

<b>1. Hacia una nueva inclusión: experiencias e iniciativas</b>	3
1. Comunidades de aprendizaje	3
2. Presupuestos participativos	6
3. Planes comunitarios	9
4. La ciudad de los niños	12
5. Del estigma a la participación social, el caso de los Latin Kings en Cataluña	14
6. El movimiento antiglobalización	17
7. El Foro Social Mundial	19
8. Los Foros Sociales Mundiales Temáticos	21
<b>2. La educación para la paz y la diversidad social</b>	23
1. Breve historia de la educación para la paz	23
2. La paz, un concepto escurridizo	27
3. Educación para la paz y exclusión social	30
4. Educación para la paz y ciudadanía	33
5. Educación para la paz y diversidad	37
6. Educación para la participación	41





# Hacia una nueva inclusión: experiencias e iniciativas

A continuación presentamos una serie de experiencias e iniciativas que promueven una inclusión social de la diversidad y que conectan con las dinámicas de democracia participativa tanto a nivel local como global.

## 1. Comunidades de aprendizaje

---

“Se necesita a todo un pueblo para educar a un niño”

*Proverbio africano*

Los cambios sociales y económicos, junto a los efectos de desigualdad y exclusión que provocan, se han ido describiendo a lo largo de esta guía didáctica. Estas transformaciones indudablemente han afectado al ámbito educativo: tasas elevadas de fracaso y abandono escolar en los barrios desfavorecidos y entre minorías étnicas, una diversidad creciente en las aulas, una mayor conflictividad... A la par que se le ha demandado a la escuela que desarrolle nuevas habilidades en el alumnado: capacidad de selección y procesamiento de la información, autonomía, trabajo en equipo... Retos y exigencias a las que resulta muy complicado hacer frente desde la estructura escolar tradicional.

Las comunidades de aprendizaje son proyectos de transformación de los centros educativos, promovidos por el equipo del Centro de Investigación Social y Educativa de la Universitat de Barcelona (CREA), que llevaba años investigando experiencias educativas de éxito que fueron sistematizadas en esta propuesta. Comenzaron de

forma experimental en el País Vasco en el curso 1995-1996, y posteriormente se expandieron por buena parte de la geografía del Estado.

Las comunidades de aprendizaje son colegios públicos que se comprometen voluntariamente, y con un fuerte consenso, a llevar adelante un proceso de transformación, que persigue, desde la implicación de la comunidad, recuperar la responsabilidad compartida en el proceso educativo, construyendo escuelas creativas e innovadoras. El compromiso del proyecto es compartido por familias, asociaciones del barrio y voluntariado.

Estos colegios se ubican principalmente en zonas desfavorecidas y con carencias, por lo que el reto es conseguir que los colegios se conviertan en espacios de referencia para la vida del barrio, en un motor para el trabajo comunitario. Estos centros abren las puertas del colegio a la comunidad (ceden espacios para actividades culturales, se promueve el uso de los recursos como el aula de informática fuera del horario escolar, se generan espacios formativos autoorganizados para adultos como idiomas, tertulias literarias, etc.) y las puertas del aula (se facilita la colaboración de voluntarios y voluntarias entre los familiares y vecinos, para determinadas temáticas).

No se parte de una teoría de los déficit de intentar acoplarse al ritmo del más lento, sino que se mantienen altas expectativas formativas, pues estas influyen en la autopercepción del alumnado y su autoestima. Las comunidades de aprendizaje han innovado principalmente en la gestión de la diversidad, mediante lo que denominan *igualdad en las diferencias*. La diversidad no es concebida como un obstáculo sino como un recurso educativo; no todos deben aprender lo mismo al mismo tiempo ni de la misma manera, a la par que se garantiza un aprendizaje igual para todos.

Este enfoque supone un salto respecto a la escuela tradicional, que tiene tendencia a segregar y excluir al alumnado conflictivo, a una inclusiva que les pide que colaboren; aprovechar esta diversidad sólo requiere de una reorganización que lo haga posible.

El primer cambio sería introducir la metodología del *aprendizaje dialógico*, que inspira a aprender, mediante el diálogo y la comunicación, del conjunto de la comunidad que enseña y aprende, incluidos padres, madres, otros familiares, voluntariado, otros y otras profesionales, además del alumnado y del profesorado. Todos influyen y son influidos por el aprendizaje y todos y todas deben planificarlo conjuntamente.

Además han adoptado la fórmula del “contrato de aprendizaje”, como forma de potenciar la educación individualizada partiendo del aprendizaje dialógico. El contrato son acuerdos y compromisos de trabajo firmados por chavales, profesorado y familia; fomentan un aprendizaje autónomo y autorregulado.

El segundo cambio sería asumir una reorganización del trabajo del centro educativo a partir del uso de determinadas metodologías participativas.

Y el tercero sería incorporar la diversidad que compone esa comunidad tanto al trabajo dentro del aula, como en los contenidos y en la vida cotidiana del centro; familiares y voluntarios también son agentes educativos. Imaginemos, por ejemplo, trabajar con alumnado gitano y poder contar con la presencia en determinados momentos de abuelos y abuelas gitanas en el aula.

La educación se concibe como un proceso de transformación de la propia comunidad y de su entorno, no como un proceso de adaptación a los nuevos cambios:

Fases	Trabajo	Impactos
Fase 1 sensibilización	<p>Durante una semana familiares voluntarios y apoyo externo se responsabilizan de las clases y del apoyo a la dirección del centro.</p> <p>Semana intensiva de formación del profesorado en la metodología y el proceso.</p>	<p>Base del trabajo posterior, vivencia intensa de la escuela por la comunidad, revalorización del profesorado.</p> <p>El profesorado conoce en profundidad el proyecto y la metodología que desarrollarán en el futuro.</p>
Fase 2 el sueño	<p>Todos los agentes sociales del centro (familiares, profesorado, alumnado, personal no docente, asociaciones, entidades...) sueñan aquella escuela ideal bajo el lema: “que el aprendizaje que queremos para nuestros hijos e hijas esté al alcance de todas las niñas y niños”.</p> <p>Reunir el mayor número de ideas, difundirlas y tratar de construir el sueño común.</p>	<p>El motor de arranque es la construcción de la utopía del centro.</p> <p>Implicación de la comunidad en el diseño del futuro ideal.</p>
Fase 3 priorización	<p>En esta fase se establecen las prioridades del sueño, partiendo del conocimiento de la realidad y los medios con los que se cuenta en el presente, y viendo qué es necesario cambiar, potenciar o transformar.</p>	<p>Protagonismo de todos los grupos, apropiación de la comunidad del proceso y consolidación de grupos de referencia.</p> <p>Algunas de las prioridades más significativas que se están llevando a cabo en las comunidades de aprendizaje</p>

# Democracia y diversidad en clave educativa

	<p>Trabajo participativo con todos los grupos de la comunidad educativa.</p> <p>Las prioridades se convierten en agenda de reformas a planificar, de dos a cuatro que sean urgentes, relacionadas con el sueño y vinculadas al proceso formativo.</p>	<p>son la biblioteca tutorizada, los grupos interactivos, la formación de familiares, el contrato de aprendizaje, la apertura del centro más horas y días, o la prevención comunitaria de conflictos, entre otras.</p>
<p>Fase 4 comisiones de trabajo</p>	<p>De cada una de las prioridades acordadas por toda la comunidad, se crea una comisión mixta de trabajo (familiares, profesorado, voluntariado, alumnado, entidades del barrio) que se encargará de tirar adelante con la transformación a la que hace referencia.</p> <p>Aunque las estructuras habituales del centro siguen funcionando, incorporan nuevas comisiones de trabajo y participación.</p>	<p>De este modo se da una gran delegación de responsabilidades que ayuda a dinamizar todo el proceso, colaborando en la gestión democrática de los centros y potenciando, que no sustituyendo, la participación conjunta de toda la comunidad.</p>

## Para saber más:

[http://www.miescuelayelmundo.org/article.php3?id\\_article=436](http://www.miescuelayelmundo.org/article.php3?id_article=436)

[http://comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha\\_puigvert\\_02.pdf](http://comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf)

Revista *Cuadernos de Pedagogía*, N° 316. Especial Comunidades de Aprendizaje.

## 2. Presupuestos participativos

“El Presupuesto Participativo es una escuela de ciudadanía, un contrato social desde abajo y una estrategia de transformación social, participación directa, inversión de prioridades públicas, transparencia y responsabilidad (rendición de cuentas) de las inversiones públicas”.

S. Baierle

Esta iniciativa supone “una innovación institucional dirigida a garantizar la participación popular en la preparación y el desarrollo del presupuesto municipal, y, por

tanto, en la distribución de los recursos y la redefinición de las prioridades de inversión”.<sup>1</sup> Un proceso en el que la población decide de forma directa el destino de un porcentaje de los recursos destinados a inversión en obras y servicios del presupuesto municipal.

## Fases históricas del Presupuesto Participativo

- 1) EXPERIMENTACIÓN (1989-1997): Tres grandes ciudades empiezan a desarrollar esta nueva forma de cogestión: Porto Alegre, Santo Andre (Brasil) y Montevideo (Uruguay).
- 2) DIFUSIÓN EN BRASIL (1997-2000): Extensión de la experiencia a otras muchas ciudades dentro de Brasil fundamentalmente.
- 3) DIFUSIÓN INTERNACIONAL Y DIVERSIFICACIÓN (2000 en adelante): El Presupuesto Participativo se extiende y diversifica no sólo en América Latina, llega también a Europa y África.

El Presupuesto Participativo es una de las combinaciones más elaboradas de democracia directa con democracia representativa, un ejercicio de profundización democrática al fomentar la implicación de la ciudadanía en la gestión municipal, que además fomenta la modernización, la responsabilidad y la transparencia de la gestión pública. Una herramienta que genera una mayor confianza entre los habitantes y el gobierno, al facilitar el control y la fiscalización de su actividad.

Además es destacable el modelo de ciudadanía activa y crítica que promueven iniciativas de este tipo, además de generar una cultura democrática en la población y fortalecer el tejido social. Estas experiencias suponen la apuesta por construir esferas públicas compartidas donde convergen la sociedad civil organizada y no organizada, con sus diversos intereses, y los distintos gobiernos municipales.

Estas experiencias se han ido haciendo más complejas con el paso del tiempo, desarrollando múltiples espacios temáticos y específicos desde los que incorporar a la diversidad de actores y problemáticas que están presentes en la ciudad. Estos procesos tienen que verse atravesados por la incorporación de determinadas cuestiones como la perspectiva de género y la participación paritaria, la visibilidad de

<sup>1</sup> B. Sousa Santos y C. Rodríguez Garavito (eds.) *El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*, op. cit., p. 282.

las demandas de los colectivos de lesbianas, gays y transexuales o la diversidad cultural y la participación de la población de origen inmigrante.

Es interesante destacar cómo en muchos casos estos son los únicos espacios en los que determinados grupos sociales como los inmigrantes pueden decidir cuestiones que afectan a las ciudades en las que habitan.

Además, estas iniciativas incorporan una dimensión educativa, pues muchos municipios han adoptado los llamados Presupuestos Participativos Infantiles, que tratan de recoger la mirada sobre la realidad de la infancia y hacerles partícipes de las transformaciones de su ciudad. En algunos casos se ha llegado a replicar la iniciativa del Presupuesto Participativo dentro de las propias escuelas, sometiendo a negociación con el alumnado algunas partidas de gastos e inversiones en el centro escolar.

Las condiciones básicas para implantar un Presupuesto Participativo en un municipio serían por tanto:

- *Voluntad política de la alcaldía* y de las autoridades municipales durante todo el proceso, pero fundamentalmente en el cumplimiento de los compromisos presupuestales contraídos con la población.
- *Presencia e interés de organizaciones de la sociedad civil*, y mejor aún, de la ciudadanía en general.
- *Clara definición de las reglas del juego, conjuntamente con la población*. Estas reglas se refieren a los montos que serán discutidos, los tiempos y las etapas, las reglas para la toma de decisiones, las formas de repartición entre los barrios y los distritos de la ciudad. Estas reglas no pueden ser decididas unilateralmente sino que necesitan ser construidas con la población y luego ajustadas año tras año, en función de los resultados obtenidos.
- *Voluntad de capacitar* a la población y a los funcionarios municipales, tanto sobre el presupuesto en general como sobre el Presupuesto Participativo en particular.
- *La necesaria información a la población*, a través de todos los medios posibles: información sobre las fechas y lugares de reunión, y sobre las reglas del juego.
- *Priorización de las demandas* jerarquizadas por la población con criterios técnicos que consideren un análisis de las carencias en equipamiento y servicios públicos, buscando un reequilibrio territorial.

Condiciones que debe cumplir un Presupuesto Participativo para ser considerado como tal:

1. Debe ser un proceso vinculante.
2. Con elección de delegados con mandato imperativo de las Asambleas.
3. Contando con espacios deliberativos (foros) previos al proceso asambleario.
4. Democracia directa (un hombre, una mujer, un voto).
5. Con sistemas de seguimiento de lo aprobado y control social. Rendición de cuentas.
6. Encaminado a la inclusión social y la superación de las desigualdades.
7. Generando formación para la apropiación del proceso por parte de la ciudadanía.
8. Poniendo al servicio del proceso a la institución y a su maquinaria administrativa.

## Para saber más:

Página que dispone de mucha información sobre el tema, biblioteca y centro de medios virtual: <http://www.presupuestosparticipativos.com>

## Actividad 55



Los presupuestos participativos se pueden abordar en el aula de una manera sencilla. Lo primero es plantear al alumnado qué es lo que le gusta picar entre horas, merendar o desayunar, y que elabore un listado. Al día siguiente, sin avisarles previamente, se les dan 20 euros y 20 minutos para que se organicen para comprar el desayuno o tentempié; se van y lo compran. Una vez que se ha dado cuenta de la comida comprada, se valora cómo ha sido el proceso. ¿Todo el mundo ha acabado satisfecho? ¿Cómo se podría haber hecho mejor? ¿Qué problemas han surgido? Establecemos paralelismos con los presupuestos de un municipio o un colegio.

Visualizamos el corto preparado para dinamizar los Presupuestos Participativos de Sevilla y posteriormente presentamos en qué consiste y lo valoramos.

<http://www.youtube.com/watch?v=abCAIPMTYU0>

## 3. Planes comunitarios

Los Planes Comunitarios son la fórmula organizativa que han seguido múltiples iniciativas barriales a lo largo de todo el Estado, desde mediados de los años noventa. Es una fórmula que persigue mejorar las condiciones de vida de la población me-

diante un proceso en el que una comunidad territorial recupera su protagonismo a la hora de diagnosticar sus problemas, definir sus necesidades y proyectar las soluciones, haciéndose cargo de la gestión y del control de las propuestas.

Los promotores de las iniciativas pueden ser tanto colectivos sociales, principalmente asociaciones de vecinos y vecinas, como instituciones locales. Las experiencias que han tenido un mayor impacto social han sido las surgidas a partir de demandas ciudadanas.

Estas iniciativas suelen partir de algún conflicto percibido en la comunidad (en la redistribución de poder, recursos, visibilidad...), un problema movilizador a partir del cual se persigue articular la integralidad en el abordaje de las diversas problemáticas que afectan al territorio. En estas iniciativas participan los tres principales agentes sociales (personal político, técnico, y población tanto asociada como no asociada).

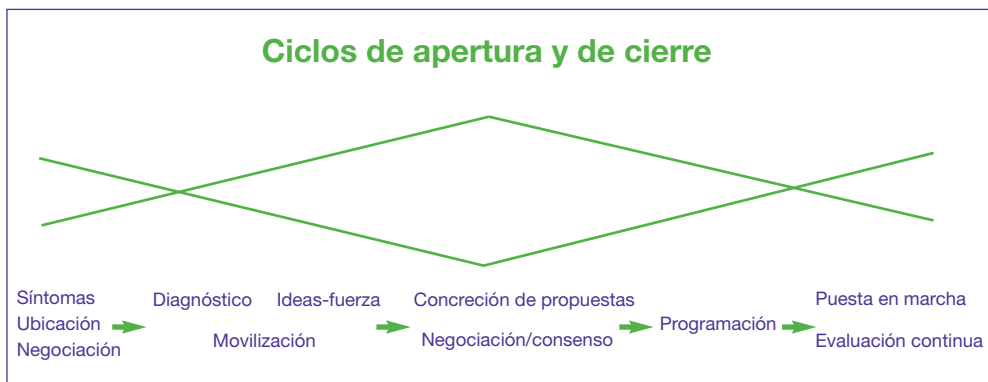
Estas iniciativas abren la puerta a un experimentalismo social e institucional, facilitando el desarrollo de nuevos modelos de gestión más democrática de las cuestiones locales e incluso de los equipamientos de cercanía (centros culturales, parques o espacios deportivos). Además, desde los Planes Comunitarios se suele poner mucho énfasis en la coordinación y mejora de la eficiencia de los servicios públicos (sanitarios, educativos, asistenciales, culturales y policiales) y de los recursos locales, reorganizando los esfuerzos de las instituciones para construir intervenciones más integradas y eficaces.

Los Planes Comunitarios se vertebran a partir de la participación ciudadana. Son las personas afectadas quienes deben protagonizar la iniciativa en sus distintas fases y momentos, pues la única garantía de sostenibilidad del proceso es la apropiación del mismo por la comunidad. La dinamización de estos procesos suele estar llevada a cabo por equipos externos de profesionales, que son financiados desde la Administración.

Se trata de un trabajo de dinamización inspirado en la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP), y que suele comenzar siempre con un *diagnóstico comunitario* sobre la realidad del barrio, consensuando posteriormente un Plan de Acción que la comunidad se corresponsabiliza de llevar a cabo. Estos procesos son planificados de manera que pueda participar el máximo número de personas y de redes sociales, a la vez que son lo suficientemente flexibles como para incorporar el azar y las situaciones imprevisibles que el proceso va provocando.

Lo barrial en estas iniciativas es concebido como una esfera que condensa en su interior toda la complejidad del espacio urbano, en lo que, siguiendo a Edgar Morin, podríamos explicar como que “el todo está en la parte que está en el todo”. Un espacio privilegiado para percibir las transformaciones del entorno, conocer las redes de relaciones y observar cómo se encarnan y concretan los conflictos (culturales, sociales, ecológicos...) que se están dando en nuestras sociedades. Lo barrial en estas experiencias nos remite al sentido del lugar, al papel del territorio y las escalas en las que este es manejable y comprensible.

Los Planes Comunitarios persiguen generar espacios de inclusión de la diversidad social que compone nuestras sociedades, involucrando a las distintas redes sociales en el proceso. Estas experiencias se han convertido en numerosas ocasiones en los espacios primarios de participación para población en situaciones de riesgo de exclusión social (inmigrantes sin papeles, minorías étnicas...).



Además, desde estas iniciativas se persigue reforzar las redes sociales de autoayuda y apoyo mutuo existentes y posibilitar el surgimiento de nuevas; también se busca la promoción del asociacionismo y la vertebración del tejido informal, convivencial. Lo comunitario se concibe como la producción de vínculos, de nuevas relaciones sociales.

Los Planes Comunitarios suelen tener una dimensión formativa, que pasa por cursos y talleres donde se socializan saberes más técnicos o especializados. Aunque su dimensión pedagógica va mucho más allá al convertirse en escuelas de ciudadanía, donde al implicarse en el proceso se van adquiriendo de manera informal múltiples habilidades y conocimientos.

### Para saber más:

Dossier Planes Comunitarios: <http://www.alicante-ayto.es/documentos/coordinacion/jornadas/dossier.pdf>

Un ejemplo: el Plan Comunitario de Trinitat Nova.

[www.ub.edu/escult/escult2/doc2001/Mientrastanto.doc](http://www.ub.edu/escult/escult2/doc2001/Mientrastanto.doc)

<http://www.addw.info/aytopuentegenil/participativo/biblioteca/doc/bibli3.pdf>

## 4. La ciudad de los niños

“No importa que las plazas sean pequeñas, basta con que haya muchas”.

*Niña de un Consejo*

“Los niños deberían de tener para jugar el mismo sitio que tienen los adultos para aparcar los coches”.

*Niño de un Consejo*

En Fano, una ciudad italiana de tamaño medio, comenzó hace casi 15 años una experiencia pionera de urbanismo participativo, basada en la intervención de los niños y niñas a la hora de diseñar la ciudad en la que habitan. Promovida por el pedagogo italiano Francesco Tonucci, la idea central de este proyecto es tomar *como indicador de habitabilidad* de las ciudades el grado de autonomía y posibilidad de ejercer el derecho al juego de la infancia, como elemento que complejiza otros indicadores de desarrollo como el PIB, la renta *per cápita* o el número de coches por habitante.

Esta estrategia fue concebida como una forma de dar la vuelta a los planteamientos dominantes en el planeamiento urbano, al reconocer y legitimar de manera privilegiada la mirada de la infancia, al considerarla inclusiva de otras miradas subordinadas a la hora de pensar la ciudad (tercera edad, discapacitados, mujeres...). Es una forma de partir de los consensos sociales para incidir en las contradicciones del orden establecido y desde ahí lanzar proyectos de cambio, iniciativas movilizadoras para conseguir un cambio de valores.

El proyecto se articula en torno a tres propuestas centrales:

*El consejo.* Se trata de un órgano consultivo generado por el Ayuntamiento en el que participan niños elegidos al azar entre los alumnos de 2º y 3º de todas las escuelas de la ciudad. En él se debaten periódicamente las problemáticas con algunos dinamizadores y se sugieren pautas de acción. Algunos ejemplos podrían ser:

1. Crítica del diseño de espacios públicos, especialmente de los parques (espacios lisos donde siempre están vigilados, corralillos, equipamientos monofuncionales...), y diseño de propuestas alternativas (espacios ondulados, bancos para los abuelos, no espacios destinados a los niños).
2. La propuesta de que haya calles con nombres dedicados a los niños como forma de apropiación simbólica.
3. Modificación de los estatutos comunitarios y municipales recogiendo en ellos el derecho al juego en los espacios comunitarios de los edificios, como los patios, o de los patios de las escuelas por las tardes; frente a los niños como molestia (a la hora de la siesta) y los patios como espacio para aparcamientos.

*Vamos solos a la escuela.* Se trata de una iniciativa que trata de fomentar la movilidad de los niños en la ciudad, favoreciendo que acudan solos a la escuela andando o en bicicleta. Para ello han acondicionado las aceras para dar continuidad a los recorridos peatonales, han generado una gran expectativa en el tejido social (trabajo con padres, puntos de ayuda en bares y comercios), señalizando la zona e implementando las multas morales que ponen los niños (no son multas económicas). Un nuevo concepto de educación vial que implica a la infancia en su aplicación.

*Planificación compartida.* Grupos de trabajo para planificar el diseño de elementos urbanos concretos, que están formados por niños y técnicos con la suficiente sensibilidad como para tomar en serio y dar forma a las demandas de los niños. En vez de diseñarles espacios, acompañar sus procesos creativos.

Un diseño compartido con la infancia que se ha extendido a lugares como las salas de infancia de los hospitales, o espacios infantiles en restaurantes. Iniciativa impulsora de experiencias como los Pequeños Guías Urbanos, el Día del Juego en la Ciudad, calles rotativas cortadas al tráfico y destinadas al juego los domingos... Más allá de las propuestas concretas, se trata de una invitación a adoptar otro estilo, otra ética a la hora de abordar las cuestiones urbanas. Es una mirada transversal que atraviesa todas las problemáticas (seguridad, movilidad, accesibilidad, zonas verdes, equipamientos, políticas públicas...).

Apuntes a resaltar:

- Integración de una de las miradas más invisibilizadas de la sociedad y que suele condensar buena parte de las demás miradas subordinadas en el planeamiento urbano (mujeres, ancianos, disminuidos, ciclistas...).

- Aprendemos del conocimiento generado junto a los niños a la vez que ellos aprenden a responsabilizarse de los asuntos urbanos.
- El saber se produce en grupos mixtos de técnicos y niños mediante técnicas participativas que posibilitan la traducción de las iniciativas infantiles.

### Para saber más:

<http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/interna.htm>

[www.ciudadesamigas.org/doc\\_download.php?id=19](http://www.ciudadesamigas.org/doc_download.php?id=19)

Entrevista a Francesco Tonucci, promotor del proyecto La ciudad de los niños.

<http://habitat.aq.upm.es/boletin/n19/afton.html>

## 5. Del estigma a la participación social, el caso de los Latin Kings en Cataluña

“Llaman violento al río impetuoso, pero a las orillas que lo comprimen nadie las llama violentas”.

*Bertolt Brecht*

Las bandas juveniles han sido una de las principales fórmulas de expresión de las diferencias intergeneracionales, los cambios culturales y los malestares sociales. Una constante en la vida de las grandes ciudades, al menos desde mediados del siglo pasado. Estas agregaciones juveniles han sido generalmente descritas a partir del sensacionalismo, los estereotipos o acercamientos muy superficiales, evitando profundizar tanto en el propio fenómeno como en los síntomas sociales que expresa.

Siguiendo a la antropóloga mexicana Rossana Reguillo, se pueden entender como un “termómetro para medir los tamaños de la exclusión, la brecha creciente entre los que caben y los que no caben, los inviables, los que no pueden tener acceso a este modelo y que por lo tanto no alcanzan el estatuto ciudadano”.<sup>2</sup> Formas de agregación que reconstruyen espacios que dan sentido al mundo de muchos jóvenes, identidades grupales que permiten afianzar el sentimiento de pertenencia.

<sup>2</sup> R. Reguillo, *El lugar de los márgenes. Música e identidades juveniles, Nómadas*, N° 13, DIUC, Bogotá, 2000.

Códigos y formas de sociabilidad novedosas y difíciles de interpretar, que terminan convirtiéndose en experiencias generalmente ambivalentes.

Carles Feixa es un antropólogo de la Universidad de Lleida que, a partir de la realización de una investigación con los Latin Kings, se ha convertido en uno de los principales mediadores en el proceso de legalización de la banda latina en Cataluña. Él afirma que “una mirada equilibrada sobre las pandillas requiere algunas puntualizaciones básicas: son un fenómeno mundial, uno de los rostros malsanos de la globalización; tienen carácter urbano: son una forma específica de habitar la ciudad; ejercen poder territorial: se expresan en vecindarios circunscritos por límites geográficos precisos; nacen y se desarrollan en medio de la exclusión, los desplazamientos, las discriminaciones (racistas, culturales, clasistas...), las cuales señalan y denuncian con desenfado; son expresión y forma de trámite del conflicto, silenciado o negado por las imágenes publicitarias de las sociedades del bienestar; acuden al expediente de la criminalidad, desafiando el orden establecido; paradójicamente, también son una estructura afectiva: se construyen en el encuentro y conversación cotidianos, enfrentando la soledad y el miedo; no se les puede reducir ni a héroes (o víctimas) ni a villanos (o criminales)”.<sup>3</sup>

Las bandas latinas llegaron a España de la mano de la inmigración, en lo que ya son redes transnacionales que se extienden y adaptan a las distintas realidades locales. Fórmulas subculturales complejas que saltaron a la luz pública en 2003 a raíz del asesinato, atribuido a los Latin Kings, de un joven en la puerta de un instituto en Barcelona. Este fenómeno se ha sobredimensionado mediáticamente, por lo que se ha favorecido y agravado la estigmatización de la comunidad latina en general, y de los jóvenes en particular.

Simultáneamente al desfile de programas sensacionalistas de televisión, el equipo de investigación universitario de Carles Feixa, algunas entidades sociales y una parroquia de barrio comprometida en el trabajo con población inmigrante, comenzaron a facilitar un proceso de autorreflexión con los jóvenes que conformaban dicha banda.

“En noviembre de 2005, con motivo de la presentación del estudio, tuvieron lugar varios actos trascendentes: unos clandestinos, una reunión de casi 200 Latin Kings a la que por primera vez invitaban a investigadores y represen-

---

<sup>3</sup> C. Feixa, <http://www.revistatabularasa.org/documents/ReyesLatinos.pdf>

tantes de las instituciones. Después del encuentro se inició un proceso complejo pero extraordinariamente interesante. Los Latin Kings empezaron a llevar a la práctica su proyecto de ser reconocidos como asociación: con el asesoramiento del Instituto de Derechos Humanos de Cataluña, redactaron unos estatutos que habían de ser fieles a sus principios y a las leyes catalanas. Durante varios meses discutieron el borrador en reuniones de base (llamadas capítulos) y en asambleas (llamadas universales)”<sup>4</sup>.

La iniciativa ha logrado reconvertir el estigma en un catalizador de la energía y la creatividad de estos grupos juveniles, fomentando procesos de autoorganización y de participación. Dicha reconversión supone inventar espacios asociativos y abrir canales de expresión para grupos juveniles con problemas de integración.

El experimento ha provocado también el necesario y valiente reacomodo de las instituciones, después de un conocimiento mutuo y más de un año de negociaciones. El proceso culmina con un reconocimiento de su realidad, sus formas de encuentro y organización, de su subcultura. Y se abren cauces para canalizar de forma positiva y creativa la actividad de estos jóvenes, mediante procesos de participación social.

En la actualidad, los Latin Kings se encuentran volcados en procesos educativos de integración y educación intercultural (han sacado varios discos de hip-hop y *reggaeton*, han realizado un documental, montan jornadas culturales, torneos deportivos, conciertos...). Hecho que además ha reducido drásticamente la violencia con las hasta hace nada consideradas bandas rivales (llegando a sacar un disco de música conjunto) y ha comenzado a diluir el estigma social de estos grupos.

## Para saber más:

Dos textos de Carles Feixa donde se cuenta tanto la historia de los Latin Kings como su proceso de constitución en asociación cultural:

<http://www.revistatabularasa.org/documents/ReyesLatinos.pdf>

[http://www.cidob.org/es/publicaciones/libros/monografias/la\\_politica\\_de\\_lo\\_diverso\\_produccion\\_reconocimiento\\_o\\_apropiacion\\_de\\_lo\\_cultural](http://www.cidob.org/es/publicaciones/libros/monografias/la_politica_de_lo_diverso_produccion_reconocimiento_o_apropiacion_de_lo_cultural)

---

<sup>4</sup> C. Feixa, “La política de lo diverso. ¿Producción, reconocimiento o apropiación de lo intercultural?”. [http://www.cidob.org/es/publicaciones/libros/monografias/la\\_politica\\_de\\_lo\\_diverso\\_produccion\\_reconocimiento\\_o\\_apropiacion\\_de\\_lo\\_cultural](http://www.cidob.org/es/publicaciones/libros/monografias/la_politica_de_lo_diverso_produccion_reconocimiento_o_apropiacion_de_lo_cultural)

## 6. El movimiento antiglobalización

---

A principios de los años noventa comienzan a desarrollarse campañas, movilizaciones y organizaciones centradas en la crítica a las políticas de las instituciones económicas internacionales. Coincidiendo con las reuniones de determinados organismos internacionales se van desarrollando las primeras contracumbres, espacios de confluencia para el debate y la protesta entre distintas redes sociales, que logran ir dando visibilidad a los sujetos y temáticas (deuda externa, planes de ajuste estructural, precarización laboral, desregulación de mercados financieros...) que la realidad oficial pretendía ignorar.

El nacimiento simbólico de este movimiento podríamos fecharlo en 1994, año del alzamiento del movimiento zapatista mexicano, uno de los referentes globales en la medida en que promueve una nueva cultura política que conecta con las distintas redes internacionales e identifica como enemigo común de la humanidad a la globalización neoliberal.

Se llevan a cabo movilizaciones que incorporan de una manera emergente los principales rasgos que identificarán al movimiento en el futuro, y que marcan el inicio de un nuevo ciclo de protesta a nivel mundial. La eclosión política y mediática sucede durante unas movilizaciones contra la Organización Mundial del Comercio (OMC) en la ciudad de Seattle, en 1999. Un acontecimiento con un fuerte impacto simbólico a nivel global debido a su difusión mediática, pues una pluralidad de movimientos sociales (ecologistas, sindicales, ONG solidarias, juveniles, feministas...) termina impidiendo el desarrollo de dicha cumbre.

Este modelo se replicaría posteriormente en las contracumbres de Washington, Praga, Niza o Gotemburgo, en lo que era una espiral ascendente de movilización e impacto social. Se abrieron debates sobre el funcionamiento de la economía internacional, los mecanismos perversos de la deuda externa de los países empobrecidos, el descontrol de la economía financiera, la legitimidad de los organismos internacionales o el hecho de que sean ajenos al control democrático.

La cumbre del G-8 en Génova, con una amplia movilización social, fue respondida con una represión policial sin precedentes, que causó la muerte de un joven manifestante y miles de heridos. Hecho que implicó un cierto reflujó en las convocatorias de las contracumbres, que, sin embargo, han seguido manteniéndose hasta la actualidad.

## Principales rasgos de los movimientos sociales emergentes

Los promueven y coordinan heterogéneas redes sociales transnacionales, que no dan prioridad a ningún grupo social o temática específica. La diversidad de su composición social hace poner el acento en un modelo organizativo basado en redes, que se centran en construir un mínimo común múltiplo. Estructuras horizontales y descentralizadas.

Supone la puesta en relación y articulación de una multitud de iniciativas locales de base, la sincronización puntual y la coordinación de las agendas propias de los distintos movimientos sociales. Esto ha llevado a algunos autores a considerarlo como un “movimiento de movimientos”.

La conexión y articulación entre las dimensiones globales y locales de los problemas y las respuestas

Utilización intensiva de internet y de las nuevas tecnologías, tanto en la coordinación previa como en el desarrollo y difusión de las protestas. Una elaborada estrategia comunicativa que implica la promoción de medios de comunicación alternativos, simbolizados por el nacimiento de la red mundial de centros de medios independientes: Indymedia.org.

Un amplio repertorio de acción colectiva, de formas de estar en la calle y ejercer la protesta, poniendo el acento en la fórmula de la desobediencia civil.

Este es uno de los ciclos de movilización más relevantes e influyentes que se han desarrollado durante las últimas décadas en los países enriquecidos y centrales. La innovación, la inteligencia política, el manejo de las nuevas tecnologías, la diversidad (edades, procedencias, ideologías, temáticas...), la flexibilidad de las fórmulas organizativas o el impacto mediático que han desarrollado, suponen un punto de inflexión en la actividad de los movimientos sociales.

Un proceso que por su propia composición y desarrollo atravesó prácticamente a la totalidad de los movimientos sociales europeos y norteamericanos. Una referencia obligada para todos ellos en la medida en que se vieron relacionados o interpelados por dichos acontecimientos o dinámicas. Además, durante estas movilizaciones se han ido consolidando múltiples redes sociales transnacionales (de ONG, de movimientos sociales...) y temáticas como Vía Campesina (que aglutina movimientos campesinos de los cinco continentes) o la Marcha Mundial de las Mujeres (red de movimientos feministas con presencia en todos los continentes), que posibilitan la participación de la sociedad civil en las múltiples escalas que van de lo local a lo global.

### Para saber más:

*Guía para una globalización alternativa*, F. Fernandez Buey, Ediciones B, Barcelona, 2004.

Recopilación de materiales publicados en la revista desobediencia global:  
<http://www.sindominio.net/unomada/desglobal/>

## 7. El Foro Social Mundial

---

Al calor de las movilizaciones que se sucedieron globalmente contra la globalización económica, surgió la propuesta de realizar un Foro Social Mundial (FSM) en 2001. El objetivo era inaugurar un espacio de encuentro, debate e intercambio de saberes y experiencias entre los distintos movimientos sociales y ONG que se encuentran luchando contra cualquier tipo de opresión derivada o potenciada por la globalización neoliberal.

La organización del FSM sería en la emblemática ciudad de Porto Alegre, en Brasil. Un municipio gobernado por el Partido de los Trabajadores (PT) y donde habían nacido políticas tan innovadoras como el Presupuesto Participativo. Las fechas coincidirían con la cumbre de Davos, que cada año, desde 1971, se constituye en el centro de elaboración del pensamiento empresarial y financiero, mantenido por las grandes empresas transnacionales y con la presencia habitual de varios jefes de Estado y de Gobierno del mundo industrializado.

El FSM no es una organización pero pretende ayudar a la organización de redes transnacionales, no tiene un programa que aplicar pero sí múltiples propuestas concretas. El FSM es el mejor espejo de la diversidad de sujetos y problemáticas que enfrenta el mundo actual, a pesar de sus limitaciones a la hora de no ser del todo mundial geográficamente hablando, ni en términos de participantes, ni de temas, ni de orientaciones políticas.

Este espacio de encuentro y convergencia se ha articulado en torno a una Carta de Principios muy abierta e inclusiva, de cara a que en ella quepan las distintas sensibilidades, intereses y prioridades. “El FSM es un nuevo fenómeno político. No es un evento, ni una mera sucesión de eventos, aunque el FSM hace todo lo posible por dar visibilidad a las reuniones formales que propone. No es una conferencia académica, aunque convergen en él las contribuciones de muchos académicos. No

es un partido o una internacional de partidos políticos, aunque militantes y activistas de muchos partidos de todo el mundo participen en él. No es una ONG, ni una conferencia de ONG, aunque su concepción y organización deban mucho a estas organizaciones. No es un movimiento social, aunque muchos de los participantes lo denominan el movimiento de los movimientos”.<sup>5</sup>

El FSM ha sabido integrar la divergencia y el disenso en su interior y ha facilitado la articulación multiescalar de las luchas a niveles locales/nacionales/globales. Una articulación en la que se ha concebido la necesidad de que las luchas por la redistribución económica vayan acompañadas de las luchas por el reconocimiento de las diferencias, por el respeto a las singularidades.

El FSM se ha convertido en la primera concreción de lo que podría suponer una especie de utopía política para el siglo XXI, el mejor esbozo de cómo puede irse desarrollando la construcción de una “sociedad civil global” o una “ciudadanía planetaria”. Una historia donde se han realizado multitud de debates, tejido múltiples alianzas y promovido iniciativas de acción global que han recorrido el planeta. De una manera sintética podríamos describir la historia de la siguiente manera:

Al llamado de la primera convocatoria en 2001 acudieron 12.000 personas de todo el mundo. Durante los dos años siguientes la asistencia fue de alrededor de 12.000 delegados de organizaciones sociales y 60.000 asistentes; en el FSM de 2003 se convocó la jornada global de protestas contra la guerra en Irak del 15 de febrero. Un acontecimiento de un impacto social y mediático sin precedentes.

En el año 2004, en su afán de abrirse a la presencia de las zonas geográficas menos presentes en el mismo, especialmente países de Asia y África, el FSM se trasladó a Mumbai, en la India. Una edición que tuvo un claro componente intercultural y vino a complejizar muchos de los contenidos y supuestos que habían venido conformándolo.

En el año 2005, la organización volvió a recaer en Porto Alegre y en el año 2006 se realizó en Venezuela; América Latina recogía el testigo después de que en el continente se sucedieran fuertes movilizaciones contra la agenda del neoliberalismo y cambios de gobierno.

---

<sup>5</sup> B. Sousa Santos, “Más allá de la gobernanza neoliberal: el Foro Social Mundial como legalidad y políticas cosmopolitas subalternas”, en B. Sousa Santos y C. Rodríguez Garavito (eds.), *El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*, op. cit.

En el año 2007, el FSM viajó a Nairobi, persiguiendo nuevamente propiciar una apertura hacia los movimientos sociales y organizaciones del continente africano. El año 2008 se realizó un FSM descentralizado, con numerosas convocatorias a lo largo y ancho del planeta. La edición de 2009 está previsto que se desarrolle en Belem do Pará, Brasil, muy marcada por la cuestión de la protección del Amazonas y del reconocimiento de las culturas indígenas.

## 8. Los Foros Sociales Mundiales Temáticos

---

Ante las limitaciones lógicas de tiempo y de formato que impone un espacio como el FSM, al tratar de concentrar durante cinco días una amplitud enorme de temáticas en distintos formatos como conferencias, talleres, seminarios, acciones, se han comenzado a desarrollar los llamados Foros Sociales Mundiales Temáticos.

Son foros mundiales monotemáticos, convocados por comités internacionales en los que participan amplias redes de movimientos sociales y ONG especializados en dichas temáticas. Las temáticas seleccionadas para realizar estos foros temáticos son aquellas que son consideradas como prioritarias por el Comité Internacional del FSM.

Los principales Foros Sociales Mundiales Temáticos que se han celebrado han sido: uno sobre la situación en Argentina y otro sobre la situación en Palestina (2002), en 2003, Democracia, Derechos Humanos, Guerra y Narcotráfico, celebrado en Colombia. Y más recientemente se ha desarrollado el Foro Social Mundial por la Soberanía Alimentaria en Mali (2008).

Además de estos foros temáticos, conviene destacar la celebración de tres ediciones del Foro Social Mundial de las Migraciones, la primera en Porto Alegre, Brasil, en 2005, y las dos siguientes en Rivas Vaciamadrid, España (2006 y 2008).

### Para saber más:

Página del Foro Social Mundial: <http://www.forumsocialmundial.org.br>

*El Foro Social Mundial y la izquierda global.* B. Sousa Santos.  
<http://www.rebelion.org/docs/62045.pdf>

## Recursos

### Guías didácticas

*Guía didáctica de educación para la participación.* Consejo de la Juventud de España.

Una guía orientada a promover la participación juvenil y el asociacionismo. Un material muy sencillo pero que no contiene recursos didácticos.

[www.cje.org/PublicacionesCJE/guiaeducacionparalaparticipacion1.pdf](http://www.cje.org/PublicacionesCJE/guiaeducacionparalaparticipacion1.pdf)

*Manual digital de ciudadanía global.* FONGDCAM.

Una guía didáctica que se basa en una detallada y elaborada recopilación de materiales y debates actuales sobre ciudadanía. No contiene recursos didácticos.

<http://www.fongdcam.org/paginas/recursos/recursos0.asp?g=7>

*Ciudadundeando 1 y 2.* Coord. José Antonio Rubio. ACSUR- Las Segovias.

Una guía que aporta herramientas para desarrollar acciones formativas sustentadas en un enfoque intercultural y global de la ciudadanía, estando dirigida a formadores de organizaciones juveniles.

<http://www.acsur.org/Ciudadundeando-1>

*Unidad didáctica: Educación cívico-política.* Elaborado por CATEP S. Coop.

Interesante material de unos cursos de dinamización sobre participación ciudadana realizado con el alumnado de Institutos de Educación Secundaria en Coslada. Incluye material didáctico e interesantes actividades para el aula.

<http://www.catep.coop/doc/DOC027.pdf>

### Internet

*Mediateca del Observatorio Internacional de la Democracia Participativa.*

Una web que tiene un amplio banco de experiencias de democracia participativa y un archivo de materiales audiovisuales.

[http://www.oidp.net/es/v\\_mediateca.php](http://www.oidp.net/es/v_mediateca.php)

### Audiovisuales

*Pasión de Palomares. Una telenovela para trabajar las cosas de participación.* Dirigido por Javier Encina.

Un documental que muestra el trabajo desarrollado en Palomares del Río, Sevilla, para definir participativamente un Plan General de Urbanismo. Entre distintas técnicas de investigación y dinamización empleadas, destaca la realización participativa de una telenovela en el municipio.

Un documental sobre las iniciativas más innovadoras en distintas temáticas (medio ambiente, producción, iniciativas comunitarias...) que se están gestando en América Latina.

<http://www.beyondelections.com/>



# La educación para la paz y la diversidad social

**D**espués de hacer un breve recorrido por la historia de la educación para la paz, este capítulo repasa los necesarios cruces de caminos que debe atravesar la educación para la paz con objeto de poder reactualizarse para promover una cultura de paz en un nuevo marco. Con este fin, es especialmente necesario denunciar las dinámicas de exclusión y fomentar la cohesión social, incorporando las distintas diversidades sociales que han estado excluidas y desarrollando procesos de democracia participativa.

## 1. Breve historia de la educación para la paz<sup>6</sup>

---

Definir un origen siempre tiene algo de arbitrario, pues continuamente podemos seguir reconstruyendo la historia a partir de influencias y referencias anteriores. Aun así intentaremos apuntar a grandes rasgos el recorrido que han seguido los contenidos y prácticas actuales sobre educación para la paz. En este recorrido se hace patente cómo pedagogía y paz se han encontrado relacionadas desde hace años, y cómo ambas han ido evolucionando adaptándose a los debates y las realidades de su tiempo.

A finales del siglo XIX comienzan a plantearse las primeras críticas a la escuela tradicional, apuntando a la necesidad de una educación racionalista que se distanciara del dogma religioso e incorporara nuevos valores y contenidos (más científicos e innovadores, como la educación física o el conocimiento de la naturaleza). En España este proceso se refleja en la fundación de la Institución Libre de Enseñanza por Francisco Giner de los Ríos o en las propuestas de la *Escuela moderna* de Ferrer

---

<sup>6</sup> En gran medida se sigue el esquema planteado en: [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig2/es\\_5614/adjuntos/bakea/ca\\_historia\\_educacion.htm](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig2/es_5614/adjuntos/bakea/ca_historia_educacion.htm)

y Guardia y la pedagogía libertaria, que planteaban que no podía existir una educación que estuviera al margen de lo social.

A comienzos del siglo XX se expande y diversifica por Europa el movimiento de la Escuela Nueva, en el contexto de la primera guerra mundial, como una crítica a la escuela tradicional de entonces: la falta de interactividad, el formalismo, la importancia de la memorización (contraria a la construcción o la significatividad), la competencia entre el alumnado y, sobre todo, el autoritarismo del maestro. Además, se planteaba la necesidad de educar en valores contrarios a la guerra que acababa de vivirse.

Se trata de un momento en el que diversas personalidades coinciden en sus planteamientos renovadores. Montessori y su pedagogía idealista proponían educar desde lo cotidiano y el modelo de competencias, proponiendo que la persona adquiriera habilidades cognitivas y destrezas para construir su conocimiento. Freinet y su pedagogía crítica planteaba la concienciación respecto a los derechos potenciando la ciudadanía activa para dar respuesta a necesidades, basándose en los centros de interés de las personas, la funcionalidad del trabajo y el fomento de las dinámicas de cooperación.

## Actividad 56



**Troya y Las troyanas:** Dividimos el aula en dos grupos, la mitad buscará información sobre la batalla de Troya y preparará una pequeña exposición en clase. La otra mitad buscará información sobre *Las troyanas*, una obra de teatro de Eurípides que cuenta la desolación de la guerra a partir de unas mujeres troyanas.

A continuación, articular un debate sobre el desconocimiento de quienes han promovido una cultura de paz:

¿Por qué sabemos más de una cuestión que de otra? ¿Por qué ha resultado más fácil encontrar información de una que de otra?

El auge del estalinismo y el nazismo, que desembocan en la segunda guerra mundial, provocó un paréntesis en estos procesos. Tras la fundación de la ONU en 1945, como organización internacional encargada de velar por unas relaciones internacionales pacíficas, se crea la UNESCO. Un organismo que tiene como ob-

jetivo la promoción de la paz mediante la difusión de la cultura, la investigación y la educación. Entre las líneas de trabajo que incorpora encontraríamos la cooperación internacional, la educación para la paz, los derechos humanos y el desarme. Tímidamente asistimos, a lo largo de la siguiente década, a una recuperación de las cuestiones relacionadas con la promoción de valores y prácticas orientadas a la paz.

Ya en los años sesenta, al calor de una fuerte efervescencia social (movimientos estudiantiles, por los derechos civiles y contra la guerra de Vietnam, entre otros) y de una mayor sensibilidad hacia estas cuestiones, se institucionaliza la Investigación por la Paz como disciplina de estudio. Destacan en este periodo las ideas de Johan Galtung sobre la violencia estructural y la ampliación del concepto de paz, también resultan relevantes las propuestas de la Educación Popular ligada a Paulo Freire, que vinculan el proceso pedagógico de comprensión de la realidad al desarrollo de aptitudes y prácticas que permitan la transformación de los aspectos injustos de la misma.

Destaca también en estas fechas la reactualización de las prácticas de desobediencia civil promovidas un siglo antes por Thoreau a través de los planteamientos de Gandhi o Martin Luther King basados en la necesidad de desarrollar estrategias no violentas y desobedecer las leyes que sostienen estructuras sociales injustas. La extensión de estas prácticas se convertirá en un patrimonio común de los movimientos sociales de las décadas siguientes.

En los años setenta, la educación para la paz puso especial énfasis en abordar aspectos relacionados con la industria de armas, la amenaza nuclear y la política de bloques de la guerra fría. En nuestro país es en esta década, al salir de la dictadura, cuando, a partir de los movimientos de renovación pedagógica, los colectivos de enseñantes, los movimientos de objeción de conciencia al servicio militar y otras entidades, nace formalmente la Investigación por la Paz.

“Hacia finales de los años ochenta la educación por la paz gira hacia enfoques más prácticos, poniendo el acento en la convivencia dentro de la comunidad cercana (el aula, la escuela, el barrio, etc.). Se pretende preparar para participar de forma activa y responsable en la construcción de una cultura de paz actuando desde lo local con programas de tratamiento no violento de conflictos”.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> *Ibid.*

## Actividad 57



**Mili KK:** La idea es proponer al alumnado que haga un trabajo sobre lo que era la mili, entrevistando a familiares o conocidos que la hayan hecho, y sobre cómo y por qué desapareció. Este será el hilo para abrir un debate sobre el militarismo en nuestra sociedad y sobre qué harían en caso de que volvieran a instaurar el Servicio Militar Obligatorio.

Resulta interesante proyectar este corto, que cuenta en tres minutos la vida de Pepe Beunza, el primer objetor de conciencia del Estado español, aún durante la dictadura. Enlace: <http://www.youtube.com/watch?v=DLRl0ITvddY>

En los años noventa, la educación para la paz necesariamente fue interactuando estrechamente con otras apuestas educativas que fueron incorporando nuevos contenidos y complejizando esta disciplina.

Destacó, por la intensidad de sus vínculos pedagógicos, la confluencia tanto con la educación para la solidaridad y la cooperación al desarrollo desde la óptica internacional, como con la educación intercultural debido al impacto social que tiene la inmigración en las sociedades de acogida.

Otras líneas de reflexión pedagógica con las que la educación para la paz ha mantenido menos conexiones, y que se perfilan como estratégicas para el futuro, serían las promovidas desde algunas corrientes del feminismo. Estas plantean la necesidad de profundizar una equidad en la relación entre hombres y mujeres, a la vez que inciden en la revalorización de las prácticas del cuidado y de la esfera privada, además de prevenir y sensibilizar sobre la violencia de género. También destacaría su necesaria vinculación con la educación ambiental, que aportaría una visión de la relación entre los seres vivos y el entorno –entre cultura y territorio–, prestando atención a las interacciones y los conflictos que se dan entre los sistemas sociales, culturales y biológicos.

Una educación para la paz que asuma los desafíos que impone la complejidad de nuestras sociedades debe articular en su interior una amplia diversidad de discursos.

“La insistencia del liberalismo en la libertad individual, debe integrarse con la inquietud del postmodernismo por lo particular y con la insistencia histórica

del socialismo democrático en la solidaridad y la vida pública, y la llamada de atención de la ecología por la vida en el planeta, unida a la insistencia del feminismo en la política de lo cotidiano, junto con la importancia dada por la pluriculturalidad a la multitud de culturas y a la enorme riqueza de la experiencia humana acumulada en ellas. Estos discursos, que en sus mutuas relaciones dialécticas ponen freno a sus propios excesos y se complementan en sus silencios, pueden y deben formar una rica complementariedad de perspectivas”.<sup>8</sup>

## 2. La paz, un concepto escurridizo

---

Desde sus orígenes, la paz ha sido concebida como la ausencia de guerras, una concepción que de manera generalizada se mantiene hasta nuestros días. Este concepto de paz sería funcional al mantenimiento de distintas injusticias y violencias que no se verían incluidas en dicha definición. Una noción de paz que guarda relación con la idea de delegación de responsabilidades por parte de la ciudadanía pues deben de ser los Estados los encargados de salvaguardar dicha paz.

Esta visión de la paz ha sido propagada y potenciada tradicionalmente en la educación, dando lugar a un enfoque pedagógicamente muy limitado e inoperante, al alejar el protagonismo de la gente y circunscribirse a describir lo que debería ser una relación ideal entre Estados.

En 1969 Galtung,<sup>9</sup> uno de los investigadores sobre estas cuestiones más innovadores, introdujo un giro en la definición que se hacía de paz. Planteó que había dos maneras de entender el concepto, una era la forma tradicional, esto es, como *paz negativa* -que significaba ausencia de guerra-, y otra como *paz positiva*, que “supone un nivel reducido de violencia directa y un nivel elevado de justicia”. Una redefinición mucho más compleja que permitía vincularla al trabajo activo y educativo por construir sociedades más justas, igualitarias y cooperativas.

---

<sup>8</sup> A. Fernández Herrería, “La educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad”, *Educación XXI*, N° 6. Disponible en: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/06-05.pdf>

<sup>9</sup> J. Galtung, *Paz por Medios Pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Red Gemika, Gemika, 2003.

### La paz positiva según Galtung

Un fenómeno amplio y complejo que exige una comprensión multidimensional.

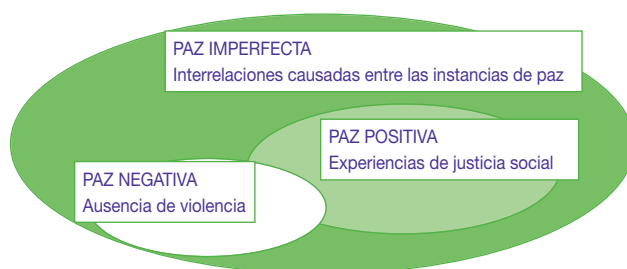
Uno de los valores máximos de la existencia humana, conectada a todos los niveles con aquélla.

Afecta a todas las dimensiones de la vida: interpersonal, intergrupala, nacional, internacional.

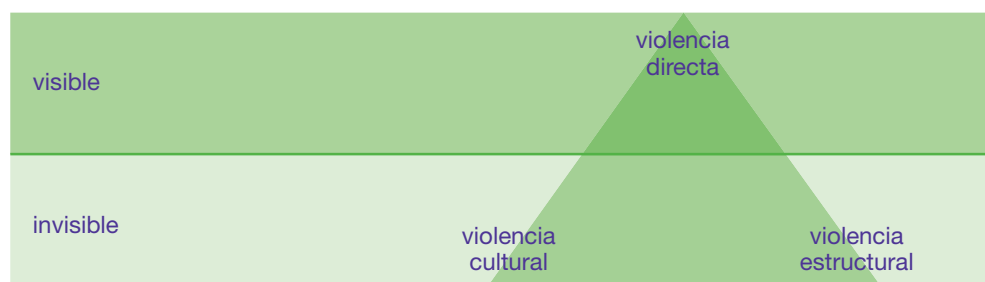
La paz hace referencia a una estructura social de amplia justicia social y reducida violencia.

La paz hace referencia a tres conceptos íntimos ligados entre sí: el conflicto, el desarrollo y los derechos humanos.

Educar, entre otras muchas cosas, es ayudar a comprender el mundo y a comprenderse en él. No todas las educaciones son liberadoras, depende de cómo se educa, de la imagen de sociedad que manejemos y de los contenidos que planteamos. La *paz positiva* abre posibilidades más amplias para trabajar la diversidad de conflictos existentes en nuestras sociedades, pasando de un planteamiento meramente estructural a abordarla en el plano de la interacción entre individuos, y entre individuos y sistemas sociales. Se trata de un abordaje que se centra en las “posibilidades para” dar respuestas creativas, que permite trabajar no sólo las ideas, sino también las actitudes y los valores. Desde esta perspectiva se entiende que la paz no es un estado, sino un proceso que está abierto y que requiere aprendizajes para ser vivido. Tales aprendizajes hacen referencia a la gestión de los conflictos, las relaciones interpersonales, el tratamiento de la diversidad social y la participación.



Otra de las principales aportaciones de Galtung, e hilo vertebrador de esta guía didáctica, es ampliar el concepto de paz ligado a la noción de *violencia directa* o física, identificando la *violencia estructural* y la *violencia cultural* como elementos en los que ésta arraiga. La violencia directa es la más visible e identificable, pero no parte de la nada, sino que es consecuencia de otras violencias más invisibles, la estructural y la cultural.<sup>10</sup>



La *violencia estructural* es ejercida por las distintas formas sociopolíticas y culturales que sustentan nuestras sociedades, cuando debido a procesos de estratificación y otras dinámicas sociales sin violencia directa, como los prejuicios o la estigmatización, se impide satisfacer las necesidades humanas (bienestar, identidad, libertad, entre otras). “El término violencia estructural remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos de una sociedad (normalmente caracterizados en términos de género, etnia, clase, nacionalidad, edad u otros) en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás”.<sup>11</sup>

La *violencia cultural* hace referencia a las distintas expresiones culturales que legitiman, glorifican, idealizan o naturalizan la utilización del uso de la fuerza o la violencia, y también a aquellas que ensalzan la discriminación y el desprecio de determinados grupos sociales. Esta legitimación ha sido una constante histórica que ha posibilitado la reproducción de muchos mecanismos de exclusión social, como el patriarcado o manifestaciones como el racismo.

<sup>10</sup> J. Galtung, *Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia*. Disponible en: <http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>

<sup>11</sup> J. M. Tortosa Blasco y D. La Parra Casado, “Violencia estructural: una ilustración del concepto”, *Revista de Documentación Social*, Nº 131, 2003, pp. 57-72.

Así pues, la educación para la paz debería tener en cuenta ambas dimensiones de la paz, teniendo como objetivo aproximarnos a una noción de *paz positiva*, haciendo un abordaje integral de la problemática de la violencia que preste atención a las tres dimensiones que interactúan.

### 3. Educación para la paz y exclusión social

---

La ruptura del contrato social ha generado un contexto en el que amplios sectores sociales se ven sin posibilidades de integrarse plenamente en la sociedad. Asistimos a procesos en los que determinados individuos y grupos caen en situaciones de exclusión social. La inestabilidad e inseguridad económica que viven los sectores más vulnerables de nuestra sociedad se ve acompañada de la fractura de los lazos sociales, el auge del individualismo y la fragilidad de los vínculos sociocomunitarios, transitando de una sociedad donde predominaba la solidaridad a otra donde prima la competencia.

En toda sociedad donde las expectativas vitales son elevadas y estas acaban en frustración, al igual que allí donde conviven el bienestar y la marginalidad, surgen fracturas en la cohesión y desaparece el sentido de lo común. Esta falta de integración, tanto material como simbólica, debe entenderse como un acto de violencia estructural y/o cultural, que con frecuencia termina produciendo episodios de violencia directa.

Esta violencia capilar que atraviesa la sociedad profundiza en un sentimiento creciente de desconfianza y en la pérdida de los vínculos colectivos. Así, el cemento que unía a la sociedad comienza a quebrarse. Es en este escenario en el que se agudizan los procesos de exclusión social, el caldo de cultivo donde se generan, interactúan y superponen las principales expresiones de violencia:

- Autodestructivas: consumo abusivo de drogas, patologías, suicidio
- Formas de ingobernabilidad: delincuencia, crimen, agresiones
- Social: discriminación, racismo, revueltas
- Institucional: marcos legislativos, funcionamiento sistema educativo, algunas actuaciones policiales
- Mediática: promoción de actitudes y valores violentos, tratamiento dado a determinados conflictos y grupos sociales
- Económica: violencia estructural que determina el acceso o no a los recursos necesarios (paro, precariedad, pobreza...).

Dinámicas violentas que tienen expresiones individuales, dramas personales e invisibles con los que la sociedad se ha ido acostumbrando a convivir. Biografías que se ven atrapadas en círculos viciosos de violencias directas e indirectas, que generalmente reproducen aplicándolas contra otros. Cuando estas dinámicas se concentran y acumulan en determinados lugares y grupos sociales, asistimos a la gestación de contextos socialmente hostiles, favorables a la proliferación de miedos e incompresiones.

## Actividad 58



La vida en algunas periferias urbanas de las grandes ciudades aquejadas de los principales factores de exclusión (paro, dependencia de ayudas sociales, segregación, fracaso escolar, adicciones, delincuencia) se convierte para la gente joven en un ejercicio cotidiano de convivencia con la exclusión y la discriminación. Contextos que, en muchos casos, derivan en complejas situaciones de violencia. La película *El odio* de Mathieu Kassovitz es casi un estudio sociológico que muestra la cruda realidad de los suburbios de París, en los que sus habitantes se enfrentan al racismo, a la discriminación y al paro con ira y escepticismo. Una película rápida y ágil para visionarla en el aula, de plena actualidad tras los disturbios sociales de Francia en 2005 y Grecia en 2008.

Ideal para tratar de debatir sobre las dinámicas de exclusión social y las múltiples violencias que interactúan en dichos procesos.

Una situación ante la cual debemos de tomar distancia ante los discursos que demandan una mayor seguridad profundizando las dinámicas de exclusión y aislamiento de los sectores sociales más vulnerables (barrios cerrados, segregación, abandono del espacio público, criminalización de minorías). Debemos de gestionar las violencias de una manera más creativa, imaginativa y solidaria, a la par que se desnaturalizan las desigualdades sociales que siguen teniendo en el mito de la igualdad de oportunidades su principal valedor.

También debemos de ser cuidadosos con los usos del discurso de la inclusión gracias al valor de la tolerancia, porque puede “generar malestar, ya que quienes toleran tienen un sentimiento de pérdida, de no recibir nada a cambio porque no ven en las otras y otros sino carencias, problemas y dificultades. Surgen los problemas y con ellos la violencia. Se sienten mal quienes creen perder y quienes son objeto de tolerancia pero no de atención. Se crea y se refuerza así una dinámica que

facilita la violencia”.<sup>12</sup> Además de poder caer en lo que Emma Bonino llama “servicio de urgencias”, como visiones e intervenciones inmediatistas que en lugar de atender a las causas, acaban parcheando los problemas.

## Para saber más:

Una serie de herramientas y recursos sobre gestión alternativa de conflictos:

Libro colectivo sobre convivencia en los centros escolares realizado por el Proyecto Atlántida, muy recomendable. Disponible en:

<http://www.proyecto-atlantida.org/download/ConvivenciaLibro.pdf>

J. A. Binaburo Iturbide y B. Muñoz Maya, *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*, CEAC, Barcelona, 2008. Un texto muy interesante para comprender y abordar distintas iniciativas de resolución de conflictos.

F. Camps *Participación Comunitaria y gestión alternativa de conflictos*. Cuadernos de Trabajo Social. Universidad Complutense de Madrid núm. 13. 2000. Disponible en:

<http://www.greemil.org/mm/File/Participacion%20Comunitaria%20y%20GAC.pdf>

M<sup>a</sup> J. Díaz Aguado *Aprendizaje cooperativo y prevención de la violencia*. Disponible en:

<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1068.greemil.org/mm/File/Participacion%20Comunitaria%20y%20GAC.pdf>

Una serie de recursos didácticos para la gestión de conflictos y la mediación escolar:

<http://intercentros.cult.gva.es/cefire/46401840/diversificacio/Conflictos/Mediacion.Pitxu.pdf>

Es necesario exponer la exclusión social como un fenómeno producido socialmente y que puede modificarse, y, por tanto, no aceptarlo como un mal irremediable. La educación para la paz debe incorporar intervenciones que promuevan espacios e iniciativas que visibilicen y sensibilicen sobre la realidad de las personas excluidas, que reconozcan en ellas sujetos con derecho a tener derechos, y les ayuden a recuperar el protagonismo en su lucha por la inclusión.

La educación para la paz debe orientarse a encontrar, reconocer y potenciar los espacios de integración en nuestra sociedad (barrio, asociaciones, pandillas juveniles...) de cara a enfrentar una exclusión social generadora de múltiples violencias. Los centros educativos son un espacio privilegiado desde el que “trascender no

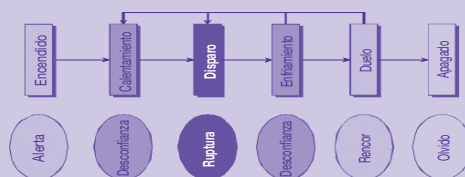
---

<sup>12</sup> C. Jaramillo, “Educar en relación”, *Cuadernos de Pedagogía*, Instituto de la Mujer, 2001.

## Actividad 59



**Resolución de casos:** Reconstruir con el alumnado el esquema de desarrollo que suele tener un conflicto. Posteriormente presentar en el aula conflictos cotidianos que se den en un centro escolar inventados y simular que son de otro centro. El alumnado debe resolverlos de una manera pacífica. Posibilidad de introducir elementos y recursos de mediación.



**Mediación penal comunitaria:** Preguntar en el aula si a alguien le han robado o alguna cosa parecida; el alumnado cuenta sus casos. Luego les planteamos qué harían si pudieran sentarse en una habitación con la persona que les robó. Posteriormente les presentamos la noticia, la leen y se debate sobre la mediación penal.

Muy útil para plantear cómo es posible solucionar conflictos cortocircuitando la lógica tanto de la venganza, como en algunos casos de la rigidez normativa.

<http://www.elmundo.es/2000/02/27/madrid/27N0087.html>

sólo los mecanismos de exclusión sino también los de integración, entendidos como adaptación de unas personas o colectivos a la cultura hegemónica dominante de manera acrítica. Lo cual nos debe llevar a optar por mecanismos dialógicos que promuevan la inclusión social desde los principios de la equidad y la justicia, analizando las propias contradicciones que nuestro sistema genera con el fin de poder así combatirlas desde un cambio de paradigma social y una inquebrantable opción a favor de las personas y colectivos más desfavorecidos”.<sup>13</sup>

## 4. Educación para la paz y ciudadanía

La educación ha acompañado al concepto de ciudadanía prácticamente desde su gestación en las revoluciones liberales. El sistema educativo se ha visto siempre encajonado en la tensión entre quienes querían convertirlo en el pilar central de la re-

<sup>13</sup> E. Vila Merino, *El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social*. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a39.pdf>

producción de determinados valores y creencias, y quienes aspiraban a ver en el mismo uno de los motores de la transformación de la realidad.

La ciudadanía es un concepto que se encuentra en proceso de reinención y reajuste, ante los profundos cambios sociales de los últimos años. Un debate que se encuentra abierto entre las apuestas por redefinirlo a partir de la reedición de un contrato social mucho más inclusivo, que lo convierta en una herramienta para profundizar la democracia, y una redefinición que arranque desde su vaciado de contenido, despolitizado y ceñido a ser una mera figura jurídica.

Unas tensiones y debates consustanciales a las transformaciones de la sociedad (papel de la mujer en la sociedad, nuevas tecnologías, procesos migratorios, crisis ecológica, cambios socioeconómicos, en los modelos familiares, diversificación de los estilos de vida...), que encuentran sus réplicas y resonancias en el propio sistema educativo.

Ciudadanía y pedagogía se encuentran en encrucijadas particulares, compartiendo buena parte de las preguntas y tensiones, por lo que no son sorprendentes los debates relacionados con la asignatura de Educación para la Ciudadanía que han hecho pasear a ambos términos de la mano.

La necesidad actual pasa por construir una noción de ciudadanía, activa y dinámica, que integre el reconocimiento de la diferencia a los grupos sociales que han padecido ciudadanía de segunda clase, y que simultáneamente sea capaz de generar una redistribución de la riqueza, por relativa que sea, que pueda garantizar la inclusión de las personas agrupadas en dicha comunidad política. Un proceso eminentemente pedagógico.

Dos de las definiciones más reconocidas y divulgadas a la hora de plantearse qué debe de ser la Educación para la Ciudadanía afirman:

“Educación para la Ciudadanía es el conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos, a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad”. Consejo de Europa, 2005.

“La educación ciudadana es un concepto multilateral que alude a aspectos políticos, sociales, económicos, culturales, ambientales y éticos de las sociedades democráticas modernas. Un proceso de aprendizaje para la vida... orientado a la participación activa y responsable de los individuos en la vida

### Proyecto Atlántida

El Proyecto Atlántida es una red estatal de colaboración entre docentes de todos los ciclos educativos, apoyada por colectivos sociales, asociaciones de madres y padres, otros profesionales de la educación e instituciones. La iniciativa nace en Canarias, en 1996, al calor de un grupo autónomo de reflexión ligado a movimientos de renovación pedagógica, que creó el marco teórico y las líneas de la escuela democrática y poniendo en relación experiencias innovadoras de centros de distintas comunidades autónomas.

El Proyecto Atlántida ha editado varios libros con dvd donde se recoge buena parte de las reflexiones y de los saberes acumulados durante los últimos ocho años, recopilando además una serie de experiencias exitosas sobre cuestiones como la convivencia, la interculturalidad, la participación en los centros...

Siguiendo el dicho de A. Einstein “Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”, este proyecto supone el más ambicioso de los esfuerzos puestos en marcha en el Estado español por sistematizar, reflexionar y difundir las innovaciones, tanto prácticas como teóricas, en materia de Ciudadanía y Educación.

“Resulta indudable que el aprendizaje del alumnado depende cada vez más del conjunto de sus interacciones y no sólo de las que se producen en el aula. También está claro que la coordinación de los diferentes agentes de aprendizaje aumenta mucho el rendimiento escolar y fortalece las redes de solidaridad y los objetivos igualitarios”.

CREA, Comunidades de Aprendizaje

“La participación es el mejor camino para el aprendizaje de los valores. Se aprende democracia practicándola. Se aprenden valores encarnándolos en la práctica. Si la escuela se convierte en el paradigma de la democracia, los alumnos aprenderán a ser ciudadanos que practiquen el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la justicia”.

M. Fernández Enguita

Buena parte de estos materiales se encuentra disponible en su página web:  
[www.proyecto-atlantida.org](http://www.proyecto-atlantida.org)

democrática, a la creación de innovaciones sociales entre diferentes instituciones y grupos, así como a la igualdad, la solidaridad y la cohesión social”.<sup>14</sup>

Educar para la ciudadanía trasciende las concepciones reduccionistas de lo que es un proceso educativo, coincidiendo en que es una tarea que atraviesa y debe de

<sup>14</sup> F. Audigier, *Basic concepts and core competences of education for democratic citizenship: an initial consolidated report*, Consejo de Europa. Consejo de Cooperación Cultural, Cddc. Proyecto “Educación para Ciudadanos Democráticos”, 1998.

realizarse en los centros escolares, pero que los desborda. Una iniciativa que debería de plantearse, siguiendo la propuesta del Proyecto Atlántida, al menos a tres niveles:

*Conjunto del centro:* Un trabajo profundo sobre educación cívica implica articular y relacionar las distintas dimensiones de esta labor dentro de un proyecto estratégico compartido por el conjunto del centro, y no una tarea episódica que suponga un sobreesfuerzo para el profesorado. “Sólo desde el compromiso colectivo del centro la educación moral puede comenzar a dejar de ser ‘una isla en el océano de la práctica’. Si lo que se haga dentro de cada aula en el trabajo de la respectiva área no se inscribe en la acción conjunta del Proyecto educativo de escuela, puede quedar diluido en los intereses y motivaciones propias de cada disciplina o maestro, desconexionado y –como, a veces, es normal– hasta en contradicción entre lo que se hace a primera hora de la mañana y después del recreo”.<sup>15</sup>

*Asignatura:* Habría que avanzar hacia una verdadera transversalización de los contenidos, reformulando algunos objetivos y contenidos de las distintas disciplinas. Una asignatura de Educación para la Ciudadanía es un mínimo que corre el riesgo de verse infravalorado por el alumnado. Sus contenidos deberían de ser ambiciosos, desarrollar debates similares a los esbozados a lo largo de esta guía didáctica y otros que quedan por plantear, si no quiere acabar transmitiendo simplemente el funcionamiento de nuestro sistema político y unas pautas de civismo.

*Comunidad:* La autosuficiencia de la escuela para cubrir las necesidades formativas en el marco de la sociedad de la información, se encuentra más en entredicho que nunca. Resulta imprescindible conectar las acciones educativas con las que suceden fuera del centro escolar, especialmente con la familia y con otros agentes sociales (asociaciones,

## Actividad 60



**Civismo:** Un recurso sencillo es un vídeo con fragmentos de la película *La educación sentimental*. Muy graciosa e interesante para articular debates sobre la necesidad de una educación en valores compartidos, el papel de las familias y la necesidad de corresponsabilidad en estos procesos.

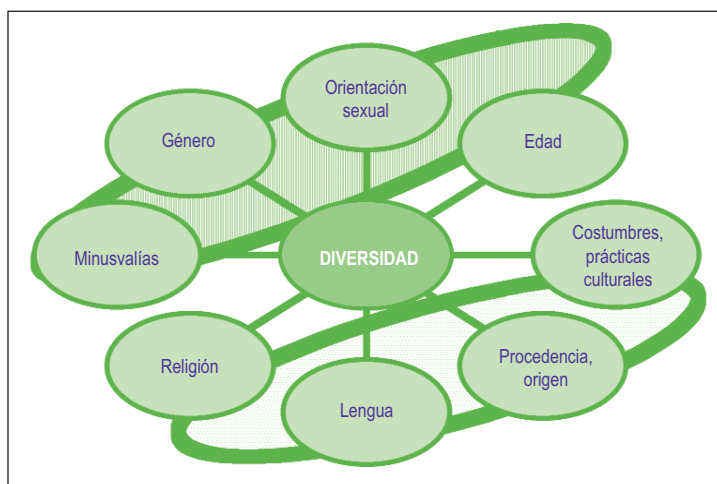
Vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=CiHnVcX4wRk&feature=related>

<sup>15</sup> A. Bolívar y F. Luengo, “Aprender a ser y a convivir desde CIUDADANÍA”, en *Proyecto Atlántida Ciudadanía mucho más que una asignatura*, Ministerio Educación, España, 2008, p. 23.

ayuntamientos...). La mejor manera de que dicha Educación para la Ciudadanía sea vivida de una manera integral es abrir los centros a la participación de la comunidad. Integrar a los centros educativos dentro de las dinámicas de participación ciudadana, complejizando dichos escenarios, al vincularlos con proyectos de Ciudad educadora, Agendas 21 escolares, Presupuestos Participativos, Comunidades de Aprendizaje...

## 5. Educación para la paz y diversidad

“Es un hecho que nuestras sociedades se han construido sobre la base de la homogeneidad y lo idéntico en términos culturales, y ubicado incluso en el seno de un Estado-nación. Sólo se ha aceptado el pluralismo cuando procede de la persona, de sus intereses y es fruto de su voluntad, y no el pluralismo cultural, como principio articulador de la sociedad”.<sup>16</sup> En la coyuntura actual, de la mano de la llegada de la inmigración y sus prácticas culturales, la diversidad ha ganado una creciente visibilidad. La inmigración ha dado un empujón a las distintas diversidades sociales que preexistían en nuestra sociedad (generacional, orientaciones sexuales, religiosas, étnicas...), ayudándolas a salir a la luz pública o cuanto menos a ganar protagonismo.



\* Elaborado por Zapata-Barrero (2008)

<sup>16</sup> R. Zapata-Barrero, “Diversidad y política pública”, *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, N° 104, CIP-Ecosocial, Madrid, 2009.

La gestión de la diversidad se ha convertido en una temática central en el diseño de las políticas públicas y de una manera especial en el mundo educativo. Una diversidad social que hace referencia tanto a rasgos biológicos o físicos (capacidades físicas, color de la piel, edad, orientación sexual...), como a elementos que podríamos llamar culturales. Esta diversidad preexistente, como hemos visto en el conjunto de la guía, es consustancial a nuestra sociedad mucho antes de la llegada de inmigrantes.

La gestión de la diversidad, asociando esta principalmente a la población inmigrante, ha seguido tres modelos de referencia:

- **Asimiliacionismo:** La supresión de las diferencias culturales que porta la población migrante, imponiéndole la lengua, los valores, normas y creencias dominantes de la sociedad de acogida. Promueve una homogeneidad cultural.
- **Multiculturalismo:** Reconoce la diferencia y la respeta, celebra la yuxtaposición de culturas y la pluralidad, pero separadas y diferenciadas unas de otras. Un modelo que puede llegar a promover la indiferencia ante las diferencias y justificar desigualdades sociales. Heterogeneidad, pero con delimitaciones entre una cultura dominante y otras.
- **Interculturalidad:** Reconoce las diferencias culturales y facilita las hibridaciones culturales. Promueve un mestizaje en el que las culturas en interacción se modifican y afectan unas a otras. Enfatiza el dinamismo y el cambio de las culturas a partir de su contacto.

Desde la óptica de reconstruir una noción de ciudadanía inclusiva de la diversidad social, deberíamos de asumir el discurso de la interculturalidad pero extrapolándolo a las distintas diferencias que componen nuestra sociedad. La interculturalidad, por tanto, debe trascender el encuentro entre culturas nacionales e inmigrantes, para abrirse a reconocer el conjunto de diversidades que interaccionan en una sociedad. Hablar de interculturalidad, debe de hacer referencia a las interacciones entre culturas y prácticas minoritarias y culturas dominantes.

Toda cultura es dinámica y cambiante, aunque guste de exhibirse semejante a ella misma a lo largo del tiempo, a pesar de que se presente sólida y unificada. Los cambios socioculturales que disimula son bien fruto de su interacción con otras culturas, o debido a la expansión o reequilibrio de su heterogeneidad interna.

La tensa convivencia de la cultura con las subculturas es el espejo de la convivencia entre mayorías y minorías en cualquier sociedad. Un proceso conflictivo que

invita a la innovación y la creatividad institucional, política y social, que posibilita esa coexistencia cambiante entre mayorías y minorías, asumiendo que “lo nuevo es, en su origen, minoritario. Las mayorías no producen variedad, producen homogeneidad. Los inventores son disidentes”.<sup>17</sup>

Dicho proceso introduce una perspectiva que hace referencia a esta tensión como un conflicto en torno a un patrón que define mayorías y minorías, conductas normales y desviadas, dependiendo de su grado de ajuste y adaptación a la norma dominante. Una forma de superar los planteamientos meramente cuantitativos, pues “las minorías no se distinguen de las mayorías numéricamente. Una minoría puede ser más numerosa que una mayoría. Lo que define a la mayoría es un modelo al que hay que conformarse: por ejemplo, el adulto, el blanco, la clase media, el urbano, el heterosexual... En cambio las minorías son un proceso. Todos, de un modo u otro, estamos atrapados en algún devenir minoritario. Así que puedo decir literalmente: la mayoría no es nadie, la minoría es todo el mundo”.<sup>18</sup>

Una provocadora forma de plantear la necesidad de defender los derechos y las libertades de las minorías, pues todos y todas en algún momento y lugar somos minoría. Implica ajustar nuestro sistema democrático de forma que sea inclusivo con las demandas de reconocimiento cultural presentadas por grupos étnicos, lingüísticos y religiosos, incluidas aquellas de los indígenas y los inmigrantes.

Ya no se trata de respetar las diferencias sino de empezar a reconocer esta creciente diversidad, que históricamente ha sido objeto de exclusión social, como la base desde la que construir una cultura de la pluralidad. Ampliar los procesos de reconocimiento e inclusión como bases de una nueva cultura de paz, más ambiciosa y compleja.

La educación para la paz debería, por tanto, cruzarse con una educación intercultural innovadora, que conectase la dimensión de la paz con todos los saberes específicos producidos durante años en las luchas por el reconocimiento de las distintas minorías. Un modelo que promueva la traducción de unas percepciones de la realidad a otras, el diálogo entre distintas concepciones del mundo y sus conflictos, reconstruyendo un entorno donde la diversidad sea naturalizada, y se conciba como el elemento que por contacto dota a toda cultura de dinamismo.

---

<sup>17</sup> J. Ibáñez, *A contracorriente*, Fundamentos, Madrid, 1998, p. 55.

<sup>18</sup> G. Deleuze, *Conversaciones*, Pretextos, Madrid, 1999, p. 217.

## Actividad 61



**Una chica como yo:** Un sensacional corto de una alumna de 17 años de un instituto de Harlem, que ha reproducido 50 años después el “test de Kenneth”, por el que varios niños y niñas pequeños de color debían escoger entre dos muñecas idénticas, una blanca y la otra negra. La mayoría cogía la muñeca blanca, igual que ahora.

Comentar el experimento en clase y visionar el corto en el aula, para posteriormente interrogarnos sobre cómo hemos sido educados respecto a la diversidad. Si cambiáramos el color de la piel por otras diversidades, ¿los resultados serían similares?...

Documental: <http://www.youtube.com/watch?v=YWyl77Yh1Gg>

Noticia: <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1010>

## Actividad 62



**Los monos:** Una sugerente historia de un experimento que nos permite plantear de una manera amena los mecanismos por los que se reproduce la cultura, cómo se perpetúa en el tiempo y lo difícil que es tratar de cambiarla. Leer el cuento en el aula.

“El elefante”: Proyectamos una adaptación animada de un cuento de J. Bucay.

Debatimos en el aula sobre los cambios sociales y las dificultades que conllevan; sin embargo, las sociedades cambian. ¿Quiénes promueven esos cambios? ¿Cómo son los procesos de cambio? ¿Qué cambios sociales intuimos para los próximos años?

Los monos: <http://web.usal.es/~anisi/Fin%20de%20Semana/Los%20monos.htm>

Bucay J., “El elefante”: <http://www.youtube.com/watch?v=SDlRj-2UUC0>

## Actividad 63



**11-M: Diversidad y cultura de paz:** El alumnado escribe una palabra o hace un dibujo sobre lo que sintió el 11-M, después lo pega en la pizarra y debatimos sobre todo lo que supuso aquel acontecimiento. ¿Cómo reaccionó la ciudadanía española ante el atentado? ¿Cómo gestionó su dolor? ¿Cómo se expresó la voluntad de una cultura de paz y no de venganza?

Posteriormente leemos la entrevista a Cristina Sánchez Carretero y vemos si nuestras conclusiones coinciden con las de la investigación que ella coordinó.

Entrevista: <http://blogs.publico.es/fueradelugar/51/tras-el-11-m-se-construyo-un-abrazo-social-que-hablaba-activamente-de-un-mundo-diferente>

## 6. Educación para la participación

---

Si *la paz es algo más que la ausencia de guerras*, debemos pensar más allá de las *ausencias de* y centrarnos en las *posibilidades para dar respuestas creativas*. Desde esta perspectiva se entiende que la paz no es un estado, sino un proceso abierto y que requiere aprendizajes para ser vivido, aprendizajes que hacen referencia al conflicto, a la diversidad, a la participación y a las relaciones sociales.

Hablamos de mundo en conflicto porque éste es inherente a las relaciones tanto a pequeña como a gran escala. Nuestra cultura ha problematizado el conflicto en lugar de reconocerlo como fuente de aprendizaje. La cuestión no es obviar que los conflictos están, sino preguntarnos cómo relacionarnos con ellos. Por tanto, es necesario aprender a regularlos para que no se anulen las *posibilidades para crecer a partir de los mismos*.

A pequeña escala, saber manejar el conflicto implica aprender a reconocerlo y estar dispuesto a enfrentarlo, es decir, desarrollar la capacidad para entenderlo asumiendo la diferencia de las otras personas con respecto a mi realidad y mi forma de leerla; y generar un diálogo que lleve a la construcción de alternativas compartidas. “Lo pequeño resulta poderoso cuando se trata de reconstruir las culturas y las democracias vivas, lo pequeño es grande en lo que a la liberación de energías populares se refiere... Lo grande es pequeño si se mide por la gama de alternativas realmente disponibles para las personas a esa escala”.<sup>19</sup>

Lo peor de nuestra sociedad es que ha dejado de cuestionarse a sí misma. Da la sensación de que nos encontramos ante un modelo acabado que niega la posibilidad de una sociedad alternativa. Por lo tanto, esa sociedad se ve eximida de demostrar, examinar y analizar la validez de sus presupuestos. La educación para la paz debe sembrar la semilla de la duda y de la incertidumbre ofreciendo un pensamiento crítico que nos permita pensar y hacer creíble *otro mundo posible*.

La apuesta consiste en dar el salto a crear y potenciar las prácticas participativas que, en medio de un contexto de violencia estructural, están desarrollando una nueva “cultura de paz”, conectando la educación para la paz con una educación para la participación.

---

<sup>19</sup> V. Shiva, *Manifiesto para una democracia de la tierra*, Paidós, Barcelona, 2005.

Regenerar la democracia implica posibilitar escenarios en los que la gente tome decisiones sobre sus vidas que influyan sobre las condiciones en las que viven. No se trata tanto de cómo se enseña la democracia en la escuela sino de cómo se vive.

## Principios a la hora de plantearnos la intervención desde procesos participativos

- No sabemos qué es un problema para el otro hasta que sabemos “¿para quién es un problema?”
- No hay problemas individuales. No existen soluciones individuales a contradicciones sistémicas.
- Trasladar los conflictos del individuo al individuo y su contexto, pasar de “esta persona tiene un problema a esta persona indica un problema”.
- No hay teoría sin práctica, ni práctica sin teoría. No hay ignorancia absoluta, ni conocimiento total sobre cualquier fenómeno.
- Saber lo que se quiere requiere un proceso de reflexión.
- El objetivo del trabajo es la transformación social.

\*Elaboración propia a partir de D. Hernández<sup>20</sup>

La participación nos permite elaborar análisis más exhaustivos de la realidad. Al realizarse de manera colectiva, nos ayuda a no desperdiciar saberes, experiencias y prácticas locales, a la vez que nos habilita para proponer y poner en marcha iniciativas lo más integrales posibles. Participar con un enfoque comunitario nos lleva a asumir y enfrentar la diversidad y complejidad de los conflictos sociales, a ver sus implicaciones territoriales y a corresponsabilizarnos a la hora de crear soluciones.

La participación es la llave que nos posibilita mejorar la convivencia aprovechando de manera constructiva la diversidad de la que están compuestas nuestras realidades locales, profundizando en la mejora de las condiciones de vida y reconstruyendo el lazo social.

<sup>20</sup> D. Hernández, *Trabajo social de ciclo largo, medio y corto: distintos ritmos de un mismo caminar*, Cuadernos de Trabajo Social, UCM, 2006.

## Actividad 64



“Superhéroes de barrio”: Un cuento para debatir de participación.

En cierto barrio de cierta ciudad (un barrio muy pobre y muy periférico, con absolutamente todos los tópicos que se dan en ciertos casos), los vecinos y vecinas montaban unas fiestas populares muy cutres y con pocos medios, pero en las que todo el mundo se volcaba a echar una mano y a pasárselo bien.

Cierto día decidieron pedirle apoyo al Ayuntamiento para poder montar las de aquel año en mejores condiciones, a fin de cuentas estaban en su derecho, y para algo están los ayuntamientos. Como la respuesta fue positiva, ese año el Ayuntamiento les pasó algo de dinero, con el que mejoraron un poco toda la parafernalia necesaria. En los años siguientes la ayuda municipal se fue incrementando poco a poco de forma que las fiestas cada vez tenían mejor aspecto, aunque seguía siendo el vecindario el que tenía que currarse todo el asunto. El trabajo era duro y sin remunerar, pero todo el mundo se relacionaba, se divertía, se conocía y se emborrachaba, e incluso ligaba (circunstancia que sin embargo no era masiva).

Un año, el Ayuntamiento, además de darles dinero y algún material, les puso a un animador sociocultural, para que les ayudara a organizarse y a coordinarse mejor. El tipo era simpático, y aunque a veces era un poco pedante y no se le entendía nada de lo que decía, conectó bien con el vecindario (algunos decían después que había sido entrenado para ello en un lugar secreto) y aquel año las fiestas salieron mejor que nunca.

En los años siguientes cada vez se daba más importancia a la presencia, las opiniones y los consejos del animador (el que sabe, sabe), hasta que llegó un momento en el que los vecinos seguían fielmente todas sus directrices. Aunque el animador siempre les consultaba todas sus decisiones, como está mandado (eso sí, algunas las consultaba cuando ya las había tomado).

Las fiestas de aquel barrio llegaron a hacerse famosas. Asistía ya gente de todas partes, y el número de actividades y festejos era ya tan grande y variado que parecía mentira recordar cómo eran al principio las fiestas del barrio, tan pobretonas y cutres. Pero cada día les costaba más trabajo a los habitantes del barrio encontrar entre la concurrencia a sus amigos y vecinos, por lo que cada vez era más difícil hablar con ellos, comunicarse y relacionarse. “Algún inconveniente tenía que tener tanta mejora, no todo va ser positivo”. “A fin de cuentas ya nos estamos viendo durante todo el año, no pasa nada porque en las fiestas nos veamos menos”... eran comentarios que se hacían en los bares y tascas del barrio cuando alguien comentaba el asunto.

Como el animador organizaba perfectamente las fiestas, poco a poco los vecinos se fueron desentendiendo del asunto, “que lo organice todo él, que a fin de cuentas es

su trabajo y sabe hacerlo bien”, “recordad antes todo lo que costaba ponerse de acuerdo y las discusiones y los problemas que teníamos para hacerlo todo nosotros”. Cuando se oían estas frases por las plazas y bares del barrio, había algún vecino que callaba, miraba reflexivamente al corro del que surgían estas opiniones y, con un suspiro (no se sabe bien si de resignación o melancolía), apuraba su paso y se marchaba.

Todo esto sucedió hace tiempo, y desde entonces han pasado muchas cosas. Las fiestas del barrio tienen ya fama internacional, y el torrente de gente es tal que mucha gente del barrio decide irse en esas fechas a otro lugar más tranquilo, hasta que el barullo ha terminado. El animador ya no está, el Ayuntamiento tuvo que despedirle en tiempos de crisis, al recortar el presupuesto de cultura. Pero como las fiestas eran ya un importante negocio, surgieron empresas y promotoras que se encargaron de organizarlo todo y de ganar mucho dinero con ello. En el barrio quedan muy pocos que recuerden los primeros tiempos de las fiestas, pobretonas y cutres. Solamente alguien, de vez en cuando, reflexiona si ha valido la pena todo este jaleo, y si, de darse el caso, los vecinos serían capaces de divertirse ellos solos, sin nadie que les diga lo que hay que hacer, aunque sea de forma pobretona y cutre.

Elaboración propia, a partir de un cuento anónimo e inédito.

Resumiendo mucho podríamos remitirnos a una triada de referencia a la hora de pensar las condiciones básicas que se deben dar para dinamizar procesos participativos que resulten efectivos: querer, saber y poder. La formación es el puente entre la motivación y las posibilidades, un saber que en gran medida va siendo adquirido con la propia experiencia. “A participar se aprende participando” es una fórmula cierta. Esto, sin embargo, no invalida el hecho de que se deben desarrollar procesos formativos que nos habiliten para participar de una manera más eficiente, que nos permitan disponer de mejores recursos teóricos y prácticos, que nos doten de herramientas, de conocimientos, y nos acerquen otras referencias y experiencias.

Iniciativas que posibiliten un encuentro entre la formación, la pedagogía y la promoción de una ciudadanía activa y participativa. Una simbiosis que podría articularse a partir de unas líneas de confluencia como:

1. *Educación para la participación*: Partiendo de un aprendizaje dialógico donde nos educamos conjuntamente mientras cambia lo que nos rodea, el “transformar transformándose” que decía Freire. Resulta necesario aprender a colectivizar ne-

cesidades, construir identidades compartidas, facilitar procesos de organización, promover conciencia crítica a la hora de leer las diferentes realidades y actuar en ellas, identificar niveles de participación dispares (informarse, opinar, proponer, decidir, ejecutar, gestionar, entre otros), aprendizaje en la toma de decisiones y en la gestión/ejecución de las mismas, apertura a lo diverso y lo diferente son algunas de las vías posibles

2. *Educación desde el conflicto*: Incluye reconocer la existencia de diferentes percepciones de la realidad, estimular procesos comunicativos, saber detectar necesidades e intereses diversos, encontrar mediaciones, buscar canales más allá de los ya construidos, ser conscientes de nuestros límites y dependencias así como de nuestros potenciales. Las crisis son ocasiones para crecer y aprender.
3. *Educación en movimiento*: Desbordar las paredes de la escuela hasta considerar al “movimiento social como principio educativo”<sup>21</sup> es una forma de reconocer la dimensión pedagógica de las iniciativas y prácticas sociales y las relaciones que se generan en este contexto de aprendizaje, lo que conduce a una participación pedagógica y una pedagogía participativa.
4. *Educación ecológica*: Educar para una cultura de paz con el entorno y las demás personas implica perseguir la sostenibilidad como transformación radical de las relaciones entre economía, ecología y ética teniendo en cuenta los límites, la diversidad y la redistribución social.

## Recursos

### Internet

Uno de los espacios más interesantes de recursos didácticos y teóricos que existe en castellano. Disponen de distintos apartados temáticos, incluyendo uno específico de educación para la paz.

<http://www.educacionenvalores.org>

Uno de los principales proyectos de la asociación Bakeaz, donde condensan todas sus actividades e iniciativas relacionadas con la promoción de una cultura de paz en el ámbito escolar. Disponen de material didáctico y publicaciones *on line*. Muy recomendable.

<http://www.escueladepaz.org>

---

<sup>21</sup> S. Caldart, *Pedagogía del Movimiento Sin Tierra. Escuela y más que escuela*, Voces, Petrópolis (Brasil), 2000, p. 204.

# Democracia y diversidad en clave educativa

## Guías didácticas

*Educación popular en derechos humanos.* Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Una interesante guía que incluye actividades para realizar en el aula.

[http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/Educacion\\_20Popular\\_20en\\_20Derechos\\_20Humanos.pdf](http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/Educacion_20Popular_20en_20Derechos_20Humanos.pdf)

*Guía para elaborar un Proyecto de Escuela: Espacio de Paz.* J. Tuvilla Rayo. Sevilla. Junta de Andalucía. 2004.

Un texto que sintetiza la experiencia del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia y que ofrece una guía para elaborar Planes Integrales de Paz desde centros educativos.

<http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/educacionpaz.pdf>

<http://www.telefonica.net/web2/tuvilla/pedagogia/04f58b9a5607c8203/index.html>