricos

todos los pueblos y en todas las regiones geográficas, y en todas las épocas de la historia...

- y geográficos de
  - las tecnologías
  - las lenguas
  - las instituciones
  - las creencias
- que <sup>le</sup> son importantes a uno/mismo o a su propia comunidad o nación;

c) identificar contribuciones (tecnologías, creencias, instituciones, lenguas) hecho por <sup>ones own</sup> su propia comunidad, nación, religión, o grupo étnico al "banco global de la cultura humana."

capacidades

habilidades

1) percibir que <sup>las personas</sup> la gente tiene percepciones, creencias y actitudes diferenciados sobre el sistema mundial y sus componentes...

a) identificar y describir sus propias opiniones, actitudes, creencias, etc. sobre tal cuestiones como la guerra y la paz, las desigualdades de la distribución de la riqueza del mundo, y otras sociedades;

b) identificar los <sup>(sources)</sup> focos de sus propias orientación hacia el mundo;

c) reflejar en las consecuencias posibles por uno mismo y los demás si uno tuviera vistas diferentes del mundo;



Uren  
ver  
mirar

5 d) reconocer que otros pueden considerar su ~~propia~~ nación o cultura propia de un otro punto de vista;

e) identificar las fuentes posibles de ~~las~~ opiniones de nosotros que tienen los demás.

competencia

capacidades

habilidades

Hacer decisiones...

1) hacer decisiones personales y "creativas"

? } Acante a los estilos de vida propios; en ajustar a cambios "imponente y irretrenable" ... (ingoberable)

a) reconocer intelectual-mente y aceptar emocionalmente la necesidad por los cambios en los estilos de vida.

b) identificar y/o crear posibilidades de los estilos de vida alternativos;

c) identificar los propios valores básicos y los intereses a largo término;

? d) evaluar estilos de vida alternativos del punto de vista de los <sup>propios</sup> valores y intereses básicos de uno;

? e) llegar a ser comprometido del estilo de vida que ~~encuentra~~ <sup>cumplir</sup> con los <sup>propios</sup> valores y necesidades de uno. a cambios específicos <sup>o mejor</sup> con

2) percibir y identificar las consecuencias transnacionales de las decisiones personales de uno y de las decisiones ~~colectivas~~ colectivas de los grupos en que pertenece a

a) dar se cuenta que las decisiones personales y colectivas hecho por los Americanos tienen consecuencias por los otros lados del mundo;  
b) discriminar entre las decisiones y identificar aquellos que llevan ~~con~~ consecuencias transnacionales;

c) identificar las consecuencias específicas de estos tipos de decisiones;

3) "tomar en consideración" los intereses de los demás cuando hacer decisiones que llevan consecuencias transnacionales o...

a) dar énfasis a destacar con ~~los~~ otros y reconocer sus necesidades, sentimientos e intereses;

b) aceptar <sup>que</sup> los intereses de los demás tienen razón y valor tanto como los propios intereses de uno.

4) Percibir y identificar las consecuencias a largo termino de las decisiones individuales y colectivas...

a) tomar conciencia que acciones si tienen consecuencias en el paso de tiempo y pueden.  
② - ramificar  
- acumular o agregar;

b) percibir que acciones pueden tener consecuencias que son difíciles de identificar o predecir, especialmente por el largo tiempo.

5) "tomar en consideracion activa" los intereses de generaciones futuras cuando hacer decisiones personales y colectivas ...

- a) identificar necesidades basicas e intereses de las generaciones futuras;
- b) identificar emocionalmente con lo no nacido todavia;

c) tomar en cuenta los intereses de las generaciones futuras como legitimos y valiosos tanto como los propios intereses de uno.

competencia

capacidad

habilidad

hacer juicios

1) percibir las <sup>selecciones</sup> preferencias que contrastan <sup>las</sup> individuales, <sup>las</sup> comunidades, <sup>las</sup> naciones, y la especie humana, respecto a los problemas mayores del mundo ...

a) identificar las selecciones y acciones alternativas en cuanto a los problemas de administrar y dirigir:

- la diversidad cultural
- el conflicto y la violencia
- el cambio cultural
- las relaciones humanas / biosistemas terrestres
- el aumento de poblacion

2) adquirir y procesar la informacion en un proceso analitico y usar razonamiento reflexivo y moral cuando hacer juicios sobre los problemas mundiales

a) usar referencias normales - mapas, graficas, cartas, documentos, etc.

habilidades

- como fuentes de información;
- b) adquirir información de la observación y entrevista directa (en fondos reales o simulados);
- c) hacer comparaciones sistemáticas; hacer y juzgar inferencias lógicas; crear y poner a prueba las hipótesis; categorizar, clasificar, conceptualizar;

d) justificar un específico juicio de valor por referencia a un valor general

e) relacionar los valores generales a las situaciones específicas.

capacidad

habilidad

3) identificar, describir y analizar las propias descripciones de uno sobre los problemas del mundo...

a) articular las creencias empíricas, morales, y prescriptivas de uno;

b) Percibir las creencias de uno como (las) selecciones entre ~~de~~ las creencias alternativas;

c) identificar las creencias alternativas;

d) comparar las suposiciones empíricas y éticas que ~~están~~ <sup>están</sup> ~~debajo~~ <sup>debajo</sup> las creencias diferentes.

capacidades

habilidades

1) Percibir <sup>que</sup> la experiencia humana, <sup>absente</sup> más temprano y a <sup>en</sup> otra parte, puede ser más útil <sup>tanto</sup> ~~por~~ tratar de ~~los~~ los problemas contemporáneos como las creencias dominantes de hoy día.

a) percibir las sociedades de uno y las de los demás, dentro una <sup>sistema</sup> ~~estructura~~ <sup>base</sup> armadura de referencia relativo libre del prejuicio etnocéntrico.

b) desarrollar " <sup>proceso</sup> ~~proceso~~ <sup>awareness</sup> ~~awareness~~ <sup>cross-culturales</sup> ~~cross-culturales~~ " ;

c) <sup>engage</sup> ocupar en las comunicaciones cross-sociedades y cross-culturales para <sup>saber</sup> conocer los problemas del mundo ;

d) " usar " la " sabiduría tradicional de humanidad " - <sup>la</sup> religion <sup>la</sup> literatura, las leyendas, y las artes visuales - como un fuente para las nuevas perspectivas y percepciones, y las modos de pensar de los problemas contemporáneos .

1) percibir el sistema del mundo en una manera sistemática ...

a) identificar interrelaciones en medio de las tendencias, los cambios, y los problemas in la sistema mundial.

1) percibir que cualquiera acción o cambio puede tener:  
- consecuencias múltiples  
- consecuencias diferentes para países diferentes

o para grupos diferentes dentro un país.  
 - consecuencias diferentes para particulares valores humanos, e.g. la riqueza, el poder, la seguridad, la salud.

capacidades

habilidades

6) analizar, evaluar, y crear modelos de los futuros alternativos...

a) identificar explícitamente los valores que le gustaría ver en las sistemas futuras del mundo;

b) identificar caminos alternativos de organizar la sistema social del mundo;

c) retratar (describir) estos alternativos en los escenarios, <sup>las</sup> simulaciones, los ejercicios de hacer diferentes roles, los cuentos cortos, los modelos, etc.;

d) evaluar las consecuencias, por las diferentes estructuras del valor, de las alternativas formas de la organización social del mundo.

capacidad

habilidad

7) analizar la controversia alrededor un asunto discentado, un problema, o un <sup>polity</sup> curso de acción...

a) identificar + distinguir las <sup>over</sup> disputas ~~entre~~ respecto a definiciones, las reclamaciones de valor, y las reclamaciones factuales;

b) analizar "la validez" relativa de alternativas reclamaciones factuales y las definiciones de valor;

c) tolerar, intelectualmente y emocionalmente, las ambigüedades conceptuales, factuales, y morales.

competencia

capacidad

habilidad

desplegar  
eslogarse  
la influencia.

1) ejercer la influencia a través de  
A) las decisiones del estilo de vida...

a) percibir las relaciones entre los elementos del propio estilo de vida de uno y los problemas, situaciones, o <sup>las</sup> circunstancias que se quiere cambiar o afectar;

b) identificar caminos concretos en que se puede cambiar o modificar "los elementos" indeseables en el estilo de vida de uno;

c) comprometerse emocionalmente a hacer éstos cambios;

d) manejar los asuntos discutidos emocionales y filosóficos que arise vienen de la realización que las propias acciones personales de uno tiene no más que un diminutivo efecto impresion sistémico.

B) Las actividades relacionadas con el trabajo ...

a) identificar las relaciones entre el trabajo y/o la profesión y los problemas

las situaciones, o las circunstancias que se quiere cambiar o afectar;

b) identificar las oportunidades por acción dentro la propia ocupación o trabajo de uno,  
-capacidad

C. la acción social...

a) habilidad identificar los grupos y las organizaciones en su propio sitio de la vida de uno que <sup>se</sup> ocupan en las actividades relacionadas a los problemas, las situaciones, o las circunstancias que se quiere cambiar o afectar;

b) ordenar el tiempo y las responsabilidades de uno para permitir por la participación en estas actividades;

c) comprometerse emocionalmente a implicar en las actividades éstas;

d) identificar las oportunidades potenciadas por la acción social dentro los grupos y las organizaciones de que uno es un miembro y donde tiene la oportunidad de advocar, iniciar, y/o organizar las programs o los proyectos;

e) tratar emotionalment y pragmatically con los problemas que vienen cuando los <sup>dichos</sup> programas de acción

1) fracasar y/o 2) están reconocidos como tener un impacto limitado.



capacidad

abilidad

D) las actividades políticas ...

a) percibir que hay " caminos alternativos por la participación internacional, " i.e., las organizaciones y las instituciones a los niveles de local, estatal, nacional, y internacional ~~entre~~ por medio de los individuos pueden desplegar la influencia tocante a un dado problema, situación, o asunto;

b) identificar las organización(es) o institución(es) lo más pertinente a el problema, la situación, o el asunto con que es preocupado;

c) asumir un activo papel organizacional, por ejemplo como un partidario, un abogado (defensor), o un organizador de actividades;

d) tratar emocionalmente y filosóficamente con las situaciones y dilemas inherentes en todo de la actividad política (e.g. la frustración, la desilusión cuando no obtiene los <sup>propios</sup> objetos de uno, las ambigüedades morales).

capacidad

abilidad

E) modelar y otras formas de educación

a) percibir que hay individuos que modelan sus ~~su~~ <sup>comportamiento</sup> de nosotros.

b) identificar las situaciones y los fondos en que se puede modelar deliberadamente las competencias asociado con la participación efectiva y responsable in la sistema mundial, o ocuparse en otras formas de educación.