

# Guerra y paz en el comienzo del siglo XXI

Una guía  
de emergencia  
para comprender  
los conflictos  
del presente

PEDRO SÁEZ ORTEGA



Guías didácticas de educación para el desarrollo

Centro de  
Investigación  
para la Paz

  
Fundación  
HOGAR DEL EMPLEADO

Centro de  
Innovación  
Educativa



# **Guerra** **y** **paZ** **en el comienzo** **del siglo XXI**

**Una guía  
de emergencia  
para comprender  
los conflictos  
del presente**

PEDRO SÁEZ ORTEGA

🔑 **Guías didácticas de educación  
para el desarrollo**

**Centro de  
Investigación  
para la Paz**

  
**Fundación  
HOGAR DEL EMPLEADO**

**Centro de  
Innovación  
Educativa**

**Guerra**  
**y**  
**paz**  
**en el comienzo**  
**del siglo XXI**

**Una guía  
de emergencia  
para comprender  
los conflictos  
del presente**

**GUERRA Y PAZ EN EL COMIENZO  
DEL SIGLO XXI.**

**Una guía de emergencia para comprender los  
conflictos del presente**

**Coordinadora: Belén Dronda**

**Autor: Pedro Sáez Ortega**

**Edición: Mabel González**

**Maquetación: Alce Comunicación**

**Impresión: Perfil Gráfico**

**Ilustraciones cedidas por: Forges, Máximo y El Roto**

**Edita: Centro de Investigación para la Paz (CIP)**

**Centro de Innovación Educativa (CIE)**

**Fundación Hogar del Empleado**

**c/ Duque de Sesto, 40, 28009 Madrid**

**Teléfono: 91 5763299**

**Fax: 91 5774726**

**Correo electrónico: [cip@fuhem.es](mailto:cip@fuhem.es)**

**<http://www.cip.fuhem.es>**

**Madrid, noviembre de 2002**

**ISBN: 84-95801-06-x**

**Depósito Legal: M-45599-2002**

**© Fundación Hogar del Empleado  
de las ilustraciones: los autores**

**Mapas tomados de Bernie Ashmore, *Mapping our world,  
a geography pack for 9-13 years olds*, Oxfam, Oxford, 1993.**

*A la memoria de mis maestros Ricardo Alberdi (1919-1982) y Fernando Urbina (1923-1992), que me enseñaron a mirar la realidad desde el compromiso crítico y la compasión solidaria.*

# Índice

✓ <b>NOTA PREVIA</b> .....	9
✓ <b>PROPÓSITOS Y CONTENIDOS</b> .....	13
<b>I. UNA LECTURA DEL 11 DE SEPTIEMBRE DE 2001</b> .....	19
• <b>Actitudes frente al relato de los hechos</b> .....	24
• <b>Significados sobre el sentido de los acontecimientos</b> ....	28
1. El terror se abate sobre Manhattan .....	30
2. La guerra santa contra los infieles .....	32
3. La venganza sagrada contra los bárbaros .....	35
4. De nuevo, el “Gran Juego” en Asia Central.....	37
5. Escenarios futuros de tensiones e incertidumbres.....	40
• <b>Interrogantes para debatir dentro y fuera del aula</b> .....	43
1. ¿Qué ocurrió el 11 de septiembre de 2001? .....	44
2. ¿Quién o quiénes son los responsables de lo sucedido?.....	48
3. ¿Qué consecuencias tienen los hechos para el mundo? .....	54
<b>II. LA CRISIS DEL PRESENTE, A VISTA DE PÁJARO</b> .....	57
• <b>Contextos perdidos, nuevos desafíos</b> .....	61
• <b>En el laberinto de los conflictos de principios de siglo</b> ....	65
• <b>Riesgos globales, incertidumbres sociales, caos geopolítico</b> .....	75
1. El triunfo del mercado globalizado .....	78
2. La crisis ecológica de nuestros días .....	80
3. Entre el racismo xenófobo y el mestizaje intercultural .....	83
4. La mundialización de los derechos humanos.....	84
<b>III. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA ABORDAR EL FUTURO</b> .....	87
• <b>Traducir al aula lo que ocurre alrededor: dificultades previas</b> .....	90
• <b>De la investigación a la educación para la paz, una alternativa posible</b> .....	93

- **Concreciones para educar en los problemas mundiales** ..... 94
  - 1) Procedimientos explicativos..... 95
  - 2) Recursos metodológicos..... 97
  - 3) Presupuestos éticos..... 99

#### **IV. PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN TORNO AL 11 DE SEPTIEMBRE DE 2001** ..... 103

##### **A) Localizar / Situar** ..... 112

- 1) Las guerras y los conflictos armados desde 1989 hasta 2001 ..... 112
- 2) Los principales hitos en la relación entre el islam y Occidente..... 120

##### **B) Comparar / Contrastar** ..... 123

- 3) El tratamiento informativo de los conflictos en el cambio de siglo ..... 123
- 4) El suceso del 11 de septiembre de 2001 con otros acontecimientos de similar entidad en la historia..... 128

##### **C) Investigar / Descubrir** ..... 133

- 5) Qué sabemos de la civilización y la cultura musulmana ..... 133
- 6) Cómo se comporta el sistema internacional frente a las grandes cuestiones planetarias ..... 144

##### **D) Debatir / Juzgar** ..... 147

- 7) El papel de las religiones como factores de guerra o vehículos de paz ..... 147
- 8) El sentido o sinsentido de la violencia armada como instrumento para resolver conflictos..... 152

##### **E) Actuar / Cambiar la mirada** ..... 158

- 9) Sobre los tópicos, estereotipos y prejuicios asociados a los inmigrantes extranjeros en Occidente ..... 158
- 10) En una clase sobre la paz en Oriente Próximo..... 177

#### **V. MATERIALES PARA SABER Y HACER MÁS** ..... 191

- Lecturas urgentes ..... 194
- Guías didácticas ..... 195
- Algunas películas ..... 197
- Direcciones en Internet ..... 199


#### **✓ EPÍLOGO** ..... 203

## Nota previa

“(…) La guerra no es un cambio de cumplidos, sino la cosa más odiosa del mundo: hay que comprenderla bien y no hacer de ella un juego, sino aceptar seriamente esa terrible necesidad. Todo se reduce a eso. Rechazad los engaños y las mentiras y entonces la guerra lo será con todas sus consecuencias y no un juego; de otra manera la guerra se convierte en el pasatiempo favorito de gentes ociosas y frívolas. (...) ¿Y qué es la guerra? ¿Qué es necesario para triunfar en la milicia? ¿Cuáles son las costumbres de la casta militar? El fin de la guerra es el asesinato; los instrumentos de la guerra son el espionaje, la traición, la ruina de los habitantes, el saqueo, el robo llevado a cabo para mantener a los ejércitos, el engaño y la mentira que reciben el nombre de astucia militar. La vida de la clase militar descansa en la disciplina (es decir, en la falta de libertad), en el ocio, la ignorancia, la crueldad, la disolución de costumbres, la embriaguez. Y a pesar de todo, es la clase superior y respetada de todos. Todos los reyes, salvo el de China, llevan uniforme militar; y quien haya matado más gente recibe mayores recompensas. Así ocurrirá mañana, cuando nos reunamos todos para matarnos; morirán, caerán heridos miles de hombres y después se celebrarán ceremonias de acción de gracias porque ha caído mucha gente (y para mayor efecto se exagerará el número de los caídos) y se proclamará la victoria en el supuesto de que cuantos más muertos hay, mayor es el mérito. ¡Cómo puede Dios mirar y escuchar todo esto desde allá arriba! (...)”

Liev Nikolaievich Tolstoi (1828-1910), *Guerra y Paz* (1867), traducción de Francisco José Alcántara y José Laín Entralgo, Planeta, Barcelona, 1988, p. 934. Este fragmento, perteneciente al Capítulo XXV de la Segunda Parte del Libro Tercero, recoge las palabras del príncipe Andrei Volkonski en la víspera de la batalla de Borodinó, que se libró el 26 de agosto de 1812.


Hemos titulado nuestro trabajo como la famosa novela que Tolstoi escribió entre 1863 y 1869. En *Guerra y Paz*, el impacto de la Historia con mayúsculas sobre los individuos concretos —desde la batalla de Austerlitz en 1805 y la paz de Tilsit en 1807, hasta la Campaña de Rusia de 1812, que da al traste con el Imperio napoleónico y cierra el ciclo revolucionario francés abierto en 1789— convierte lo que comienza siendo una crónica familiar en forma de novela de costumbres, en una epopeya de aliento épico. En ella los protagonistas, seres comunes y corrientes, ponen a



prueba sus sentimientos y sus ideas en medio de las convulsiones que anuncian una nueva época para el mundo. Es posible que estemos viviendo un momento semejante y que, a lo largo y ancho del planeta, millones de personas de carne y hueso encarnen algunas de las posturas vitales de los maravillosos personajes de la ficción tolstoiana: el doloroso tránsito desde la juventud despreocupada y feliz a la madurez consciente en Natasha Rostov; el sueño frustrado de la bondad y la justicia de Pierre Bezukhov, sometido a la terrible prueba de la guerra y la miseria moral que le rodea; el honor aristocrático de Andrei Volkonski, basado en la acción militar y el desarraigo vital; o el humanismo popular y pacifista del campesino soldado Platón Karataiev. En esta permanente dialéctica entre los seres humanos reales y el devenir histórico que los envuelve situamos nuestras reflexiones, provenientes y destinadas a uno de los espacios y tiempos en que dicha dialéctica puede observarse y vivirse con mayor intensidad: las aulas escolares.

En el subtítulo se describen estos materiales como una “guía de emergencia”. Este término requiere igualmente alguna aclaración, puesto que puede interpretarse de dos maneras. Se trata de un trabajo elaborado con la urgencia y, por lo tanto, con la provisionalidad intrínseca a los hechos tratados aunque, obvio es decirlo, no está escrito de manera compulsiva, para aprovechar la moda de lo inmediato. Al contrario, procuramos plantear una propuesta educativa de largo plazo, al tiempo que abierta a la realidad conforme ésta transcurre, para enseñar a leer los entresijos de nuestro presente desde muy diferentes emplazamientos. Por otro lado, la palabra “emergencia” alude a lo perentorio, a lo necesario de tal lectura, toda vez que el “pensamiento único” trata de nuevo de imponer sus dogmas, organizados en esta ocasión alrededor de la lógica belicista, que se ha difundido a una enorme velocidad por todo el planeta a raíz de los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001. Este triunfo de la guerra, concebida no ya como instrumento para resolver conflictos, sino como el vehículo idó-






neo para asegurar el castigo y la venganza, resulta un síntoma verdaderamente preocupante acerca de nuestro tiempo, frente al que hay todavía mucho que decir y que hacer, especialmente en el ámbito educativo. Por tanto, además de leer la actualidad en clave didáctica, intentamos construir un discurso alternativo a la misma: mirar más allá de los disfraces y encubrimientos con que se presenta, hasta llegar a poner en evidencia sus falacias, y ofrecer una visión distinta frente al coro de los entusiastas y al ejército de los conformes. Ésta es la complicada y necesaria tarea del pacifismo en nuestros días: en las labores de análisis crítico e investigación preventiva sobre viejos y nuevos conflictos; en las acciones de sensibilización ciudadana, protesta social y desobediencia civil; y, por lo que se refiere a los contenidos de esta guía, en la traducción didáctica de una cultura de paz a los escenarios de enseñanza y aprendizaje de niños y adolescentes. Por estas razones, la presencia de Tolstoi —formidable indagador de la historia y la literatura, cristiano y anarquista, heterodoxo defensor de los más desfavorecidos— en el encabezamiento de estas páginas está más que justificada.

## Propósitos y contenidos

“Para nosotros, hombres y mujeres, estar en el mundo significa estar con él y con los otros, actuando, hablando, pensando, reflexionando, meditando, buscando, *entendiendo*, comunicando lo *entendido*, soñando y refiriéndose siempre a un mañana, comparando, valorando, decidiendo, transgrediendo principios, encarnándolos, abriendo nuevos caminos, optando, creyendo o cerrados a las creencias. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo y con los otros, indiferentes a una cierta comprensión de por qué hacemos lo que hacemos, de a favor de qué y de quién hacemos, de contra qué y contra quién hacemos lo que hacemos. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo y con los otros sin participar de una cierta comprensión de nuestra presencia en el mundo. Es decir, sin una cierta inteligencia de la historia y de nuestro papel en ella.

A la luz de cómo venimos experimentándonos hoy —marcados por una comprensión preponderantemente ingenua de la historia y de nuestros movimientos en su seno, cuyo principio fundamental es el *destino* o la suerte; o sometidos a la ideología no menos fatalista incrustada en el discurso neoliberal, de acuerdo con la cual cambiar siempre es difícil, casi imposible, si el cambio va en beneficio de los pobres, porque la realidad es como es— estoy seguro de que, en una perspectiva democrática y coherente con la naturaleza humana, el empeño que tenemos que vivir con intensidad debe ir a favor de una concepción de la historia como *posibilidad*. En la historia como posibilidad no ha lugar para un futuro inexorable. Por el contrario, éste siempre es problemático.”

Paolo Freire, *Pedagogía de la indignación*, Morata, Madrid, 2001, pp. 137-138. Puesto que vamos a referirnos continuamente a hechos situados en el espacio y en el tiempo, es decir, marcados por la impronta de lo histórico, hemos creído conveniente abrir nuestro trabajo con unas reflexiones sobre el sentido educador de la historia, entendida como una encrucijada de itinerarios individuales, estructuras económicas, recursos materiales, proyectos políticos y sociales, mentalidades colectivas e identidades culturales, donde se configura el porvenir, amalgama de muchos conflictos, contradicciones, azares y decisiones conscientes. Situamos, pues, la perspectiva de nuestro acercamiento a ese “día que cambió la historia del mundo” —como el resto de los días igualmente la cambia—, bajo las palabras de Paolo Freire, que tanto hizo por historizar el conocimiento de la realidad a favor de quienes más lo necesitan.



El objetivo de este texto es proporcionar a educadores en general, tanto en el ámbito reglado como en el de la educación no formal (y, de manera específica, a profesores de educación secundaria), orientaciones para trabajar en el aula los contenidos didácticos que pueden extraerse de los acontecimientos desencadenados en el mundo tras los sucesos del 11 de septiembre de 2001, desde la perspectiva de la educación para la paz. Más que un acopio de materiales periodísticos, a modo de dossier informativo (ciertamente efímero debido a los cambios y novedades que aparecen a diario sobre acontecimientos cuyas causas y consecuencias están afectando, y seguirán haciéndolo durante mucho tiempo, a la mayoría de los habitantes del planeta), o las consabidas recetas y formularios tomados de los materiales “clásicos”, publicados hace tiempo y que permanecen sin adaptar desde la época de la Guerra Fría, se trata de:

- Trazar reflexiones de carácter pedagógico alrededor de las respuestas educativas que se pueden construir desde el pacifismo, frente a la secuencia de hechos que arranca de los atentados contra las Torres Gemelas en Nueva York y el Pentágono en Washington, pasa por el bombardeo sistemático de Afganistán y la caída del régimen talibán, afecta al recrudecimiento del conflicto de Oriente Medio y llega hasta un presente lleno de incertidumbres en regiones como Cachemira o en países como Irak, situados en el punto de mira del supuesto combate contra el terrorismo internacional puesto en marcha por la maquinaria militar, política e informativa estadounidense. Esto supone atender, de manera especial, a la elaboración y difusión de estereotipos y prejuicios sobre el nuevo “enemigo” de Occidente, el islam; el aparentemente incuestionable y universal triunfo político, social y cultural de la lógica bélica, o de la prioridad de la seguridad del sistema por encima de la libertad de los individuos y las comunidades humanas; o las relaciones causales entre los hechos mencionados y los grandes problemas del planeta en el arranque del nuevo siglo.


- Ofrecer sugerencias didácticas que establezcan un modelo de trabajo con alumnos de educación secundaria acerca de la realidad internacional, en un sentido globalizador y crítico, a través de propuestas que pueden realizarse en el aula desde diferentes áreas curriculares —Filosofía y Ética, Ciencias Sociales, Religión—, actividades interdisciplinares, acciones tutoriales o programas de atención a la diversidad. Estas sugerencias no son un recetario infalible, que deba aplicarse siguiendo instrucciones precisas para garantizar el éxito. Se trata, más bien, de exploraciones en torno a las metodologías y los materiales que juzgamos más útiles para enriquecer la formación teórica y el trabajo práctico del profesorado. Al presentarlas como experiencias abiertas, su traducción a los ámbitos educativos no formales, incluso a los espacios de encuentro y diálogo en las familias o los grupos de amigos, es relativamente sencilla.

De esta manera, procuramos atender a las tres finalidades que han venido marcando nuestro trabajo educativo en el CIP-FUHEM:<sup>1</sup>

- Vincular la investigación para la paz con la educación para la paz a través de la acción docente, en el sentido apuntado por expertos como Johan Galtung. Es decir, como dos dimensiones interdependientes que, unidas a las acciones sociales, forman los componentes básicos del movimiento pacifista contemporáneo.
- Elaborar materiales de estudio y apoyo para el trabajo educativo de madres, padres, profesores y alumnos acerca del valor de la paz como herramienta no sólo conveniente o recomendable, sino imprescindible para afrontar los conflictos en el mundo de hoy.
- Desarrollar un proceso didáctico de enseñanza y aprendizaje sobre los problemas mundiales que permita su

---


<sup>1</sup> Plasmado en textos anteriores como Pedro Sáez, *Las claves de los conflictos*, CIP-FUHEM, Madrid, 1997, libro del que este material es deudor en buena medida.



adaptación a diferentes cursos y niveles de aprendizaje, teniendo en cuenta —y también cuestionando— los diseños curriculares y la organización escolar establecida.


De acuerdo con estos planteamientos, hemos dividido esta “guía de emergencia” en diversos epígrafes o apartados:

- En el primer capítulo, utilizamos como referencia los hechos acaecidos desde el otoño de 2001. A partir de ellos se formulan los interrogantes fundamentales para afrontar el conocimiento, la interpretación y la acción frente a los nuevos/viejos desafíos de la violencia, tras el colapso del enfrentamiento bipolar de la Guerra Fría.
- En segundo lugar, y manteniendo la referencia citada, analizamos los principales ingredientes o características que componen los escenarios, actores y argumentos del contexto histórico en el que se han producido los episodios de los últimos meses.
- En el tercer capítulo, establecemos los criterios pedagógicos que, desde nuestro punto de vista, deben presidir la traslación de los problemas identificados en el epígrafe anterior al espacio de las aulas.
- En el siguiente nivel de concreción, en el cuarto capítulo, ofrecemos propuestas didácticas organizadas según los enfoques temáticos y estrategias metodológicas descritas en el capítulo III. Estas propuestas no están concebidas como tareas que exigen una reproducción literal, sino como sugerencias de trabajo que los educadores pueden traducir de manera libre a su respectivo ámbito.
- Finalmente, reseñamos materiales en diversos soportes —bibliográficos, informáticos, audiovisuales, cinematográficos—, para ampliar y profundizar en los contenidos del texto. Se trata de una antología, sin pretensión alguna de exhaustividad, centrada en los criterios de calidad, accesibilidad y utilidad para las tareas educativas cotidianas.



Cada capítulo, e incluso cada epígrafe dentro de su correspondiente capítulo, está introducido por un documento de carácter literario, periodístico o vinculado al género del ensayo o la investigación académica. Le sigue un breve análisis del fragmento escogido, que sirve de pórtico para enfocar el desarrollo de las ideas contenidas en los apartados correspondientes en la dirección que estimamos más adecuada. El conjunto de estos textos constituye una antología de breves lecturas que, aplicaciones didácticas aparte, puede servir para ahondar en las cuestiones tratadas a lo largo del trabajo, a modo de reflexiones transversales.

Concluyo esta introducción expresando una vez más mi gratitud a la casa en la que he realizado la mayor parte de mis proyectos didácticos en los diez últimos años, el Centro de Investigación para la Paz, por el sostenido y cálido apoyo humano y la extraordinaria competencia logística de las personas que allí comparten tareas y convicciones. Muy especialmente a Belén Drona, que ha coordinado con generosidad y entusiasmo este trabajo, soportando con paciencia mis retrasos. De igual manera, quiero expresar mi reconocimiento a Forges, Máximo y El Roto, que han autorizado la reproducción de sus trabajos en *El País*, reveladores cotidianos de la fuerza didáctica del humor para poner en evidencia el absurdo de la guerra y la necesidad de construir la paz, no sólo en el sentimiento, sino también en la razón: en el deseo y en la realidad. Una licencia por estudios, concedida para el curso 2001-2002 por la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid, me ha facilitado el tiempo mínimo para estructurar la forma y el contenido de estas páginas. Un curso sobre las consecuencias del 11 de septiembre de 2001 (impartido en la *X Escuela de Formación Social de Cáritas*, que, bajo el lema “Es posible construir otro mundo”, se desarrolló en Tortosa del 1 al 12 de julio de 2002) me permitió corregir y reelaborar algunos capítulos del texto. Como de costumbre, mis alumnos del I.E.S. Juan Gris, de Móstoles, me siguen



acompañando en esta complicada singladura: padecen el pasado, cuestionan el presente, señalan el futuro; convierten así el oficio de educar en una aventura apasionante e insoslayable.



# **I. Una lectura del 11 de septiembre de 2001**

**Actitudes frente al relato de los hechos**

**Significados sobre el sentido de los acontecimientos**

**Interrogantes para debatir dentro y fuera del aula**



# Una lectura del 11 de septiembre de 2001

“Como se nos enseñó en la escuela a todos los niños, nuestra historia era una saga comprensiva de libertades y derechos en expansión que se iniciaban en una tierra vasta, fértil y casi vacía cuyos habitantes nativos se esfumaron prácticamente después de (la) primera Acción de Gracias. Desde las descomunales bandadas de aves y manadas de búfalos hasta los enormes huesos antiguos que desenterraron los primeros naturalistas, el tamaño parecía encarnar la promesa de América; la magnitud de su misión —imaginada en términos ya de una naturaleza silvestre a domeñar, ya de un continente a poblar, ya de libertades a otorgar, ya de inmigrantes a acoger, ya de un destino a tornar manifiesto, ya, finalmente, de un mundo al que abastecer de mercancías— raramente se ponía en tela de juicio. Si, ocasionalmente, se cometía algún atropello o error, éstos eran perfectamente corregibles; y si se producía alguna falta de libertad dentro de los límites de América —como, por ejemplo, la esclavitud—, ello era así para lograr su definitiva erradicación. En esta tierra, los blancos habían combatido entre sí con renuencia, con gran heroísmo y por los más elevados principios, ya alzados contra algún rey británico, ya enzarzados en una guerra civil “entre hermanos”.

Éste fue, por así decir, el relato gratuito de América impartido a millones de niños ansiosos por salir de la escuela para asistir a una segunda versión, (...), que se encontraba especialmente en las películas. Esta segunda versión —cuento relato de guerra contra pueblos inferiores y salvajes— afianzaba la primera en la conciencia americana, ensanchando los límites de dicho espacio, caja de “resonancia” de la libertad. En este cuento, plasmado en innúmeros westerns, la tierra no estaba vacía, sino que pedía a gritos ser poblada, y los cañones de las pistolas se convertían en fuente constante de placer.

Mientras el enemigo asomaba sin avisar por la periferia de la existencia humana y se abalanzaba en medio de alaridos y chirridos, quemando y matando, el observador, parapetado dentro de un círculo de carrmatos, asistía al espectáculo encañonando con su rifle. Fue así, con el dedo pegado al gatillo, como los niños norteamericanos conocieron el inolvidable relato del avance hacia el oeste, y hacia la dominación, de su país. En este relato no había elección posible. O se apretaba al gatillo o se moría, pues la guerra estaba inevitablemente planteada como una serie de incidentes reactivos más que como campañas organizadas e invasoras. Cuando los salvajes caían en cantidades sin número, en medio de un espectáculo de carnicería, el relato se tornaba inmediatamente inocente —y emocionante— gracias a la virtud purificadora de la justa victoria, la cual siempre acaba produciéndose.

(...). Desde sus orígenes, este relato bélico fue esencialmente de naturaleza defensiva, donde la rectitud de las acciones americanas quedaba avalada no sólo por los muchos de *ellos* que morían, sino también por los pocos de *nosotros* que estábamos para despacharlos. El grupo de her-


manos, la pequeña patrulla o, más clásico aún, el solitario hombre blanco de la frontera se arrogaban el derecho a destruir a través de un rito de iniciación sacramental en el desierto. En esta prueba de la naturaleza fueron los indios quienes, mediante la emboscada, la atrocidad y la captura de la mujer blanca (o del mismo hombre de la frontera) —en realidad, mediante su inmenso número—, se convirtieron en agresores, firmando así su propia condena a muerte. (...)

El relato bélico americano resultó especialmente eficaz en cuanto conformador de una conciencia nacional como quiera que parecía perfectamente natural, inocente y casi infantil, y se veía raramente contradicha por casos de invasión o derrota. Aunque era un relato con base racial, consiguió desviar la atención de un relato racial de terror sumamente vital para el desarrollo del país, a saber, la problemática de los afroamericanos, para enfocar zonas fronterizas de la imaginación más satisfactorias. Para la mayoría de un país no invadido desde 1812 y que a partir de 1865 sólo conoció la oposición interna de pequeñas poblaciones de pueblos indígenas, la guerra fue vista como una experiencia escrita, teatral, cinematográfica o, en cualquier caso, recreativa.”

Tom Engelhart, *El fin de la cultura de la victoria. Estados Unidos, la guerra fría y el desencanto de una generación*, Paidós, Barcelona / Buenos Aires, 1997, pp 20-22. Este ensayo analiza la conformación de la mentalidad colectiva estadounidense con respecto a su pasado, su presente y su futuro, a lo largo de los años que van desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta la crisis de la Guerra Fría. Para ello revisa los materiales procedentes de la cultura de masas que ayudaron a generar los imaginarios sociales acerca del mundo. Es preciso tenerlos en cuenta para entender las actitudes con las que la sociedad estadounidense —y, por extensión, la occidental— encara los sucesos del 11 de septiembre de 2001.

Comenzamos realizando una afirmación rotunda, con la que todo el mundo parece estar de acuerdo: *Los atentados contra el World Trade Center y el Pentágono, perpetrados el martes 11 de septiembre de 2001, han marcado un hito en la historia de la humanidad.*

¿Se trata de una frase exagerada, uno de los lugares comunes habituales del periodismo audiovisual contemporáneo, que tiende a magnificar en sentido positivo o negativo cualquier hecho que se salga de lo corriente? ¿Estamos en condiciones de percibir esa trascendencia,



cuando apenas se han retirado los últimos escombros de ese inmenso océano de chatarra, más de 1.800 millones de toneladas, en el que quedaron inmoladas casi al instante las 2.780 víctimas contabilizadas oficialmente —aunque se especuló con una cantidad mucho mayor—? Los historiadores dirán que aún faltan muchas horas de investigación y mucha distancia que recorrer, antes de situar adecuadamente en el devenir del tiempo lo sucedido. Pero, ciertamente, los que hemos vivido en directo el apocalíptico derrumbe de las Torres Gemelas necesitamos respuestas más inmediatas: estamos envueltos todavía por el humo de las explosiones, rodeados por la niebla del caos y la incertidumbre, dando palos de ciego sin apenas comprender lo que ha ocurrido.<sup>2</sup>

Es necesario emprender un recorrido que, superada la conmoción inicial, nos permita encarar tan extraordinario suceso como un acontecimiento global, que ayude a comprender el mundo en que vivimos en toda su complejidad. Entre los itinerarios didácticos que podemos construir para responder a este propósito, hemos elegido comenzar por el análisis de las actitudes desde las que se puede leer el 11 de septiembre de 2001. A continuación, se indaga en el amplio abanico de significados que manifiestan estos hechos, planteando en tercer lugar los interrogantes inmediatos que sean susceptibles de respuestas más o menos satisfactorias. Más que una narración organizada cronológicamente, que puede extraerse de la lectura de cualquier periódico, nos interesa suministrar claves para comprender las informaciones expuestas, el sentido y el alcance de lo que está pasando en el mundo después del hundimiento de las Torres Gemelas y la guerra de Afganistán.

---


<sup>2</sup> A nuestro juicio, las imágenes cinematográficas que describen esta sensación colectiva con mayor plasticidad pertenecen al cine de Theo Angelopoulos: *Paisaje en la niebla* (1988), *La mirada de Ulises* (1995).

## Actitudes frente al relato de los hechos

“En el cine y la televisión, el árabe se asocia con la lascivia y con una deshonestidad sanguinaria. Aparece como un degenerado hipersexual, bastante capaz, es cierto, de tramar intrigas tortuosas, pero esencialmente sádico, traidor y vil. Comerciante de esclavos, camellero, traficante, canalla subido de tono: éstos son algunos de los papeles tradicionales que los árabes desempeñan en el cine. El líder árabe (líder de indeseables, piratas e “indígenas” insurgentes) se puede ver con frecuencia chillando al héroe y a la rubia occidentales capturados (y llenos de santidad): “Mis hombres os van a matar, pero antes se quieren divertir un poco”. Mientras habla, pone una mirada maliciosa: ésta es una imagen degradada del sheij de Valentino que está en circulación. En los resúmenes de actualidad y en las fotografías de prensa, los árabes aparecen siempre en grandes cantidades, sin ninguna individualidad, ninguna característica o experiencia personal. La mayoría de las imágenes representan el alcance y la miseria de la masa o sus gestos irracionales (y de ahí desesperadamente excéntricos). Detrás de todas estas imágenes está la amenaza de la Yihad; y su consecuencia inmediata es el temor a que los musulmanes (o árabes) invadan el mundo.”

Edward W. Said, *Orientalismo*, Libertarias, Madrid, 1990, p. 338 (existe una nueva edición ampliada de este libro, en Debate, Madrid, 2002). El libro del ensayista palestino es un recorrido por la construcción del imaginario colectivo occidental de Oriente y los orientales, utilizando fuentes y testimonios literarios y académicos franceses y británicos. El párrafo escogido revela que las imágenes negativas del árabe musulmán, tan recurrentes en los momentos actuales, tienen un poso histórico de muchos años en la conciencia europea.

Comencemos planteando un pequeño ejercicio, que describiremos mediante el uso de un material didáctico ya poco frecuente en las aulas: el montaje audiovisual, mezcla integrada de diapositivas y banda sonora, que hace algunos años constituyó un precedente a escala doméstica de las actuales nuevas tecnologías audiovisuales. Estos recursos aún pueden tener validez como herramientas para la iniciación al lenguaje de los medios de comunicación social.



El montaje o diaporama en cuestión se titula *El punto. Mosaico de actitudes*.<sup>3</sup> Cuenta una historia realizada sin palabras, mediante dibujos sencillos de colores planos, fragmentos musicales y efectos sonoros. La historia es la siguiente: sobre la pantalla aparece un punto negro, sin otra referencia visual. Sobre él, en una segunda diapositiva, se coloca un signo de interrogación. A partir de este planteamiento tan abierto y abstracto, la narración se articula alrededor de un conjunto de personajes que aparecen de repente o transitan por la pantalla, se encuentran con el mencionado punto negro y reaccionan de acuerdo con su personalidad o su ideología.

1. Un hombre “primitivo”, caracterizado con los tópicos del salvaje -taparrabos, hueso en el pelo, color oscuro, música africana-, se asusta, ante lo que ve; al no comprenderlo, decide adorarlo como a un ídolo sagrado.

2. Un “intelectual”, al ritmo dinámico de la música electrónica de los sintetizadores, descubre el punto, y lo nombra como A; piensa con lógica (si tenemos un punto A, sin duda debemos tener un punto B), busca fuera del encuadre el punto B, lo localiza, e imagina una línea recta que enlaza ambos. Cuando esa línea se hace realidad, lo atraviesa matándolo (ésta era la historieta original de Quino mencionada).

---

<sup>3</sup> Jordi Planas y Manuel Rosell, *El punto. Mosaico de actitudes*, Ediciones EDB, Barcelona, 1979. Los autores se basaron en una historieta de Quino publicada unos años después en su libro *Déjenme inventar*, Lumen, Barcelona, 1983, p. 39.

3. Un “turista”, con bermudas y camisa estampada, de aspecto inequívocamente occidental, utiliza el punto como enganche para colgar una hamaca sobre la que se tumba satisfecho y despreocupado a descansar y beber un refresco, mientras suena una melodía relajante de guitarras hawaianas.

4. Música de misterio: un individuo “tímido” asoma por una especie de puerta, mirando asustado a su alrededor; el punto aparece ante sus ojos, y, aterrorizado, observa cómo va agrandándose hasta echarle de la imagen (apenas vemos su zapato); el resto de su cuerpo parece aplastado por el gigantesco y monstruoso punto.

5. Un “sacerdote” está rezando meditabundo, cuando el punto interrumpe sus oraciones; tras la sorpresa inicial, medita sobre qué hacer con él, y acaba por construir un templo con el que enmarcarlo; respira satisfecho ante la nueva iglesia que ha edificado; la música gregoriana que ha sido su *leit-motiv* sonoro queda distorsionada.


6. Un “perro” entra en escena, acompañado por un *blues*; al ver el punto, adopta la postura de caza, se acerca hasta él y se orina encima, dejando un pequeño charco mientras se aleja contento.

7. Se nos muestra la mano ensortijada de un hombre muy rico, mientras en la banda sonora escuchamos el tema *Money, Money*, de la película musical *Cabaret*; este “millonario” ordena a unos obreros que construyan un tenderete, donde nuestro capitalista se pone a vender camisetas con el punto como adorno.

8. Un joven “pasota”, con el transistor en la oreja, que está radiando una canción de los Who, *My generation*, contempla el punto con una absoluta indiferencia. Tras unos instantes de indecisión, se limita a saltar al otro lado, y sigue su camino, sin que la presencia del misterioso punto le haya afectado para nada.

9. A los acordes de una marcha militar, asoma un tanque, se para frente al punto y lo observa; del vehículo sale un “militar”, como un enorme cabezudo que formara una unidad física con la máquina que conduce; extrañado e irritado, llama por radio (voz sobrerrevolucionada), apunta y dispara sobre el punto: una enorme onomatopeya explosiva cubre la pantalla.

10. Vuelve el punto negro a la pantalla, como si el misil no le hubiera hecho efecto, al tiempo que hace acto de presencia un “barrendero”; el punto se rompe y cae al suelo, y el basurero recoge los restos y se aleja poco a poco; al final, con una coetilla musical típica de los viejos dibujos animados, el punto se muestra otra vez tal cual aparece al principio de la historia.



Como se puede deducir fácilmente por la descripción, si identificamos el punto protagonista del relato con los hechos del 11 de septiembre de 2001 —o con cualquier otro asunto de los tratados en esta guía—, recogeremos una serie de posturas que pueden reflejar las que realmente se adoptaron ante la magnitud de esos terribles e inexplicables hechos:

- La adhesión incondicional al discurso del dolor y la venganza impuesto por el Gobierno estadounidense (el “primitivo”).
- Las teorías de los expertos en la materia sobre las causas y las consecuencias de la caída del World Trade Center (el “intelectual”).
- El uso inmediato e instrumental de lo sucedido para obtener un beneficio propio: más dinero para las agencias de información y los servicios secretos, aumento de los gastos militares, maniobras bursátiles (el “turista”).
- El miedo y la inseguridad de los que se sienten o se han visto afectados, en Nueva York y en el resto del planeta (el “tímido”).
- La justificación religiosa, tanto del ataque como de la respuesta al mismo (el “sacerdote”).
- La alegría suicida de los que celebran la tragedia como una victoria sobre las fuerzas del mal (el “perro”).
- El negocio de las audiencias televisivas y los recuerdos turísticos de la catástrofe —días después de lo sucedido, algunas tiendas neoyorkinas invitaban a sus clientes a comprar y consumir como una forma de resistencia, de conjurar la posible derrota— (el “millonario”).
- La indiferencia frente a lo que no afecte de manera directa y tangible a las vidas individuales (el “pasota”).
- La respuesta violenta y vengativa del aparato político y militar, sin pensar en las razones que han llevado a cometer semejante atrocidad (el “militar”).
- El trabajo oscuro y práctico de reconstrucción cotidiana de la vida después del apocalipsis (el “barrendero”).

Sería interesante abrir un debate sobre la gama de posturas que aparecen de manera espontánea o inducida fren-

te a un conflicto de estas dimensiones, añadiendo, a las que recoge la narración audiovisual citada, otras posibles respuestas.<sup>4</sup> Puede recurrirse a las imágenes del montaje o a las que se quieran dibujar o componer de nuevo; a las secuencias propuestas, o a las que se añadan o eliminen. Lo importante es considerar el amplio abanico de lecturas que tales actitudes promueven, así como nuestra propia posición a este respecto.

## Significados sobre el sentido de los acontecimientos

“Los telediaris locales norteamericanos ofrecen tres secciones principales. Una dedicada a los crímenes y catástrofes, otra destinada a los deportes y una tercera concentrada en el tiempo. Los cuatro presentadores que aparecen se dividen así: dos para lo general, en cuya generalidad el crimen junto al siniestro de temporada ocupan el minutaje más largo. Luego, un presentador —no una presentadora— desenfadado habla de la marcha deportiva en el béisbol, el baloncesto o el hockey. Después le toca el turno al hombre o la mujer del tiempo. Ocasionalmente se ofrecen algunas noticias políticas y algún reportaje curioso, pero no son tan distinguibles y asiduos como aquel trinomio fundamental.

La primera parte es, por su énfasis, la más determinante para el espectador. Estados Unidos aparece en esa primera sección como un país amenazado por individuos o fuerzas naturales, que acechan a la población, modifican el territorio y conmueven las expectativas inmediatas. La narración deportiva de la segunda entrega alivia este efecto de inquietud pero mantiene no obstante el espíritu excitado. Finalmente el porvenir climático restablece una cotidianidad relativamente predecible. Hay pocas informaciones de instituciones excepto si se refieren a departamentos de sanidad desde donde se notifican nuevos peligros dietéticos o medioambientales a tener en cuenta. Puede ser que algunos telediaris se aderecen con reportajes sobre animales o niños a los que les suceden por lo general hechos positivos, pero incluso estas alusiones más benévolas podrían estar aliñadas con los peligros que siempre merodean.

El tiempo suele ser lo más rutinario comparativamente hablando, pero las alergias son una plaga en primavera y enseguida se redoblan los incendios forestales en verano, la sesión de huracanes, la formación de tornados en

<sup>4</sup> Téngase en cuenta que la fecha en la que se produjo este documento didáctico (1979) ha hecho que algunos de sus elementos hayan envejecido y necesiten ser actualizados. Por ejemplo, la ausencia de personajes femeninos o el recurso a los estereotipos negativos (el negro como salvaje supersticioso).



la zona, los movimientos de tierra en la Costa Oeste o las riadas en la mitad del país. Como dicen algunos carteles urbanos, *Disaster never rests* (El desastre no descansa nunca): cada diez minutos ocurre un desastre. La Cruz Roja ha adaptado el lenguaje de sus paneles a la sensibilidad popular tanto con el fin de disminuir el efecto de las devastaciones como para contribuir a cultivar la vecindad del cataclismo.

En julio de 1994 se anunciaba una colección de vídeos titulada *Eyewitness of Disaster* (Testigos Oculares del Desastre) con escenas aterradoras para la degustación privada. El terremoto de Los Ángeles, las inundaciones del Mississippi, el resultado de los vientos y los hielos..., tomas directas de gentes en circunstancias que les llevaban a perecer angustiosamente. Todo esto para pasar el rato en casa. De hecho, las devastaciones podrían formar parte del programa televisivo estacional, y los incendios de la barriada provocados o no, a pesar de las múltiples prevenciones y sistemas de alarma, son parte de las noticias diarias. (...) El fuego arrasador aparece en los informativos de la tarde o de la noche, pero su presencia se vive sin necesidad de mediación desde las ventanas, en directo, sobresaltado por la estridente carrera de los camiones cisterna. De igual modo, el crimen o los accidentes todavía sin nombre no sólo se escuchan en las emisoras, se presentan en la luminotecnia y los alaridos de las sirenas que sortean el tráfico a cualquier hora. La sensación de amenaza parece indespegable de América. Una atmósfera de miedo directo y cinematográfico, oral, visual y estereofónico es parte de la cotidianidad real. Contemplados en Europa, las películas y telefilmes de violencia pueden parecer cosa de la ficción, pero los norteamericanos identifican entre los personajes de la cinta aquellos prototipos fisiognómicos del barrio con los que se cruzan y que acaso esconden a violadores, ladrones, pirómanos o asesinos psicópatas.

El miedo circunda a la población, y los demás medios lo recogen y multiplican en sus planos sus argumentos, sus efectos especiales. El crimen es excitación y espectáculo. La sociedad norteamericana es espectáculo y excitación. Los dos cabos se alían potenciando el sensacionalismo de la vida. (...)"

Vicente Verdú, *El planeta americano*, Anagrama, Barcelona, 1996, pp. 78-80. Este trabajo es una excelente y asequible aproximación a los principales rasgos culturales y sociales de la mentalidad estadounidense contemporánea, para entender mejor el impacto recibido por los atentados del 11 de septiembre de 2001 y las posteriores reacciones vitales y políticas. Aunque elaborado desde otros presupuestos metodológicos y en otra coyuntura más alejada de la actualidad (1981), el libro de Marvin Harris, *La cultura norteamericana contemporánea. Una visión antropológica*, Alianza, Madrid, 1984, proporciona reflexiones de sumo interés al respecto. Resulta recomendable la lectura comparativa del capítulo 7 del libro de Harris, titulado "¿Por qué hay pánico en las calles?" —pp. 129-156—, y los apartados "El miedo al crimen" y "El amor al miedo" —pp. 67-89—, del ensayo de Verdú.


El segundo ejercicio que proponemos es la búsqueda de significados que den algún sentido a los hechos. Para realizar esta tarea vamos a hacer un recuento de los principales escenarios de la crisis, que han sido servidos por los medios de comunicación social como si se tratara de los capítulos o partes de una ficción novelesca o una película. Dividiremos nuestra narración en cinco cuadros o escenas, agrupando en cada una aquellos hechos que consideramos más significativos —el lector puede añadir o eliminar los que considere oportunos—. Se deja a aquellos que trabajen este material la tarea de establecer las conexiones que les parezcan más inteligibles.

### 1. El terror se abate sobre Manhattan



Forges, *El País*, 12 de septiembre de 2001

Los atentados suicidas contra las Torres Gemelas y el Pentágono tuvieron un gran impacto televisivo: los primeros, de una mayor emotividad y espectacularidad, al haber sido contemplados en directo por millones de telespecta-



dores en todo el planeta; el segundo fue un poco más distante, por la ausencia de imágenes del choque, extrañamente limpio de restos materiales; en cuanto al cuarto avión, que supuestamente se estrelló en Pensilvania sin llegar a su objetivo, la sacudida emocional proviene de la acción heroica de los pasajeros, al enfrentarse a los terroristas para evitar que culminaran su siniestro plan.

Este mencionado impacto presenta varias causas de distintas dimensiones:

- La destrucción casi instantánea de unos edificios simbólicos del poder económico y cultural estadounidense (y, por extensión, occidental: Nueva York es, a los ojos de muchos ciudadanos de EE UU, una metrópolis ajena al verdadero espíritu de la América profunda).
- La inmolación de miles de víctimas inocentes que abarcaban todos los grupos sociales, desde ejecutivos de bancos y empresas de negocios hasta trabajadores de la limpieza y camareros en situación de precariedad laboral (muchos cuerpos no han sido identificados, al carecer los fallecidos de permiso de trabajo, incluso de visado en regla). Sus numerosas procedencias étnicas y nacionales (blancos, afroamericanos, latinos o asiáticos), y sus correspondientes diversidades culturales (cristianos, judíos y musulmanes) configuraban una especie de mapa a escala reducida del conjunto de la humanidad, que fue borrado de golpe de la faz de la tierra.
- El trabajo abnegado y arriesgado de los equipos de rescate, que se jugaron la vida (y la perdieron) por salvar a la mayor cantidad de afectados, a veces cuando ya era imposible hacerlo.
- Los testimonios de la masacre, a través de las comunicaciones telefónicas con los aviones y los edificios antes de que fueran destruidos (y no sólo las palabras; también los gestos de auxilio desde las torres o los cuerpos que se arrojaban al vacío antes de ser devorados por las llamas).


- La búsqueda y el recuerdo de muertos y desaparecidos por parte de sus familiares, mediante actos simbólicos como velas, carteles y pintadas.
- El hundimiento de los mercados financieros, sacudidos por la pérdida de uno de sus centros de poder real y simbólico.
- La sensación colectiva de quiebra de la invulnerabilidad (¿quién puede sentirse seguro a partir de ahora?); de pérdida de la inocencia (¿por qué nos tratan así, si no hacemos daño a nadie?); de incertidumbre acerca de lo que ocurrirá a continuación (¿habrá más ataques?).

Poco después de iniciada la guerra en Afganistán, los envíos por correo de ántrax desataron de nuevo el pánico colectivo, aunque el temor a un ataque bacteriológico de alcance mundial se disipó al comprobar que se trataba de una acción interna, organizada al parecer por individuos vinculados a la investigación militar del ántrax y a la extrema derecha estadounidense.

## 2. La guerra santa contra los infieles




El Roto, *El País*, 21 de mayo de 2002



El segundo acto del drama fue la identificación —casi inmediata, sin dar tiempo a pensar en otras hipótesis plausibles— del villano que había provocado tanta desolación: Osama Bin Laden: un malvado árabe, fundamentalista fanático, antioccidental hasta la demencia, como muchos otros musulmanes que celebraron alborozados la caída del World Trade Center. Bin Laden cuenta con abundantes recursos económicos, materiales y humanos. Su familia, de la que al parecer está desvinculado, es una de las más acaudaladas de Arabia Saudí. Los negocios familiares se extienden fuera de su país de origen, llegando hasta las más altas esferas del poder económico estadounidense, por ejemplo el mismo clan de los Bush, con los que han creado vínculos financieros, aunque estos detalles se han obviado o silenciado.

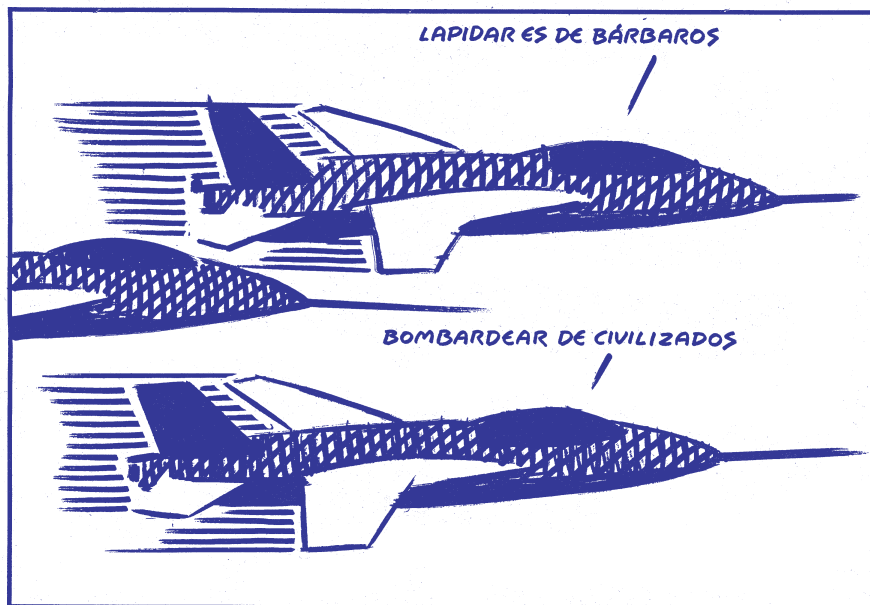
Presunto y oscuro colaborador de los servicios secretos estadounidenses durante la guerra contra la intervención soviética en Afganistán (1979-1989), no tolera la presencia de infieles en Arabia Saudí, país custodio de los Santos Lugares del islam —las bases militares que EE UU instaló en 1991, tras la “liberación” de Kuwait—, y proclama la *yihad*, la guerra santa contra el imperialismo estadounidense y el sionismo israelí. Parece ser que Osama Bin Laden y su organización Al Qaeda están detrás de la guerra de Somalia (1992), en la que perdieron la vida 18 soldados estadounidenses (y varios miles de somalíes, pero estos aún tendrán que esperar para ser reivindicados en una película); de los coches bomba en las embajadas estadounidenses de Tanzania y Kenia (el 7 de agosto de 1998, con casi trescientos muertos y cerca de 4.500 heridos, la mayoría africanos); o de la lancha explosiva contra el destructor USS Cole, fondeado en la ensenada de Aden, en Yemen (el 12 de diciembre de 2000, con el resultado de 17 marinos muertos y 39 heridos). Otra cuestión es si hay o no pruebas irrefutables de su participación en los hechos. En todo caso, no se han hecho públicas hasta el momento. De esta manera, el sujeto descrito reúne todas las condiciones para convertirse en el instigador y organizador de los atentados del 11 de septiembre de 2001.



Poco tiempo después de los hechos, ya se conoce la identidad de los componentes de los comandos suicidas que los ejecutaron, todos árabes. No eran militantes desesperados, al estilo de los adolescentes suicidas palestinos, sino individuos maduros con una buena formación intelectual y técnica, que habían entrado legalmente en EE UU y seguido cursos de adiestramiento en escuelas de aviación comercial, permaneciendo ocultos, “dormidos”, hasta el día de la acción. La figura de Mohamed Atta cobra especial relevancia, por ser el supuesto jefe: se encontró una maleta olvidada en uno de los enlaces con sus pertenencias, entre las que había una especie de retahíla de consejos piadosos para ejecutar la acción, escritos en un lenguaje muy poco ortodoxo. Incluso apareció su pasaporte en las ruinas del World Trade Center (!), una casualidad verdaderamente milagrosa.

Lo cierto es que la organización de los atentados se ha revelado extraordinariamente eficaz: ha burlado todos los controles y sistemas de seguridad, utilizando medios aparentemente simples (desde el uso de dinero en efectivo para afrontar gastos, hasta las armas blancas para secuestrar los aviones en pleno vuelo). Ningún sofisticado escudo antimisiles podría haber impedido ésta y otras acciones de similares características. Contando con que Osama Bin Laden, según se dice, posee armas bacteriológicas y químicas, incluso misiles atómicos y rampas de lanzamiento de satélites espaciales en su feudo afgano, el temor a nuevos ataques de mayor potencia destructiva está servido. El propio Bin Laden, en unas grabaciones videográficas difundidas, respectivamente, el 10 de noviembre y el 13 de diciembre de 2001, asumía la responsabilidad del castigo infligido a EE UU y celebraba su éxito. Esto confirmó las sospechas del Gobierno de George W. Bush que, no obstante, sigue sin aportar pruebas concluyentes al respecto (es decir, documentos con valor probatorio en un hipotético juicio), aunque dice tenerlas.

### 3. La venganza sagrada contra los bárbaros



El Roto, *El País*, 26 de marzo de 2002

La búsqueda, captura y castigo de este “genio del mal” se convierte en el objetivo prioritario del Gobierno estadounidense, que proclama una “guerra permanente contra el terrorismo”. Se utiliza un lenguaje belicista, trufado de alusiones religiosas cercanas al fundamentalismo cristiano de los telepredicadores, a los que George W. Bush es tan afecto. Telepredicadores que, por cierto, afirmaron al día siguiente que los atentados eran el resultado merecido de la degeneración moral de América, de la que eran culpables los homosexuales, las lesbianas, los abortistas, las feministas, los radicales izquierdistas y los ateos: un aviso providencialista que había que atender con urgencia mediante el arrepentimiento y la plegaria. El 14 de septiembre, con motivo del Día Nacional de la Oración y de Recuerdo por las víctimas de los atentados (que el presidente había proclamado por decreto el día anterior), se celebra una ceremonia religiosa en la National Cathedral, dentro de la cual el propio George W. Bush toma la palabra:

*“(...) Debemos responder a esos ataques y liberar al mundo del Mal. Se ha librado una guerra contra nosotros con astucia, engaño y asesinatos. Nuestra nación es pacífica, pero cuando se enfurece se vuelve implacable (...) Durante todas las generaciones, el mundo ha engendrado enemigos de la libertad humana. Han atacado nuestro país, porque es el alma y el defensor de la libertad. En este día nacional de oración y conmemoración pedimos a Dios Todopoderoso que vele por nuestra nación y nos otorgue la paciencia y la voluntad por todo lo que ha de venir (...)”.*

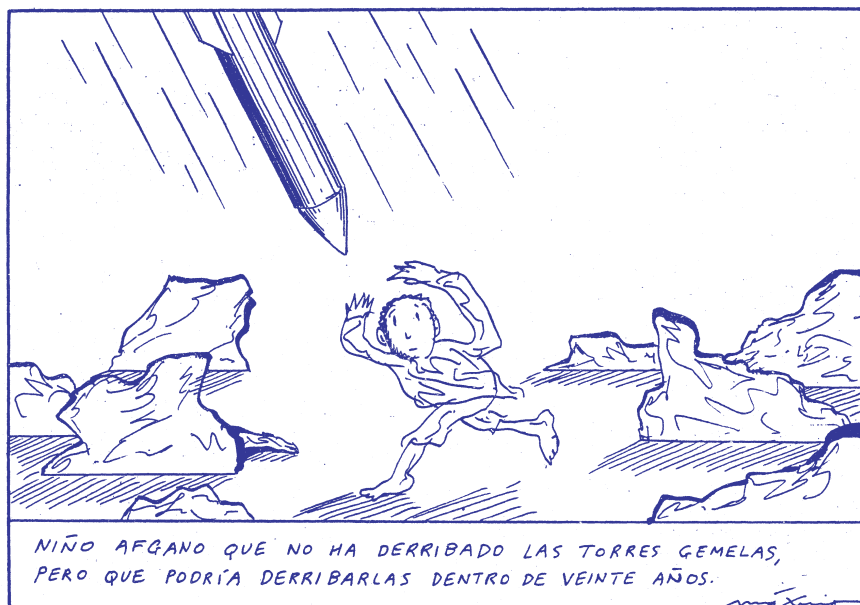
De la misma manera que algunos imanes integristas aprovechan la oración del viernes 14 de septiembre en la mezquita para justificar el atentado y alabar a sus ejecutores, el presidente estadounidense anuncia una suerte de nueva cruzada desde el púlpito catedralicio, sacralizando no sólo a las víctimas sino, sobre todo, los argumentos y objetivos de la campaña bélica que se avecina. Ese mismo día el Congreso, reunido conjuntamente con el Senado, concede plenos poderes al presidente Bush para luchar contra las organizaciones terroristas (tan sólo una representante demócrata, Bárbara Lee, votó en contra). A partir de ese momento, todo se subordina al objetivo anunciado:

- El ejército, la policía y los servicios secretos reciben el dinero necesario para incrementar sus acciones sin limitaciones materiales o morales.
- Las leyes restringen las libertades cívicas y las garantías constitucionales.
- Se habla de crear una Oficina para la Influencia Estratégica, encargada de difundir mentiras y falsedades a la opinión pública.
- La censura alcanza niveles paranoicos: se llega a prohibir la emisión de canciones como *Imagine*, de John Lennon o *Bridge over Troubled Water*, de Paul Simon, debido quizá a su “desmoralizador” contenido pacifista.
- Se planifica la creación de una red de millones de confidentes a lo largo y ancho de EE UU, para dar cuenta a la policía de todo lo que consideren sospechoso, en la mejor tradición de los regímenes comunistas ya extintos.



Cuestionar la licitud legal o la legitimidad ética de dichas medidas se convierte en una alevosa traición a los principios de la civilización, una bofetada a los muertos en las Torres Gemelas y el Pentágono: “o con nosotros o contra nosotros”. Bajo la enseña de este maniqueísmo simplificador y vengativo, EE UU recibe la solidaridad y el apoyo de toda la comunidad internacional, incluyendo a la mayoría de los Estados árabes. La ONU, a través de las resoluciones del Consejo de Seguridad, y la OTAN, mediante la activación del artículo 5º de su Carta, se ponen a disposición del Gobierno estadounidense. A su vez, éste da muestras aparentes de abandonar su anterior unilateralismo y reconocer la necesidad de trabajar conjuntamente con sus aliados en la erradicación de esta amenaza global.<sup>5</sup>

#### 4. De nuevo, el “Gran Juego” en Asia Central



Máximo, *El País*, 18 de octubre de 2001

<sup>5</sup> Existen dos interesantes ensayos escritos al hilo del desarrollo de estos acontecimientos: Noam Chomsky, *11/09/01*, RBA, Barcelona, 2001; Eduardo Haro Tecglen, *La guerra de Nueva York*, Ediciones El País, Madrid, 2001.

En un primer momento se produce un compás de espera, en el que tienen lugar fuertes tensiones internas. Por un lado hay partidarios de una operación de castigo limitada, como la que tuvo lugar en respuesta a los atentados de Dar-es-Salam y Nairobi: por orden del presidente Clinton, se bombardearon campos de entrenamiento en Afganistán y un laboratorio farmacéutico en Sudán que, por lo que parece, no tenía nada que ver con la guerra química o las armas biológicas. Por el otro están los *halcones*, que proponían una intervención armada en toda regla contra el régimen talibán de Afganistán, el refugio de Osama Bin Laden.<sup>6</sup>


El 7 de octubre de 2001 se inicia la operación de castigo, que recibió el nombre, casi blasfemo para el mundo musulmán, de “Justicia Infinita”, luego sustituido por el de “Libertad Duradera”. Al frente de una difusa coalición internacional con fuerte presencia británica, y con el teórico aval de la ONU —a la que, formalidades aparte, se ha ninguneado de hecho durante toda la crisis— EE UU organiza una guerra semejante a las campañas coloniales del siglo XIX, cuando la región estaba en disputa entre los grandes imperios, especialmente Rusia y Gran Bretaña, por sus recursos petrolíferos y su situación estratégica.<sup>7</sup>

Las operaciones militares, que se desarrollaron hasta principios del mes de diciembre de 2001, tenían como objetivo la captura de Bin Laden y la destrucción de las bases materiales y humanas de su poder, además de castigar al régimen talibán por haber apoyado y ayudado al “enemigo público nº 1” de Occidente. Por un lado se producen bombardeos “limpios” —para quien los lleva a cabo— contra los campamentos de Al Qaeda. Estos han provocado la muerte de un número de civiles inocentes que, según recuentos provisionales, podría superar las 700 personas (civiles por

---

6 Véase el contexto de este conflicto en John K. Cooley, *Guerras profanas: EE UU, Afganistán y el terrorismo internacional*, Siglo XXI, Madrid, 2002.

7 Lo que Kipling denominó el “Gran Juego”, y que aparece recreado y desmitificado literariamente en la primera novela de la serie histórica de Harry Flashman, George MacDonald Fraser, *Harry Flashman. Un espía al servicio del Imperio Británico*, Edhasa, Barcelona, 1997, pp. 109 y ss., referidas a la llamada 1ª Guerra Afgana de 1841.



los que, que se sepa, no se ha convocado ningún acto religioso, ni destacado su identidad individualizada, como sí se hizo con los muertos en Nueva York, y eso que ambos son víctimas involuntarias de las mismas circunstancias). Por otro lado, se da apoyo logístico y militar a la denominada Alianza del Norte —antes de comenzar la “guerra”, Frente Islámico—, una variopinta e inestable coalición de opositores políticos, ideológicos y tribales al régimen talibán, muchos de ellos tan integristas como los otros, que controlaba desde hacía tiempo la parte septentrional del país.<sup>8</sup>

Gracias a este apoyo, en pocas semanas el poder talibán se hunde, a pesar de la resistencia en Kandahar o en las montañas de Tora-Bora, tras la toma de Kabul. El mulá Omar, cabeza visible de los talibán, huye hacia Pakistán, donde podría estar el propio Osama Bin Laden, cuya captura resulta finalmente un fiasco. Se establece un precario Gobierno de personalidades, partidos y tribus, presidido por Hamid Karzai y bajo la vigilancia armada de EE UU, que intenta reconstruir el país y acabar con las divisiones tribales y el poder de los señores de la guerra. Regresan los refugiados —1,3 millones de personas, según estimaciones aproximadas— y las mujeres, las víctimas más visibles del opresivo régimen talibán, recuperan parte de su anterior presencia social. También desaparecen los obstáculos para la construcción de un gran oleoducto para conducir el petróleo del mar Caspio hasta el océano Índico —los talibán bloqueaban el acuerdo desde 1997—, mediante un acuerdo con Pakistán (téngase en cuenta que la mayoría de los miembros más relevantes del Gobierno de Bush están vinculados con empresas petrolíferas). Se restablecen los cultivos de adormidera, debido a la demanda occidental; las organizaciones humanitarias prosiguen su trabajo con menos dificultades que durante la guerra, y se está a la espera de la ayuda prometida por EE UU, más allá de las bolsas de comida arrojadas desde el aire durante la campaña.

---

<sup>8</sup> Para guiarse a través de la compleja situación de Afganistán, tres obras recomendables: Olivier Roy, *La nueva Asia Central o la fabricación de naciones*, Sequitur, Madrid, 1998; Ahmed Rashid, *Los talibán. El Islam, el petróleo y el nuevo “Gran Juego” en Asia Central*, Península, Barcelona, 2001; Ahmed Rashid, *Yihad. El auge del islamismo en Asia Central*, Península, Barcelona, 2002.


## 5. Escenarios futuros de tensiones e incertidumbres



El Roto, *El País*, 14 de enero de 2002

A partir del momento en que la crisis de Afganistán entra en la baja intensidad, se revelan numerosos problemas que marcarán probablemente la agenda internacional en los próximos años. Entre otros, podemos enumerar los siguientes:

- 1) Las protestas, que comienzan a generalizarse, contra el recorte sustancial de las libertades civiles y políticas en nombre de la seguridad, como si la Declaración Universal de Derechos Humanos hubiera quedado en suspenso permanente. Las imágenes de los presos en la base de Guantánamo, torturados mediante la privación sensorial a la vista de las cámaras de televisión de todo el mundo, ha levantado un clamor universal de indignación que no parece haber tenido mucho efecto en la deriva de la particular cruzada estadounidense contra sus enemigos.

- 
- 2) La propuesta de continuar atacando a los “Estados canallas” y en especial a los que, según Bush, constituyen el epicentro del “Eje del Mal” —Irak, Sudán o Corea del Norte, por poner algunos ejemplos— ha llenado de alarma y reticencias a la Unión Europea, que reclama mayor atención a otros problemas igualmente graves y que están en el origen de muchas manifestaciones de violencia y terror.
  - 3) Las decisiones que EE UU está tomando en materia de política exterior (su negativa a asumir tratados como el Protocolo de Kioto o instituciones como la recién creada Corte Penal Internacional) revelan un reforzamiento del unilateralismo, apoyado en una hegemonía militar incontestada.
  - 4) El crecimiento desmedido de los gastos militares, con las consecuencias de desestabilización económica, desequilibrios sociales y militarización ideológica y cultural. El presupuesto de defensa de EE UU, de 396.000 millones de dólares, es mayor que los presupuestos de defensa de las siguientes veinte primeras potencias militares del mundo, que suman 382.000 millones de dólares. En cuanto a los “Estados canallas” —Cuba, Irán, Libia, Corea del Norte, Sudán, Siria—, sus gastos militares ascienden en conjunto a 16.000 millones de dólares.
  - 5) La situación de extrema gravedad a la que ha llegado el conflicto entre palestinos e israelíes en Oriente Próximo, que EE UU continúa gestionando de acuerdo con sus intereses particulares y sin considerar que se trata de uno de los principales focos de tensión que alimentan la violencia fundamentalista. Otras zonas conflictivas del planeta, como Cachemira o Timor Oriental, también se han visto seriamente afectadas por la crisis del 11 de septiembre de 2001.
  - 6) La clamorosa ausencia de contrapesos diplomáticos a las prácticas de EE UU: la Unión Europea, víctima de las rivalidades nacionales internas, es incapaz de buscar una salida a cuestiones como las de Oriente Próximo; la ONU, inoperante, sigue paralizada por unas deficiencias

estructurales que no acaban de ser saneadas adecuadamente; la OTAN, por su parte, se activa sólo cuando a EE UU le conviene –por ejemplo, en el caso de Kosovo–.

- 7) El preocupante aumento de los controles policiales sobre los emigrantes extranjeros y especialmente sobre las comunidades musulmanas, que están bajo permanente sospecha, a pesar de los discursos oficiales, conciliadores.
- 8) La continua cita del ensayo de Samuel P. Huntington sobre el “choque de civilizaciones”, aunque sea para matizarlo o corregirlo, y a pesar de que es fácilmente cuestionable en su conjunto por su escaso rigor histórico y metodológico.<sup>9</sup> Otra cuestión es que su objetivo real sea diseñar y justificar el pensamiento político hegemónico, no explicarlo o interpretarlo. Este hecho revela la ausencia de interpretaciones alternativas con cierta capacidad para influir en la opinión pública, frente a la americanización militar, económica y cultural que parece imponerse bajo el disfraz del término globalización.
- 9) Parece también evidente que el 11 de septiembre de 2001 está sirviendo de excusa para reforzar la criminalización y persecución de los movimientos sociales por una globalización alternativa.<sup>10</sup>
- 10) Finalmente, la ausencia de los grandes problemas mundiales, que continúan desarrollando todas sus potencialidades negativas sin ser abordados de manera integral. Como si las hambrunas en Centroamérica y África, las crisis financieras debidas a operaciones fraudulentas de las grandes empresas estadounidenses como Enron y

---

9 Samuel P. Huntington, *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Paidós, Barcelona / Buenos Aires, 1997. Una visión del establishment intelectual estadounidense que puede aclarar el sentido en que se aplican las tesis de Huntington, James F. Moge, Jr, Gideon Rose (comps). *¿Por qué sucedió? El terrorismo y la nueva guerra*, Paidós, Barcelona/Buenos Aires, 2002.

10 Como analiza Ramón Fernández Duran en su artículo “Tambores de ‘guerra permanente’ en la gestión del capitalismo global”, *Documentación Social*, N° 125, octubre-diciembre de 2001, pp. 301-337.

Worldcom, el hundimiento de Argentina o el colapso colombiano no tuvieran nada que ver ni entre sí ni con respecto a los sucesos que estamos analizando. Lo paradójico es que, en cada uno de los escenarios enumerados, se encuentran elementos suficientes como para haber abordado la crisis resultante del 11 de septiembre de otras muchas maneras.

## Interrogantes para debatir dentro y fuera del aula

“Hay otra reacción contra la exclusión social y la irrelevancia económica que estoy convencido de que desempeñará un papel esencial en el siglo XXI: la exclusión de los excluidos por parte de los excluidos. Como el mundo entero está entrelazado —y cada vez lo estará más— en las estructuras básicas de la vida según la lógica de la sociedad red, la marginación de pueblos y países no será una exclusión pacífica. Toma, y tomará, la forma de la afirmación fundamentalista de un conjunto alternativo de valores y principios de existencia, bajo los cuales no es posible coexistir con el sistema impío que perjudica tan profundamente las vidas de las personas. (...) existe una explosión de movimientos fundamentalistas que toman el Corán, la Biblia o cualquier otro texto sagrado para interpretarlo y usarlo como una bandera de su desesperación y un arma de su ira. Los fundamentalismos de diversos tipos y de fuentes diferentes representarán el desafío más osado e intransigente al dominio unilateral del capitalismo informacional global. Su acceso potencial a las armas de exterminio masivo proyecta una sombra gigantesca sobre las perspectivas optimistas de la era de la información.

(...) el más decisivo de todos (los asuntos de seguridad global) (...) hace referencia a las nuevas formas bélicas que serán utilizadas por los individuos, organizaciones y Estados fuertes en sus convicciones, débiles en cuanto a medios militares, pero capaces de acceder a las nuevas tecnologías de destrucción, así como de encontrar los puntos vulnerables de nuestras sociedades. Las bandas criminales también pueden recurrir a la confrontación de alta intensidad cuando no ven otra opción, como ha experimentado Colombia en los años noventa. El terrorismo global o local ya se considera una importante amenaza en todo el mundo al comienzo de este nuevo milenio. Pero creo que sólo estamos ante un modesto comienzo. Cada vez más, los avances tecnológicos conducen a dos tendencias que convergen hacia el terror directo: por una parte, un pequeño grupo decidido, bien financiado y bien informado, puede devastar ciudades enteras o golpear en los centros nerviosos de nuestras vidas; por la otra, la infraestructura de nuestra vida cotidiana, de la energía a la canalización del agua, se ha vuelto tan compleja y está tan entrelazada que su vulnerabilidad ha aumentado de forma exponencial. Aunque las nuevas tecnolo-

gías mejoran los sistemas de seguridad, también hacen nuestras vidas diarias más vulnerables. El precio por aumentar la protección será vivir en un sistema de cerrojos electrónicos, sistemas de alarma y patrullas de policía en línea telefónica. También significa que se crecerá en el miedo. Probablemente la experiencia de la mayoría de los niños en la historia no sea muy distinta. También es una medida de la relatividad del progreso humano.”

Manuel Castells, *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen III: Fin de milenio*, Alianza, Madrid, 2001, 3ªed., pp. 425-427. La interpretación de la violencia en comienzo del milenio que hace Manuel Castells en su magno ensayo puede ser comparada con el capítulo “Guerra civil: Aproximación a un concepto difícil de formular”, incluido en el libro de Peter Waldmann y Fernando Reinares (Comps.), *Sociedades en Guerra Civil. Conflictos violentos de Europa y América Latina*, Paidós, Barcelona / Buenos Aires, 1999, pp. 27-44, o con las observaciones sobre las *guerras inciviles* de John Keane en su libro *Reflexiones sobre la violencia*, Alianza, Madrid, 2000, pp. 109-151.

En este tercer apartado vamos a reseñar algunas preguntas que han podido suscitarse a partir de la lectura del anterior epígrafe. Según la estrategia didáctica que empleemos, es posible empezar por estos interrogantes, como una manera de introducirse en el conflicto a partir de las dudas e incógnitas que deja abiertas. Hemos agrupado dichas preguntas —que en modo alguno agotan todas las que se pueden formular— en tres bloques: las que se refieren a las características del acontecimiento; las que buscan las responsabilidades y las que se cuestionan las consecuencias a corto y a largo plazo.

### **1. ¿Qué ocurrió el 11 de septiembre de 2001?**

Las primeras cuestiones son, aparentemente, las más sencillas, pero no deben ser obviadas, puesto que las respuestas no son tan evidentes como la ya comentada narración televisiva hace suponer:





## ¿Se trata de una guerra en el sentido convencional del término? ¿Qué quiere decir el Gobierno de EE UU cuando defiende la “guerra contra el terrorismo”?

Los medios de comunicación, a veces por iniciativa propia, otras reproduciendo los discursos de los políticos o las reflexiones de los intelectuales, han insistido en que nos encontramos ante la primera guerra del siglo XXI. Desde luego, si acudimos a lo que hasta ahora se ha considerado en términos formales como guerra, la respuesta es que se trata de una exageración, cuando no de una abierta falacia. Ni los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 ni el bombardeo de castigo sobre Afganistán, desde el 7 de octubre del mismo año, pueden considerarse acciones bélicas en sentido estricto. Otra cuestión es que cambiemos la definición de guerra, debido a las alteraciones producidas tras el final de la Guerra Fría. Hay otras guerras más convencionales y ocultas que están provocando un número de muertos superior al de los hechos descritos, por no hablar de las consecuencias humanas de situaciones de violencia estructural en los países y pueblos del Sur. Por lo que respecta al término “terrorismo”, EE UU lo utiliza a su conveniencia: contra quienes cuestionan su poder o sus intereses (por ejemplo, el fundamentalismo islámico); a favor de quienes los defienden (por ejemplo, el apoyo a la *Contra* nicaragüense cuando se enfrentaba al Gobierno sandinista).<sup>11</sup> Tampoco se debe olvidar que dentro de EE UU existen numerosos grupos, por lo general vinculados a la extrema derecha, dispuestos a realizar acciones terroristas indiscriminadas.

<sup>11</sup> Noam Chomsky, “La nueva guerra contra el terror”, *Le Monde diplomatique*, N° 73, noviembre de 2001, pp. 1 y 3-6.



### **¿Qué razones pueden justificar los hechos acaecidos? ¿Qué pretendían los terroristas que supuestamente los cometieron?**

Si consideramos la “guerra” en Afganistán como una consecuencia directa de los atentados del 11 de septiembre de 2001, centrémonos en éstos: se trata aparentemente de acciones de terror en sentido puro, que no buscan un objetivo político determinado, más allá de su ostentación de capacidad para sembrar la muerte y la destrucción. Esto añade a la sensación de miedo e incertidumbre, la de desconcierto. De momento, dichas acciones se han interpretado dentro de tres contextos:

- a) Se trata de un episodio más del enfrentamiento entre el Norte enriquecido y el Sur empobrecido –pero los países del Sur no poseen los medios para realizar acciones de esta naturaleza–.
- b) Es un acto significativo del choque entre Oriente y Occidente –pero la mayoría de los países árabes condenó los atentados y se solidarizó con las víctimas–.
- c) Manifiesta de modo harto locuaz la lucha de la Civilización contra la Barbarie –pero hay decisiones económicas y políticas tomadas en los despachos de los poderosos de los países “civilizados” que causan verdaderos genocidios, inmediatos o diferidos–.

Por lo tanto, estos discursos tan llenos de palabras mayúsculas, que aparecen por lo general unidas en una misma argumentación, tienen en común la simplificación y el maniqueísmo.



## ¿Ha acabado ya la guerra, o es el principio de un enfrentamiento en el que se verán implicados cada vez más Estados y pueblos?

Si por el Gobierno de EE UU fuera, la guerra, limpia o sucia, debe continuar y hay datos preocupantes al respecto, aunque veremos hasta cuándo puede mantener a su opinión pública en el estado de adhesión incondicional de los primeros momentos. Los escándalos financieros internos están provocando una pérdida de popularidad que, de cara a las próximas elecciones presidenciales, puede resultar muy peligrosa para cualquiera de los Estados situados en el punto de mira de la lucha anti-terrorista.<sup>12</sup> El principal objetivo de la guerra, capturar al autor de los actos terroristas, Osama Bin Laden, se ha esfumado, de manera que habrá que preparar nuevos pretextos, dar rostro a nuevos enemigos o reactivar los ya conocidos (Sadam Hussein, por ejemplo).

Por lo que respecta a los conflictos ya existentes antes del 11 de septiembre, hay algunos que se han agravado, por su grado de implicación en el trasfondo de los acontecimientos (el de Oriente Medio, el de Cachemira); otros se han visto influidos más indirectamente, como el de Irlanda del Norte; y otras guerras siguen su curso, acumulando cadáveres y destrucciones materiales, comprometiendo el futuro de los Estados implicados y sin que, de momento, su transcurrir interese a los medios de comunicación.

<sup>12</sup> A este respecto resulta aleccionador el visionado de la película *La cortina de humo*, B. Levinson, 1997: para tapar los escándalos sexuales del presidente de EE UU, los protagonistas se encargan de organizar un conflicto armado ficticio en Albania.

## 2. ¿Quién o quiénes son los responsables de lo sucedido?

El segundo grupo de interrogantes se refiere a la búsqueda de los principales actores —individuales y colectivos, personales e institucionales— protagonistas de los hechos, con el fin de establecer una jerarquía en cuanto a implicación.




**¿Es el islam el principal culpable de los atentados del 11 de septiembre de 2001, en tanto que enemigo de Occidente? ¿Por qué se ha aplaudido el atentado en tantos lugares y por tantos musulmanes?**

Hablar del islam como enemigo de Occidente es un inmenso disparate, revelador de una profunda ignorancia. En primer lugar, el mundo islámico es muy diverso; en segundo lugar, no se deben atribuir a una religión tales actos. Las prácticas religiosas en todo el mundo islámico están vinculadas a personas y a grupos, que sí tienen responsabilidades. Tampoco se debe confundir el mundo árabe con el islam, ni atribuir todo lo que sucede en dicho mundo a la religión porque, a veces, los factores políticos o sociales son más relevantes.<sup>13</sup>

De la misma manera, hay que diferenciar entre fundamentalismo, integrismo e islamismo:

- En el terreno de la sociología religiosa, el *fundamentalismo* propone una vuelta a los orígenes. En el caso del islam, el Corán y su traducción legal, la *Sharia*, han de ser las únicas referencias para la construcción del

<sup>13</sup> Confusiones similares se dan en el mundo judío: así, hay que hay que distinguir entre israelí, habitante del Estado de Israel (y hay que recordar que hay árabes musulmanes y cristianos que son ciudadanos israelíes); judío (hay etíopes judíos) y hebreo (término histórico que suele designar a los judíos palestinos).



orden social y político. Otro tanto dicen los fundamentalistas cristianos a propósito de la Biblia, o cualquier otro fundamentalista (los hay en la vida económica o política) a propósito de su respectivo texto “sagrado”.

- El *integrismo* propugna una lectura literal y rígida de los libros y tradiciones sagradas; su dogmatismo e intolerancia le aproxima al fascismo ideológico y, como el fundamentalismo, se manifiesta en muchas religiones y en ámbitos no religiosos.
- Finalmente, el *islamismo*, movimiento musulmán específico, no sólo defiende determinadas prácticas piadosas, sino un proyecto de transformación social hacia el futuro: dicha revolución puede hacerse desde arriba o desde abajo; puede recurrir a la violencia o no; puede compatibilizarse con la presencia occidental o no. Hay muchos casos, incluso dentro de cada país.<sup>14</sup>

En definitiva, es necesario precisar la atribución de responsabilidades y evitar generalizaciones tópicas como las imágenes televisivas de las masas árabes rezando, manifestándose o empuñando las armas, que conducen a agruparlas bajo un patrón despersonalizador e ideológicamente condicionado.

---

14 Lydia Escribano, *El fundamentalismo islámico*, Acento, Madrid, 2001.



**¿Es un justo castigo contra la soberbia de EE UU? ¿Por qué algunos occidentales han venido a decir “lo que muchos queríamos hacer, lo han conseguido nuestros amigos árabes”?**

El término “castigo” tiene unas connotaciones bíblicas que deben desecharse: aunque en las Torres Gemelas se hubieran concentrado ese día y a esa hora los principales banqueros y hombres de negocios, los políticos y militares de más dudosa reputación, el acto seguiría siendo criminal e injustificable desde el punto de vista de la ética pacifista.

Otra cuestión es el impacto sobre la opinión pública estadounidense, las preguntas que han desencadenado su autorreflexión: ¿Qué hemos hecho o estamos haciendo mal? ¿Por qué no somos queridos? ¿Cómo es que nuestro sistema no nos ha podido proteger contra lo que se avecinaba? Desgraciadamente estas cuestiones no han desencadenado la autocrítica colectiva necesaria para intentar evitar que lo acontecido vuelva a ocurrir. El primero en no admitir la posibilidad de errores ha sido el propio Gobierno, que ha preferido escudarse en la lógica de la respuesta bélica descontrolada.



**¿Hasta qué punto el Gobierno de EE UU hizo todo lo posible por evitarlo?  
¿Sucedió todo tal como nos han contado los medios de comunicación?  
¿Qué puntos oscuros en el relato de los hechos permanecen aún sin aclarar?**

Merece la pena detenerse en este punto, porque es muy frecuente escuchar la opinión de que todo esto no ha sido más que un montaje. Con ocasión del atentado de Oklahoma en abril de 1995, en el que un coche bomba en el edificio federal Alfred P. Murrah provocó la muerte de 168 personas, también se habló de terrorismo árabe, hasta que las pruebas demostraron la responsabilidad de una organización de extrema derecha, infiltrada por el mismo FBI. La misma hipótesis fue expuesta a propósito del 11 de septiembre de 2001. Ciertamente, hay muchos interrogantes sin resolver todavía: ¿Cómo es posible explicar la incompetencia de los servicios secretos estadounidenses, que no supieron interpretar los avisos de lo que se avecinaba por parte de medio mundo? ¿Por qué no disponemos de restos materiales del avión siniestrado en el Pentágono? ¿Hubo apoyo terrestre a la acción de los comandos suicidas en Nueva York? Los bomberos han insistido en que oyeron explosiones en los sótanos, que podrían haber derribado los edificios. ¿Qué ocurrió con el Gobierno estadounidense entre las 10 y las 18 horas del día de los hechos? ¿Por qué hubo maniobras bursátiles los días previos que demostraban un conocimiento preciso de lo que iba a suceder?

Éstas y otras cuestiones han llevado a algunos investigadores a especular con la posibilidad de una especie de golpe de Estado interno, con el objetivo de justificar el giro conservador, el aumento de los gastos militares y el triunfo de determinados intereses económicos. Se tra-

taría de un argumento al estilo del que describe Oliver Stone en su película *JFK* (1992), basada en las investigaciones del fiscal Jim Garrison sobre el magnicidio de Dallas.<sup>15</sup>

La hipótesis parece más propia de las novelas de Tom Clancy, Frederick Forsyth o John Le Carré. ¿Cómo es posible que el Gobierno de una nación democrática pueda provocar semejante catástrofe humana entre sus ciudadanos? Sin embargo, hay precedentes: el libro citado recoge una reproducción facsimilar del documento conocido como Operación Northwoods, que fue presentado el 13 de marzo de 1962 al grupo especial creado por John F. Kennedy para organizar la lucha anticastrista, tras el fracaso del desembarco en la Bahía de Cochinos (el 17 de abril de 1961). El texto desarrollaba unas propuestas para convencer a la comunidad internacional de que Fidel Castro era un peligro para la paz, preparando y luego imputando a Cuba una serie de daños sufridos por EE UU. Entre las sugerencias descritas están:

- Atacar la base estadounidense de Guantánamo, mediante mercenarios cubanos con uniformes del ejército de Fidel Castro.
- Volar un buque estadounidense en aguas territoriales cubanas. El buque estaría vacío y sería teledirigido, aunque se realizarían operaciones de auxilio, se publicarían listas de víctimas y se organizarían falsos funerales.
- Aterrorizar a exiliados cubanos organizando una campaña de bombas contra ellos.
- Movilizar a los Estados vecinos contra Cuba, haciendo

---

<sup>15</sup> Thierry Meyssan, *11 de septiembre de 2001. La gran impostura ¡Ningún avión se estrelló en el Pentágono!*, La Esfera de los Libros, Madrid, 2002.





que un falso avión cubano con bombas soviéticas atacara la República Dominicana.

- Destruir un vuelo espacial con tripulación. Una de las víctimas podía ser John Glenn, el primer estadounidense que recorrió una órbita completa de la tierra.

El plan fue rechazado, pero los historiadores han podido consultarlo en la desclasificación documental ordenada por Clinton en 1992, con motivo de la reactivación del asunto Kennedy. En definitiva, EE UU tiene una rica historia “subterránea”, que los investigadores se están esforzando en desvelar. El tiempo dirá hasta qué punto estas sospechas se confirman o no.

### **3. ¿Qué consecuencias tienen los hechos para el mundo?**

En este apartado, la preocupación por la deriva de los acontecimientos en el futuro inmediato y en el largo plazo se pone de manifiesto a través de interrogantes como los que siguen:



#### **¿Estamos ante una nueva época histórica, dada la importancia de lo ocurrido?**

Aún es pronto para afirmar con rotundidad en qué medida los hechos van a marcar un cambio de proporciones históricas, no meramente periodísticas. En este sentido, la caída del muro de Berlín en 1989 produjo muchas más alteraciones territoriales, conflictos políticos y sociales y enfrentamientos armados que el atentado de las Torres Gemelas. No obstante, hay cuestiones ya analizadas que deben tenerse en cuenta a la hora de definir la coyuntura en un futuro inmediato. Por ejemplo, las limitaciones de derechos civiles, en busca de la seguridad; la expansión de los gastos de defensa y la militarización de la política y la sociedad o el cierre de apertura cultural al otro (inmigrante extranjero). No parece que la globalización neoliberal, el proceso histórico en el que estamos inmersos, vaya a sufrir demasiado por lo ocurrido, de momento. Otra cuestión es que la deriva de los acontecimientos obligue a cambios más o menos profundos a medio plazo.



## **¿A quién beneficia y a quién perjudica, de manera directa e indirecta, lo que ha sucedido?**

Indudablemente, las principales perjudicadas son las víctimas, de Nueva York a Kabul: los proyectos vitales cercenados de golpe por la locura asesina planificada o los errores bélicos “inevitables”. Indirectamente, muchos grupos y pueblos van a verse afectados por los cambios en la política exterior de las grandes potencias, reactivando el caldo de cultivo para reproducir hecatombes suicidas como las del 11 de septiembre.

Por lo que respecta a los beneficiados, la industria armamentística y las empresas derivadas van a ver aumentar sus pedidos y, por lo tanto, sus beneficios se dispararán. Otros sectores estratégicos, como la seguridad y el petróleo, también salen ganando de la crisis. Se ha dicho que la reacción de Bush supone una victoria para Osama Bin Laden pero también podría interpretarse al revés: los atentados de Osama Bin Laden legitiman la política reaccionaria y belicista del presidente estadounidense. ¿Hasta cuándo y hasta dónde?



### **¿Que tiene que ver todo esto con nosotros, en España y en la Unión Europea? ¿Qué podemos hacer desde nuestro entorno inmediato?**

España ha sido citada a menudo como una de las bases de tránsito y organización de Al Qaeda. Por otro lado, el seguidismo acrítico del gobierno español con respecto a la política de Bush ha sido manifiesto. Las políticas migratorias se verán probablemente afectadas en el corto plazo, en tanto que es la frontera de la Unión Europea con el Magreb. ¿Se podría haber hecho otra cosa? Indudablemente, en coordinación con el resto de los miembros de la Unión Europea. La falta de articulación de una política exterior común es clamorosa en situaciones de crisis, en las que las respuestas exigen consenso, diálogo y mirada global, que vaya más allá de los acontecimientos inmediatos. Por otro lado, no parece que la opinión pública haya prestado mucha atención a lo que sucedía en Afganistán. En este sentido, las protestas del movimiento pacifista han tenido escasa repercusión.

Actitudes, escenarios e interrogantes confirman, pues, los tres ejes didácticos escogidos para hacer inteligible la crisis desatada desde el 11 de septiembre 2001 a lo largo y a lo ancho del planeta. No son, obvio es decirlo, los únicos enclaves explicativos posibles; pero permiten afrontar problemas como la proximidad de los hechos analizados, la ausencia, por el momento, de investigaciones críticas frente al discurso dominante y la necesidad de adaptarse a la perspectiva curricular de la escuela con relativa solvencia.



## **II. La crisis del presente, a vista de pájaro**

**Contextos perdidos, nuevos desafíos**

**En el laberinto de los conflictos de principios de siglo**

**Riesgos globales, incertidumbres sociales, caos geopolítico**

# La crisis del presente, a vista de pájaro

# 2

## I.-

**ENRIQUE.-** “(...) en la paz nada le está mejor al hombre que la calma modesta y la humildad; pero cuando suena en nuestros oídos el toque de guerra, imitad entonces la conducta del tigre: tensad los músculos, conjurad la sangre, disfrazad la hermosa naturaleza con cólera de feos rasgos: prestad, pues, a los ojos aspecto terrible: que atisben por las aspilleras de la cabeza como bronceos cañones: que el ceño los abrume tan terriblemente como una roca recortada se asoma por encima de su base atacada y emborrachada por el salvaje océano devastador. Apretad los dientes y ensanchad la nariz, retened con firmeza el aliento y concentrad todo vuestro espíritu a su máxima altura. Adelante, adelante (...)”

## II.-

**DON POLIDORO.-** “¡Ah! ¡La guerra es una gran cosa! Yo siempre la bendeciré, y no hay peligro de que me brote del corazón una plegaria para desear la paz. Algunos dirían, si me oyeran, tú ruegas por tu oficio, como la mujer del matarife aquél rogaba al cielo para que se incrementaran las ocupaciones de su marido. Y bien, ¿quién hay en este mundo que no desee, por encima de cualquier otra cosa, su propio beneficio? Los pleitos dan vida a los abogados, las enfermedades a los médicos, ¿y cuál es el médico, cuál el abogado, que quiera ver sanos a todos los hombres, en paz a todas las familias? Si no hubiera guerras no habría comisarios de guerra, ¿y quién, pudiendo acumular cien mil escudos en cuatro o cinco años de guerra, desearía la paz por caridad para con su prójimo? Claman contra la guerra los que ven desolados sus campos, no los que venden a alto precio su trigo y su vino para abastecer al ejército. Se lamentan de la guerra los mercaderes que sufren el daño del comercio interrumpido; no los que sirven a las necesidades de la milicia y ganan sobre su género, o sobre su dinero, el veinte o el treinta por ciento. Lloran por la guerra las familias que tienen la desgracia de perder a un padre, a un hijo, a un pariente; no las que les ven regresar ricos de gloria y cargados de botín; se lamentan de la guerra a veces los soldados, e incluso los oficiales, cuando les falta lo más necesario; pero no se lamenta un comisario, como yo, que nada en la abundancia, que se lucra con las ventas y las provisiones, y que, en el crisol de su cabeza, funde para su bolsillo el oro y la plata de un ejército entero.”

El texto I es de William Shakespeare, *Enrique V*, Acto III, Escena I, Planeta, Barcelona, 1988, p. 144, traducción de José M<sup>a</sup> Valverde. El texto II es de Carlo Goldoni, *La Guerra. Comedia en tres actos y en prosa representada por primera vez en Venecia en el carnaval de 1760*, Acto I, Escena V, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España, Madrid, 1994, pp. 277-278, traducción de Joan Casas. El tratamiento escénico del problema de la guerra comienza con la misma historia del teatro, desde que Esquilo escribe la primera tragedia de que tenemos noticias, *Los*

*persas* (472 a.C.), sobre el bando vencido en las Guerras Médicas, hasta las representaciones de *Esperando a Godot* (1952), de Samuel Beckett durante el reciente asedio de Sarajevo. Presentamos dos percepciones de la guerra, desde el drama histórico y desde la comedia de costumbres que, junto con otros textos seleccionados, pueden construir el material para un montaje escolar sobre la glorificación y desmitificación de las hazañas bélicas a lo largo de la historia del teatro. Los documentos elegidos permiten entrelazar los distintos aspectos del fenómeno de la guerra, desde la actitud física y mental de los combatientes hasta la prosperidad de los negocios laterales que acompañan a todo conflicto armado.

El acontecimiento estudiado en el apartado anterior está situado en un marco histórico sin el cual no es posible comprender su sentido. Aunque para muchos sea el acto inaugural del nuevo siglo, éste ya había comenzado antes, cuando entre 1989 y 1991 se produce el hundimiento de los regímenes comunistas en el Este de Europa y la disolución de la URSS, lo que clausuró la época de la Guerra Fría y, según todos los indicios, el “corto” siglo XX.<sup>16</sup>

Vamos a intentar reconstruir dicho contexto histórico, explicando, en primer lugar, el final de siglo y el fin del paradigma bipolar, como punto de partida para describir, en segundo lugar, los principales factores que caracterizan los conflictos armados actuales, y terminar con una reflexión sobre algunos desafíos planetarios dentro de los que deberemos situar los sucesos del año 2001.<sup>17</sup>

---

16 Estamos siguiendo la terminología acuñada, entre otros, por Eric J. Hobsbawm, para diferenciar el espacio comprendido entre 1914 y 1989 del “largo” siglo XIX, desde la Revolución Francesa (1789), hasta la Primera Guerra Mundial.

17 Para confeccionar este epígrafe hemos recurrido a una parte de lo desarrollado por nosotros en *Las claves de los conflictos (Op.Cit.)*, así como a un capítulo, “Panorama global de los conflictos armados actuales”, dentro del libro de José María Fernández-Martos, Fátima Miralles Sangro y Beatriz González Luna (Coords.), *Adiós a las armas: Ni un sólo niño en la guerra*, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, 2001, pp. 23-47, y a un artículo anterior, “Algunos conflictos globales del mundo de hoy”, en *Éxodo*, N° 41, diciembre de 1997, pp. 18-23.

## Contextos perdidos, nuevos desafíos

### LA GUERRA QUE VENDRÁ

En vista de la peste de mercado que amenaza con ponernos a golpes de estadística y de chips en el umbral de lo moderno, habrá que inmunizarse componiendo algunos cantos de sirena tan lejos del panfleto como de los llantos de la Magdalena

*La guerra que vendrá  
será  
la más hortera de todas las guerras  
que ha habido y habrá*

Se dice que en Las Vegas juega el hombre nuevo a la ruleta rusa y que la Glasnost marca el paso cuando Springsteen canta "Born in USA", habrá que proponerse un ceguerón para no ver la paradoja de Coca-Cola presidiendo la tribuna de la Plaza Roja

*La guerra que vendrá...*

Parece que se acerca el casamiento de Lenin y la hamburguesa y van a celebrarlo construyendo una gran MarxDonald en Odessa, habrá que defenderse contra el catsup de caviar a la Kentucky Dionisos se prepara a vomitar vinagre al ritmo de un sirtaki

*La guerra que vendrá...*

¡Eureka! para qué tantos misiles inundando el viejo Kremlin si da más intereses inundar los cines con Etés y Gremlins, habrá que pertrecharse de jeringas infectadas de cronopios, "The Russian Way of Life" denuncia que la clase obrera es como el opio

*La guerra que vendrá...*

Pretenden convertir ese milagro que una vez fue el ser humano en simple productor, consumidor, contribuyente, ciudadano, habrá que hacer acopio de fusiles que disparen girasoles, Van Gogh desde su nube, está dispuesto a descargar bombas de soles

*La guerra que vendrá...*


*(Agrupémonos todos  
en la hucha final,  
del género humano  
es la transnacional.)*



Luis Eduardo Aute, *Segundos fuera* (BMG, Ariola, 1989). Esta canción, escrita y publicada pocos meses antes de la caída del muro de Berlín, constituye un excelente documento histórico del final de la Guerra Fría: el maridaje de los símbolos de los dos bloques se percibe como un triunfo de los iconos de la cultura popular estadounidense, frente al que sólo se puede oponer la rebelión de algunas imágenes de la cultura mediterránea, por extensión europea y latina. La coda final parodia el himno de la Internacional, trastocando algunas palabras para adaptarlo a los nuevos tiempos.

El final de la Segunda Guerra Mundial supuso la puesta en marcha de una serie de procesos históricos —descolonizaciones, revoluciones populares, enfrentamientos civiles y étnicos—, caracterizados por la abundancia de conflictos armados por todo el planeta. Su tipología era muy variada: desde los episodios de corta duración y extremada violencia, hasta las denominadas guerras de baja intensidad, enquistadas crónicamente en lugares del Tercer Mundo azotados por diferentes formas de violencia estructural (desigualdades socioeconómicas, carencias educativas, ausencia de derechos civiles y políticos). El término Tercer Mundo englobaba en un espacio común a los pueblos y Estados afroasiáticos y latinoamericanos, que se debatían por entonces entre la independencia política y el sometimiento al modelo dominante.


En la mayoría de los casos, las explicaciones de estos enfrentamientos y sus traducciones cotidianas a las aulas eran sencillas, ya que quedaban subordinadas sin más al marco global de la Guerra Fría. La bipolaridad Este-Oeste ordenaba el mundo, situando cada tensión bélica, ya fuera en Asia, África o América Latina, dentro de la pugna política y estratégica de las superpotencias para alcanzar la hegemonía mundial. Las doctrinas nucleares y los intereses materiales de los bloques militares, justificados por eficaces vehículos propagandísticos, hacían tabla rasa de escenarios y situaciones muy diversas que se habían gestado de forma endógena. Se disfrazaba su complejidad interna dentro del juego entre EE UU y sus aliados, y



la URSS y los suyos, por el dominio del planeta. Por lo general, los libros de texto y los programas escolares se limitaban a reproducir y socializar estas imágenes simplificadoras.

Desde mediados de la década de los ochenta, tales esquemas han perdido utilidad pedagógica. La desaparición de la URSS, la quiebra en cadena de los regímenes comunistas de la Europa del Este y las correspondientes modificaciones territoriales que han supuesto (unificación alemana, división checoslovaca, fragmentación yugoslava) han transformado el mapa europeo de 1945 y han roto el escenario bipolar sobre el que se construyó la Guerra Fría. Por otro lado, ni los apresurados anuncios sobre el “final de la historia”, ni las soflamas en torno a un “nuevo orden mundial” de ambigua definición han podido evitar, incluso en el corazón de Europa, la superposición caótica de conflictos que mezclan viejas herencias, anteriores incluso a 1939-1945 (como los de Irlanda del Norte, Suráfrica o Palestina), con las consecuencias inmediatas de la quiebra del modelo de la Guerra Fría y otras realidades emergentes, frente a las que ya no es posible acudir a las explicaciones convencionales.

Entre 1990 y 1991, la guerra del Golfo —con su confusa mezcla de variables históricas, geoestratégicas, neocoloniales, económicas o ambientales, en un espacio vital para el modelo energético de Occidente por la presencia de petróleo— marcó el inicio de una política intervencionista que, como se proclamaba por entonces, alumbraría unas relaciones internacionales supuestamente nuevas, basadas en los principios fundacionales de la Carta de Naciones Unidas. Las limitaciones de tales propósitos han quedado de manifiesto de múltiples maneras. Por ejemplo, en la gestión de las tensiones étnicas derivadas del colapso del imperio soviético (el caso de Chechenia) y, sobre todo, con ocasión del estallido del conflicto yugoslavo. Este último constituye un verdadero modelo de guerra en la posguerra fría, cuyas consecuencias aún están presentes en la escena internacional, diez años después.



Mientras tanto, los países que, por razones económicas o estratégicas, podrían considerarse perdedores en la periferia de los centros de poder reconstituidos tras la desaparición del enemigo comunista, padecen distintas rupturas estatales y sociales. Ejemplos de ello son:

- El imperio del narcotráfico, que asola la región andina latinoamericana y que está llevando a países como Colombia al borde de la desintegración como Estado.
- El ya citado fundamentalismo religioso y político, que va ganando espacio y conquistando poder en el Magreb y en Oriente Medio y que tiene en países como Argelia, desde 1991, algunas de sus manifestaciones más violentas.
- Los enfrentamientos supuestamente tribales en África subsahariana, que han convertido a Somalia, Ruanda, Burundi o Liberia en escenarios de genocidios brutales sin aparente explicación racional.

Todos estos conflictos no son sino *bumeranes*, —por utilizar una expresión de Susan George— que responden, desde sus respectivos espacios, a las prácticas políticas y económicas imperantes en el planeta. Además, se sitúan en el contexto de catástrofes ambientales y humanas: hambrunas, movimientos de refugiados y emigrantes en busca de la mera supervivencia física, motines urbanos frente a planes de ajuste dictados por las instituciones financieras internacionales y otros procesos traumáticos muy difíciles de controlar.


## En el laberinto de los conflictos de principios del siglo

“Si lo que se pretende es comprender la guerra moderna no hay que entrar sólo en el mundo de las víctimas, sino también en el de los pistoleros, los torturadores y los apologistas del terror, los que conciben únicamente a los suyos como criaturas sagradas con derechos humanos. En cuanto a sus enemigos y a sus víctimas, los verdugos siempre logran reunir razones convincentes para no considerarlos seres humanos. El horror del mundo no está únicamente en los cadáveres ni en las consecuencias, sino en las intenciones, en la mente de los asesinos. Cada vez que comprobamos el poder de convicción que tienen las ideologías de la muerte, la tentación de refugiarnos en la repugnancia moral es fuerte, pero el asco es un pobre sustituto del pensamiento. La televisión posee una desafortunada capacidad para suscitar la repugnancia moral, porque en su condición de mediador moral entre los violentos y la audiencia, las imágenes televisivas son más eficaces presentando consecuencias que analizando intenciones, más adecuadas para señalar los cadáveres que para explicar por qué resulta provechosa la violencia en ciertos lugares. De ahí su responsabilidad en el aumento de la misantropía, en esa irritante resignación ante la locura criminal de los fanáticos y los asesinos que legitima uno de los aspectos más peligrosos de la cultura actual: la sensación de que el mundo ha enloquecido de tal forma que ya no merece la pena reflexionar.”

Michael Ignatieff, *El honor del guerrero. Guerra étnica y conciencia moderna*, Taurus, Madrid, 1999, p. 29. El autor señala muy acertadamente que la indignación moral no puede paralizar la capacidad para comprender las guerras actuales, incluyendo otros fenómenos de violencia como el terrorismo, desde la lógica de los que las justifican y ejecutan, si es queremos llegar a erradicarlas de la faz de la tierra.

Se hace necesario, pues, concebir nuevos marcos conceptuales para explicar los conflictos del presente. Mientras llegan estas aportaciones, será mejor sistematizar los componentes básicos de las crisis violentas actuales, teniendo en cuenta que cada enfrentamiento armado tiene sus especificidades, al tiempo que mantiene constantes que se reproducen en la mayoría:

- 1) Se trata de guerras civiles, en el interior de cada Estado.
- 2) Se utilizan armas poco sofisticadas.

- 
- 3) La población civil es el objetivo estratégico por excelencia.
  - 4) Se trata de conflictos de larga duración, que alternan los estallidos de elevada violencia con periodos de baja intensidad.
  - 5) El alto grado de destrucción humana y material se prolonga más allá del final de la crisis bélica y afecta a la reconstrucción tras la guerra (refugiados, minas anti-personas).
  - 6) La financiación ya no depende de una fuente externa, como en la época de la Guerra Fría, sino de la extorsión, el bandidaje, el secuestro y los negocios ilícitos con materias primas y otros recursos de la zona (petróleo, diamantes, droga).
  - 7) Aparecen ejércitos privados que controlan extensas zonas del territorio.
  - 8) Abundan los episodios de guerra sucia: no se respetan las convenciones de la guerra clásica.
  - 9) Fronteras y bandos se modifican continuamente, ofreciendo un marco difuso difícil de comprender.
  - 10) La intervención exterior adopta la forma de injerencia humanitaria, militar o no gubernamental.

¿Cuáles son las causas que perfilan las características mencionadas? En el cuadro que viene a continuación intentamos señalar y explicar las que consideramos más relevantes:

## FACTORES Y CAUSAS DE LOS CONFLICTOS ACTUALES

CLAVES	RASGOS	FUNCIONES	EJEMPLOS
<p><b>Prejuicios, estereotipos y visiones deformadas del otro</b></p>	<p>Uno de los principales orígenes de los conflictos tiene que ver con las percepciones, las demonizaciones en las visiones del enemigo, socializadas y establecidas en la mentalidad colectiva.</p>	<p>Han sido habituales la mitificación y glorificación de la guerra y la violencia en las leyendas e historias de los pueblos, o la educación para la agresividad masculina y la pasividad femenina. Hoy los medios de masas configuran, de manera un tanto desproporcionada con respecto a lo que tienen de meros transmisores de informaciones, una opinión pública mediatizada por su peculiar manera de ver el mundo.</p>	<p>Fenómenos como el "efecto CNN", llamado así por la conocida cadena estadounidense de televisión que informa a domicilio e instantáneamente sobre las guerras de cualquier zona del planeta mientras se están desarrollando, se han convertido en "factorías de la historia": construyen una realidad virtual de superior entidad e influencia que la "real". El papel de la televisión serbia o el de la radio ruandesa en la instigación de la limpieza étnica parece fuera de toda duda.</p>
<p><b>Escenarios físicos y humanos</b></p>	<p>En el pasado, gran parte de las guerras tenía como motivación fundamental la conquista de territorios, ya fuera para el afianzamiento del poder de un señor feudal o para extender un imperio colonial. En la actualidad este tipo de conflicto es menos frecuente, debido en parte al desarrollo del Derecho Internacional y a la creación de instancias jurídicas que regulan los conflictos territoriales, como Naciones Unidas y el Tribunal Internacional de Justicia.</p>	<p>El factor geográfico sigue siendo un elemento importante para entender cómo se generan los conflictos. Es preciso comprender el espacio donde aparecen los enfrentamientos armados para así poderlos analizar en toda su integridad.</p>	<p>Litigios fronterizos como el que enfrenta a la India y Pakistán en Cachemira; estrategias de control y dominio del espacio, como la política de asentamientos judíos en zonas palestinas, o las tácticas de las guerrillas colombianas; importancia del territorio afgano en la ruta del petróleo del mar Caspio hacia el océano Índico.</p>

## FACTORES Y CAUSAS DE LOS CONFLICTOS ACTUALES (continuación)

CLAVES	RASGOS	FUNCIONES	EJEMPLOS
<b>Referentes y mitos históricos</b>	<p>En todos los conflictos hay causas históricas, que se van construyendo a lo largo de un pasado inmediato o lejano al desarrollo de las tensiones. Con frecuencia se distinguen circunstancias cercanas al estallido del conflicto (por ejemplo, los acontecimientos de Sarajevo en el verano de 1914, desencadenantes de la Primera Guerra Mundial), y factores de más largo alcance (la competencia económica y estratégica entre los grandes imperios coloniales de África y Asia desde 1870 es una de las razones que permiten entender por qué los hechos de Sarajevo condujeron a la guerra de 1914-1918). Todos estos datos, de rasgos y alcances muy diferentes, se sitúan en el tiempo y pertenecen, por tanto, a la historia.</p>	<p>A menudo es la misma historia la que, adaptada a la conveniencias e intereses de los promotores o actores de los conflictos, es usada para justificar y alentar la necesidad o la legitimidad del enfrentamiento. Muchos dirigentes políticos, militares e intelectuales apelan a la memoria mítica de sus pueblos para deformar la imagen de sus adversarios. Los recuerdos de hechos históricos resucitan así con toda su fuerza simplificadora. Socializados por la propaganda escolar, periodística y audiovisual, contribuyen a crear una mentalidad colectiva proclive al enfrentamiento violento como medio para solucionar todas las deudas pendientes.</p>	<p>La antigua Yugoslavia y Ruanda son modelos de estas estrategias de manipulación del pasado. El conflicto de Oriente Medio es otro ejemplo del uso de la historia para alimentar y justificar el mantenimiento de las tensiones y las continuas escaladas bélicas. Ahora, por ejemplo, la tensión entre el islam y Occidente se hace remontar hasta la época de las Cruzadas, olvidando los procesos colonizadores y descolonizadores, mucho más recientes y desequilibrantes.</p>

## FACTORES Y CAUSAS DE LOS CONFLICTOS ACTUALES (continuación)

CLAVES	RASGOS	FUNCIONES	EJEMPLOS
<b>Intereses económicos</b>	Según todos los indicios, la guerra se institucionalizó a partir de dos actividades milenarias de la humanidad: la caza y el pillaje. Muchos de los primeros conflictos violentos de los que se tiene noticia en la historia de la humanidad, se debieron a motivos que hoy podríamos llamar <i>económicos</i> : posesión de recursos (tierras, ganados, aguas), apropiación de bienes y personas (esclavos, mujeres) y satisfacción de otras necesidades de subsistencia de las sociedades. Las guerras comerciales y coloniales que, a finales del siglo XIX, llegaron a abarcar todo el planeta, son la más genuina expresión del máximo nivel de violencia al que han llegado los conflictos producidos por motivos fundamentalmente económicos.	No todas las guerras son desencadenadas por motivos exclusivamente económicos, si bien en casi todas existen razones económicas como causas secundarias que refuerzan los motivos primarios que las desencadenan. En todo caso, cualquier guerra tiene graves consecuencias materiales.	Resulta paradójico constatar que, por una parte, las guerras suelen ser desencadenadas por países o coaliciones económicamente poderosas (Alemania en 1939, EE UU en 2001), pero los conflictos armados de mayor virulencia suelen aquejar a los países pobres, convirtiéndose en causas y consecuencias de las debilidades estructurales que los aquejan.



## FACTORES Y CAUSAS DE LOS CONFLICTOS ACTUALES (continuación)

CLAVES	RASGOS	FUNCIONES	EJEMPLOS
<b>Ausencia de democracia política</b>	Indudablemente, hay una relación entre democracia, conflictos armados y paz. En las sociedades en que rigen las libertades públicas, los derechos humanos y los derechos civiles, existen más posibilidades de que los conflictos se resuelvan sin el uso de la violencia que en aquellas en que se violan los principios mencionados. Los sistemas democráticos son los más aptos para resolver los conflictos de sociedades multiculturales, multiétnicas o multirreligiosas, aunque esto no quiere decir que funcionen a la perfección y supriman de raíz la causa de los conflictos.	Si bien los Estados democráticos tienden a relacionarse de forma pacífica entre sí, no sucede lo mismo de puertas afuera: hay Estados supuestamente democráticos con intereses económicos o geopolíticos externos que actúan de forma imperialista, incluso abiertamente terrorista. También hay Estados democráticos o grupos económicos de Estados democráticos que ayudan a Gobiernos dictatoriales a cambio de beneficios. De todas maneras, cuanto mayor sea el número de Estados democráticos en el mundo, más probabilidades habrá de que planteen y gestionen de forma pacífica los problemas comunes, como la crisis medioambiental, los desplazamientos masivos de refugiados y emigrantes o el comercio internacional. El avance de la democracia en cada Estado del sistema mundial favorece a largo plazo la paz dentro de los Estados y entre ellos.	El apoyo de EE UU al golpe de Estado de Pinochet en Chile en 1973 y a la <i>Contra</i> nicaragüense, con el objetivo de derribar al Gobierno sandinista, son ejemplos de las contradicciones apuntadas; igualmente, el desencadenamiento de guerras "patrióticas" para consolidar una posición de poder por parte de un Gobierno dictatorial (la dictadura militar argentina y la guerra de las Malvinas).

**FACTORES Y CAUSAS DE LOS CONFLICTOS ACTUALES (continuación)**

CLAVES	RASGOS	FUNCIONES	EJEMPLOS
<b>Desigualdades sociales</b>	La desigualdad y la pobreza se encuentran a menudo entre las causas de los conflictos, especialmente cuando se trata de conflictos armados internos, guerras civiles o conflictos motivados por el control de unos recursos naturales cada vez más escasos.	En sociedades caracterizadas por un reparto injusto de la riqueza no ha sido extraño que se establecieran regímenes autoritarios y represivos, que han mantenido los privilegios económicos de la minoría y la exclusión de la mayoría mediante la militarización de la vida cotidiana, la discriminación étnica, la represión política y las violaciones de los derechos humanos. Por esta razón, la superación o reducción de la desigualdad, tanto entre el Norte y el Sur como entre los diferentes grupos sociales de los países, es un elemento esencial, no sólo para la prevención de conflictos armados, sino para la supervivencia planetaria.	La historia reciente de América Central resulta esclarecedora a este respecto. En este tipo de sociedades existe un enorme potencial de inestabilidad y violencia, que en ocasiones ha llegado a desembocar en conflictos guerrilleros o en guerras civiles.

## FACTORES Y CAUSAS DE LOS CONFLICTOS ACTUALES (continuación)

CLAVES	RASGOS	FUNCIONES	EJEMPLOS
<b>Tensiones étnicas</b>	Con frecuencia unos grupos humanos dominan a otros imponiéndoles su idioma, su religión o sus costumbres. Se genera así un tipo de conflicto de raíces étnicas. En otros tiempos, era frecuente que unos grupos sometiesen a otros a la esclavitud, para utilizar su fuerza de trabajo o incluso para combatir a su servicio. En la actualidad, este tipo de conflictos se extiende sobre todo el planeta y se expresa en el rechazo de unos pueblos a ser dominados por otros que consideran ajenos y opresores de su identidad cultural. La globalización cultural también acarrea este tipo de reacción defensiva.	Lo más frecuente es que el sometimiento de unos grupos por otros coincida con situaciones de desigualdad económica, de despojo de recursos naturales propios de los grupos oprimidos o de desplazamientos forzados de poblaciones fuera de sus territorios de origen. Así, las causas étnicas de los conflictos se relacionan en ocasiones con las económicas, con la lucha por los recursos y los territorios.	Ruanda: genocidio tutsi a manos de la mayoría hutu; Bosnia-Herzegovina: limpieza étnica de bosníacos musulmanes por serbobosnios y bosniocroatas; Kosovo: represión étnica de albanokosovares por parte de serbios.
<b>Acceso a recursos naturales</b>	Es profunda la relación entre conflictos armados y recursos o bienes naturales esenciales para la supervivencia y el desarrollo de las sociedades, en las causas, desarrollo y consecuencias a corto y largo plazo de dichos enfrentamientos para el ecosistema humano en que aparecen.	Existen varias formas de vinculación: las guerras que se libran entre Estados, o dentro de ellos, por acceder a recursos naturales considerados económicamente vitales; los conflictos sociales y políticos que pueden derivar en violencia por efecto de la escasez de uno o varios recursos; o el deterioro ambiental que se puede generar por los conflictos violentos.	La invasión de Kuwait por Irak en 1990-91 para acceder a yacimientos petrolíferos en el Golfo Pérsico; el reparto del agua en Oriente Próximo; la muerte o mutilación aplazada de cientos de miles de seres humanos, por efecto de las minas antipersonas colocadas en los campos de cultivo de países como Camboya o Mozambique; la contaminación de ríos y bosques por los laboratorios clandestinos de cocaína y las fumigaciones indiscriminadas de cultivos en Colombia.

**FACTORES Y CAUSAS DE LOS CONFLICTOS ACTUALES (continuación)**

CLAVES	RASGOS	FUNCIONES	EJEMPLOS
<p><b>Doctrinas y prácticas militaristas</b></p>	<p>Tradicionalmente la seguridad de un Estado ha sido concebida en términos exclusivamente militares, como su capacidad para disuadir o repeler una agresión externa. Los Gobiernos han invocado a menudo la seguridad nacional para justificar el mantenimiento, la ampliación y la modernización de las fuerzas armadas y para fomentar nueva tecnología militar. También algunos países, en nombre de la seguridad, se han inmiscuido en los asuntos internos de naciones más débiles y hasta han llevado a cabo una sistemática violación de los derechos humanos de sus propios ciudadanos.</p>	<p>El rearme puede minar la economía de un país y empobrecerlo, al destinar recursos para la compra de armamento en lugar de invertirlos en el desarrollo del país, lo que mejoraría la productividad y la competitividad internacional, y favorecería la investigación y la inversión en recursos humanos. Esta situación se agrava en el caso de los países del Sur, en los que las necesidades básicas de la población no están cubiertas y es muy alta su vulnerabilidad ante las crisis económicas y los desastres ambientales. Esta inestabilidad política y económica favorece los golpes de Estado que apoyan y perpetúan poderosos aparatos militares, defensores de los intereses de una elite sobre los del conjunto de la población.</p>	<p>Los ejemplos durante a Guerra Fría son abundantes: hay historiadores que opinan que el colapso de la URSS se debió, entre otras razones, al excesivo gasto militar que tuvo que afrontar para mantener la paridad con EE UU. Tras el 11 de septiembre 2001, la reactivación de la militarización del espacio por parte del Gobierno estadounidense parece imparable.</p>

## FACTORES Y CAUSAS DE LOS CONFLICTOS ACTUALES (continuación)

CLAVES	RASGOS	FUNCIONES	EJEMPLOS
<b>Creencias, ideologías e instituciones religiosas</b>	Los mensajes de las grandes religiones hoy son básicamente pacifistas. No fue así siempre, porque las religiones también responden a sus circunstancias históricas. En todo caso, en casi ningún momento de la historia del judaísmo, el cristianismo o la religión musulmana, hubo un pensamiento y una práctica uniforme sobre la legitimidad de la guerra y la defensa de la paz.	Otro asunto es la deformación interesada y falsificadora, a menudo herética cuando no abiertamente sacrílega (matar en nombre de Dios es una abierta manifestación de increencia) que grupos o líderes políticos y religiosos hacen de determinados pasajes de sus escrituras sagradas, para pretender un origen o un destino divino en sus objetivos belicistas.	El problema está en admitir la religión como único fundamento posible del orden político y social, lo que conduce a aberraciones como el extinto régimen talibán en Afganistán.

Fuente: Elaborado a partir de Pedro Sáez, *Las claves de los conflictos*, CIP-FUHEM, Madrid, 1997 (Colección *Guías Didácticas de Educación para el Desarrollo*), pp. 22-29. Se han reescrito y actualizado los contenidos y los ejemplos, con el fin de adaptarlos al formato de un cuadro sinóptico.

## Riesgos globales, incertidumbres sociales, caos geopolítico

“(…) Pueden distinguirse tres tipos de amenazas globales.

En primer lugar, existen conflictos, (como la) destrucción ecológica y (los) peligros tecnológico-industriales motivados por la riqueza, tales como el agujero en la capa de ozono, el efecto invernadero o las carestías regionales de agua, así como los riesgos impredecibles que implica la manipulación genética de plantas y seres humanos.

Una segunda categoría, sin embargo, comprende los riesgos que están directamente relacionados con la pobreza. La Comisión Brundtland fue la primera en señalar que la destrucción ambiental no es el único peligro que ensombrece la modernidad basada en el crecimiento, sino que también es cierto exactamente lo contrario: existe una estrecha vinculación entre la pobreza y la destrucción ambiental. (...) Por consiguiente, un análisis integrado de la vivienda y la alimentación, de la pérdida de especies y recursos genéticos, de la energía, la industria y la población humana muestra que todas estas cosas están mutuamente relacionadas y no pueden tratarse de forma separada.

(...) Estos peligros son característicos de procesos de modernización iniciados o interrumpidos. Se desarrollan de este modo industrias que tecnológicamente son capaces de amenazar el entorno y la vida humana, en tanto que los países en cuestión no tienen los medios institucionales y políticos para evitar la posible destrucción.


(...) La tercera amenaza (...), la procedente de las armas de destrucción masiva NBC (nucleares, biológicas, químicas), se despliega de hecho (en vez de utilizarse con la finalidad de producir terror) en la situación excepcional de guerra. Incluso al finalizar la confrontación entre el Este y el Occidente, el peligro de la autodestrucción regional o global mediante armas NBC no ha sido de ningún modo exorcizado; por el contrario, ha escapado a la estructura de control del “pacto atómico” entre las potencias. Junto a la amenaza de conflicto militar entre Estados, ahora se cierne la amenaza del fundamentalismo o del terrorismo privado. Cada vez es más probable que la posesión privada de armas de destrucción masiva y el potencial que proporcionan para el terror político se convierta en una nueva fuente de peligros en la sociedad del riesgo global.

Estas diversas amenazas globales muy bien pueden complementarse y acentuarse mutuamente: es decir, será necesario considerar la interacción entre la destrucción ecológica, las guerras y las consecuencias de la modernización incompleta. De este modo, la destrucción ecológica puede promover la guerra, bien sea en forma de conflicto armado por recursos vitalmente necesarios, como el agua, o porque los ecofundamentalistas de Occidente exijan el uso de la fuerza militar para detener una destrucción

que ya se está produciendo (como la de los bosques tropicales). Es fácil imaginar que un país que vive en creciente pobreza explotará el entorno hasta agotarlo. En casos de desesperación (o como cobertura política de la desesperación) puede producirse un intento militar de hacerse con recursos vitales para la existencia de otro país. O la destrucción ecológica (por ejemplo, la inundación de Bangladesh) puede desencadenar la emigración masiva, que a su vez lleva a la guerra. O, una vez más, los Estados amenazados con la derrota en la guerra pueden recurrir al “arma última” de volar las plantas nucleares o químicas de su país o de otras naciones para amenazar a las regiones y ciudades vecinas con la aniquilación. Nuestra imaginación no tiene límites para los escenarios de horror que pueden desencadenar las diversas amenazas en su relación mutua. (...).”

Ulrich Beck, *La sociedad del riesgo global*, Siglo XXI, Madrid, 2002, pp. 54-56. El contexto histórico en que vivimos supone el entrecruzamiento de eclipses y oportunidades, contribuye a configurar una manera de ver, sentir y pensar que es propia del mundo que la produce. Los rasgos dominantes de dicho contexto son, según todos los indicios: 1) la sociedad del riesgo y la incertidumbre, a la que se refiere el fragmento escogido de Ulrich Beck; 2) la sociedad de la información; 3) la sociedad de la exclusión; 4) la sociedad globalizada; 5) la sociedad multicultural.

No existe unanimidad entre los expertos a la hora de definir el sentido general del presente, y más tras el derrumbe de los aparentemente sólidos símbolos del poder económico y militar del Estado más poderoso del planeta. Después los fastos que cantaron, y aún cantan, las excelencias del triunfo del capitalismo sobre el comunismo, proclamando incluso el final de la historia —ya que la humanidad ha llegado por fin al ideal soñado del mercado libre—, el *nuevo orden mundial* que se anunció a bombo y platillo está revelando sus deficiencias: la pobreza sigue enseñoreándose entre los desfavorecidos, dentro y fuera de las sociedades enriquecidas del Norte; demasiados pueblos padecen Gobiernos dictatoriales, cuando no abiertamente totalitarios, y las guerras no sólo no han desaparecido, sino que incluso han llegado al corazón de la vieja Europa, con un grado de violencia y crueldad difícilmente soportable hasta para los estómagos más avezados.



Hay quien dice que esto es el resultado del fin de la Guerra Fría, puesto que la amenaza nuclear era una garantía de paz (?) para el mundo. Pudo serlo, en todo caso, para el mundo occidental, ya que esta afirmación tan falaz olvida las crisis bélicas que asolaron la mayoría de los países asiáticos, africanos y latinoamericanos desde 1945 hasta 1989. Hoy, roto ese equilibrio por la derrota de uno de los bandos, ya no existen referencias planetarias a las que acudir para explicar las causas de los conflictos. Por esta razón, los contendientes recurren a sus ancestrales odios étnicos o a los más bajos instintos tribales para seguir utilizando la violencia armada con absoluta impunidad. Del orden bipolar hemos pasado al caos internacional.

Semejantes explicaciones reflejan, por una parte, una ausencia de rumbo interpretativo acerca de los *signos de los tiempos* que nos rodean; por otra, escamotean el análisis crítico de las verdaderas claves que permiten comprender los enfrentamientos, en el contexto del desorden en que parece que ha entrado el sistema de Estados de la posguerra fría. Parece claro que muchas de esas reacciones instintivas o tribales responden, en realidad, a un conjunto de factores que la investigación para la paz ha englobado habitualmente bajo la denominación de “violencia estructural”, para distinguirla de la violencia explícita o abierta.

Resulta poco menos que obligado mencionar algunos problemas de dimensiones planetarias —como la crisis ecológica, el auge de los fundamentalismos étnicos o las violaciones sistemáticas de los derechos humanos más elementales— como puntos de partida inexcusables para entender los conflictos armados del presente, incorporando a sus causas locales o inmediatas una perspectiva más amplia y compleja. Dichos problemas están en el trasfondo de muchos estallidos de violencia, a la vez que bloquean o dificultan la resolución negociada o cooperativa de las tensiones.



## 1. El triunfo del mercado globalizado


La globalización del sistema mundial no comenzó ayer, pero está adquiriendo unas dimensiones verdaderamente espectaculares. El fenómeno presenta dos aspectos profundamente interrelacionados entre sí: el económico y el que afecta a la expansión de los medios de comunicación de masas. Con respecto al primero, sus consecuencias son fáciles de observar: entre otras, el crecimiento de las corporaciones transnacionales y el desmantelamiento de las reglas que organizan los intercambios agrícolas, industriales, de servicios o financieros, subordinadas a la búsqueda del máximo beneficio particular. Se trata de localizar dónde están los recursos más baratos, la mano de obra más abundante y adaptable a las exigencias, o las condiciones de producción menos gravosas para la empresa de turno, especialmente las que se refieren a protección social y ambiental. Los sistemas de comunicación electrónica globales favorecen la descentralización de la producción hasta en aspectos no propiamente técnicos, sino incluso culturales.<sup>18</sup>

Todo esto supone que muchos países se ven obligados a aceptar estas imposiciones de los agentes del mercado mundializado: precariedad en el empleo, trabajo infantil, salarios bajos o inexistencia de normas ambientales. El esfuerzo que realizan estos países por ofrecer a los inversores ventajas comparativas acarrea una espiral de *dumpings sociales* que afectan directamente a millones de personas en todo el mundo, sobre todo en el Sur, pero también en el Norte. En éste, recuérdense los debates sobre la quiebra del Estado de bienestar, las reformas laborales o los criterios de *convergencia*, a propósito de los tratados de Maastricht y Amsterdam.

Esta situación se hace insostenible para aquellos Estados frágiles que ven cómo se les aparta sin contemplaciones de la nueva configuración integrada del mercado mundial,

---

18 Joaquín Estefanía, *Hij@, ¿qué es la globalización?. La primera revolución del siglo XXI*, Aguilar, Madrid, 2002.



con sus tres grandes áreas regionales, en torno al Pacífico (Japón), América (EE UU) y Europa (UE). Liberia, cuyos ingresos provenían de la exportación de caucho, hasta la aparición de productos sintéticos sustitutivos fabricados en Europa; Haití, que proveía de balones de baloncesto y ropa interior femenina a gran parte del mundo, hasta que han entrado en acción fabricantes estadounidenses y franceses; o Afganistán, que pasa de la exportación de alfombras a la de opio, son ejemplos de hundimientos económicos y desintegraciones sociales como trasfondo de guerras civiles.<sup>19</sup>

La globalización no afecta solamente a las actividades económicas consideradas legales, sino que abarca una variada gama de negocios fuera de los circuitos establecidos. La delincuencia organizada en torno al tráfico de drogas, la venta de armamento o la prostitución infantil también operan, y con gran eficacia, siguiendo criterios globales. “Pensar globalmente, actuar localmente” no es una estrategia exclusiva del movimiento ecologista.

El segundo aspecto a considerar es el referente a los medios de masas y la homogeneización cultural que traen consigo, especialmente por lo que respecta a pautas de consumo cotidiano. Dicha homogeneización provoca reacciones etnicistas o tradicionalistas, y también el deseo de emulación que lanza a muchas personas del Sur a una penosa —y en ocasiones mortal— travesía en busca de los paraísos de felicidad del Norte. Pero no se debe olvidar otro aspecto: la creación de una conciencia planetaria de carácter cosmopolita por parte de quienes entran en relación mediante el uso de sistemas de comunicación que, como Internet, fue creado por intereses económicos o estratégicos y se ve desbordado en la actualidad por las relaciones establecidas por los usuarios de éste y de otros sistemas. Es preciso citar la sublevación chiapaneca en México, como ejemplo de las redes que determinados

---


<sup>19</sup> Foro “Ignacio Ellacuría”, *Solidaridad y cristianismo, La globalización y sus excluidos*, Verbo Divino, Estella (Navarra), 1999; José M<sup>o</sup> Tortosa, *El juego global. Maldesarrollo y pobreza en el sistema mundial*, Icaria, Barcelona, 2001.

movimientos sociales están creando a fin de multiplicar su capacidad para la comunicación instantánea entre todos los rincones del planeta.

## **2. La crisis ecológica de nuestros días**

El consenso sobre el deterioro ambiental como factor decisivo en la génesis de muchos conflictos también es claro. Por encima de sus manifestaciones más significativas —cambio climático, pérdida de biodiversidad, desertificación, contaminación atmosférica, agua—, existen problemas de fondo que podemos agrupar en torno a tres grandes debates:

- En primer lugar, el agotamiento de los recursos a que conduce el modelo dominante. Es sabido que los seres humanos necesitan extraer recursos de la naturaleza para producir bienes. El modelo energético actual que hace posible dicha producción está basado en el consumo despilfarrador de recursos no renovables, cuyos residuos no pueden ser eliminados por medios naturales. Al realizar este consumo de manera irresponsable y compulsiva, el modelo queda sobrepasado: el planeta no puede absorber los residuos, lo que genera un desequilibrio ecológico que pone en peligro al conjunto de la biosfera en sus ciclos vitales básicos. Estos elevados costes sociales no se someten a control político alguno: rara vez se plantea la grave irresponsabilidad del libre movimiento de petróleo por el mundo, a pesar las numerosas *mareas negras* que azotan los océanos. En los años ochenta, la Unión Europea puso en marcha medidas para impulsar la energía solar como recurso energético alternativo. Como respuesta, países productores de petróleo como Kuwait ofrecieron sus barriles más baratos, con la condición de que la Unión Europea detuviera sus estudios para implantar la energía solar. Este hecho fue recordado a propósito del inicio del conflicto del Golfo entre Irak y Kuwait.
- Este orden internacional excluyente genera un verdadero empobrecimiento estructural que se instala en las perso-



nas desde que nacen hasta que mueren. ¿Cómo se puede defender, por tanto, un modelo de crecimiento económico para todos los países del Sur, cuyo gasto energético provocaría en poco tiempo un colapso planetario?

Entre las escasas opciones de los países empobrecidos y de sus habitantes está la integración subordinada en los circuitos de la ilegalidad: países andinos como Bolivia, Colombia o Perú pierden divisas si no disponen de los beneficios que ingresa el tráfico de cocaína. Se pueden recordar también los problemas relacionados con la caída del precio del café en Ruanda o la reciente decisión de la Unión Europea de autorizar a los fabricantes de chocolate a reducir en un 15% la cantidad de cacao utilizada, lo que provocará un cataclismo en economías africanas que viven exclusivamente de la exportación de cacao. Esto obligará a estos países a buscar desesperadamente recursos en la economía informal, o en la venta liquidadora de su patrimonio ecológico. Un repaso a las destrucciones ambientales en Centroamérica o Indochina es enormemente revelador.

En el terreno familiar o individual la situación es aún más dramática: la venta de niños y niñas destinados a las redes internacionales de prostitución o el tráfico de órganos infantiles —a veces, por parte de sus propias familias—; la emigración de los trabajadores rurales víctimas del pauperismo, que deambulan por las calles de las macrociudades del Tercer Mundo y que rápidamente se integran en las redes informales de marginación e ilegalidad —desde los niños de la calle hasta los sicarios a los que pagan por asesinar o por realizar una acción suicida de tipo terrorista—, son ejemplos de los procesos alienantes a los que se llega como resultado de un empobrecimiento crónico que en numerosas ocasiones se convierte en galopante y sin retorno. Si el consumo es el principal problema ecológico del Norte, la pobreza es el principal problema ecológico del Sur: consumo y pobreza son las dos caras de un mismo sistema global que conduce al desastre en la escala de la biosfera.

- El crecimiento de la población mundial es un aspecto debatido con frecuencia a la hora de reseñar los principales problemas ecológicos del planeta. Para algunos el aumento de población, especialmente en el Tercer Mundo, conduce necesariamente a la pobreza, debido a la imposibilidad de que los recursos crezcan en idéntica proporción. Para otros el problema no es la cantidad de recursos sino su reparto y, sobre todo, la posibilidad de acceso a los mismos por parte de una numerosa proporción de la población del planeta. ¿Qué ocurriría si los casi 1.200 millones de habitantes de China decidieran reclamar el acceso a bienes de consumo en Occidente, como los automóviles? Muchos autores opinan que el crecimiento demográfico sería el único recurso para defenderse de la pobreza. Siguiendo esta interpretación, que utiliza como ejemplo el modelo de industrialización occidental, la mejora en las condiciones materiales de la existencia conducirá de forma natural a un control de la natalidad que reequilibrará la relación población-recursos. Pero esas mejoras materiales sólo pueden venir de la aceptación de las leyes del mercado, y, por lo tanto, del mantenimiento sostenido del consumo tal como se realiza en Occidente, lo cual se revela imposible. ¿Qué hacer, entonces?

El triunfo de los criterios económicos sobre los ecológicos se traduce en una expulsión selectiva de aquellos países y grupos humanos que no tienen nada para vender o dinero para consumir en el inmenso supermercado mundial, y que deben vivir resignados a la caridad o a la extinción, a la espera de su oportunidad para incorporarse de manera condicionada al mercado, de acuerdo con las necesidades del modelo. En este contexto la pugna por recursos, el enfrentamiento étnico o la corrupción política no son más que factores desencadenantes de los conflictos armados y de las guerras. Éstas, por otro lado, son medios eficaces para incorporarse al sistema mundial: por ejemplo, los señores de la guerra somalíes recibieron ofertas de empresas europeas para utilizar parte del territorio que controlaban como vertedero de resi-

duos industriales contaminantes, a cambio de ayuda económica para la compra de armas.


### **3. Entre el racismo xenófobo y el mestizaje intercultural**

El problema de las identidades culturales está directamente relacionado con la imposibilidad de acceder al disfrute de ese mercado global instantáneo. El rechazo hacia el sistema, por parte de los marginados por esta exclusión, reviste numerosas variantes, entre las que destacan:

- El fundamentalismo religioso: los sucesos de Argelia, Gaza-Cisjordania o Egipto, dentro del mundo islámico; Irlanda del Norte, dentro del cristianismo; la India (Cachemira), dentro del hinduismo, obedecen a causas diversas. Sin embargo todos ellos recogen, especialmente en el mundo islámico, el fracaso de grupos sin opciones de futuro, tras el hundimiento de experimentos laicos de carácter socialista o nacionalista, la marea de la descolonización y el final del comunismo. Esto provoca una reacción radical integrista y simplificadora frente al enemigo exterior, al que se responsabiliza de ese callejón sin salida al que se ha visto abocada una sociedad.
- El etnonacionalismo: las guerras en la antigua Yugoslavia han resucitado proyectos políticos excluyentes, que buscan un trazado de fronteras uniforme y que englobe a una única etnia. Este fundamentalismo nacionalista se utiliza como bandera para ocultar conflictos de poder, imperialismos, militarismos y ansia de seguridad frente al desmoronamiento del orden dominante.
- El racismo y la xenofobia: el rechazo de la diferencia dentro de la propia sociedad busca un chivo expiatorio que alivie la responsabilidad de cada cual en la crisis. Esto proporciona un argumento movilizador hacia el que canalizar las frustraciones e impotencias propias.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Volvemos a considerar aquí el análisis clásico que Erich Fromm realiza en el capítulo VI de su libro *El miedo a la libertad*, sobre la psicología del nazismo, escrito en 1941.




Estos conflictos culturales no tienen una solución fácil. Así, frente a las interpretaciones sobre el enfrentamiento con el islam, el nuevo enemigo, están los que dan prioridad a evitar que constituyan y construyan centros de poder cultural o que posean armas —el “mito de la amenaza del Sur”, como denuncia Vicenç Fisas— y están los que buscan formas de diálogo cooperativo con aquellos grupos dispuestos a participar en un proceso de intercambio y mestizaje culturales.

#### ***4. La mundialización de los derechos humanos***

Otra cuestión es la universalización real de los derechos humanos fundamentales, enfrentados a Estados que asumen el discurso de manera teórica y formal pero que los conculcan sistemáticamente en la práctica, tanto por acción como por omisión. Muchos Gobiernos, incluso formalmente democráticos, utilizan la excusa del monopolio de la violencia que se supone inherente al ejercicio del poder —y que les es reconocido por la comunidad política organizada bajo su sistema sólo cuando éste es legítimo, es decir, cuando es fruto de un acto de soberanía popular dentro del marco de un Estado de derecho— para cometer múltiples abusos. Estos pueden ir desde detenciones arbitrarias, torturas y vejaciones a presos de conciencia o comunes, hasta ejecuciones sumarias sin juicios con garantías o acciones enmarcadas dentro de la denominada “guerra sucia”. La pena de muerte, culminación de esta violencia legalizada que muchos califican de terrorismo de Estado, sigue incorporada al ordenamiento penal de numerosos países y, de momento, su desaparición planetaria parece estar muy lejos. Los informes de Amnistía Internacional dan cumplida muestra de todos estos problemas.

Pero los Estados no son solamente responsables de estas manifestaciones de violencia explícita, sino también de decisiones que favorecen o agravan las condiciones en que se desarrolla la violencia estructural. Por ejemplo, el



endeudamiento de muchos Gobiernos militares latinoamericanos en la década de los ochenta, para pagar gastos suntuarios y armamento, manteniendo altísimos niveles de corrupción administrativa y destinando gran parte de los préstamos a amasar fortunas personales que posteriormente eran evadidas hacia refugios fiscales europeos. Cuando se produjo la explosión de la deuda externa en el decenio siguiente, justo en el momento en que estos países alcanzaban ciertos niveles democráticos, se aplicaron planes de ajuste impuestos por las instituciones financieras supranacionales, lo que generó disturbios y revueltas sociales al perjudicar a los grupos más empobrecidos.

Los problemas globales exigen también respuestas globales. Al grito de “no hay culpables, sólo víctimas”, gobiernos y medios de comunicación occidentales lavan la conciencia de sus ciudadanos mediante conmociones humanitarias que brindan apoyo “moral” y electoral a gestiones diplomáticas o a intervenciones armadas, patrocinadas o no por la ONU. A la vez, entregan donativos con los que aliviar su preocupación por las imágenes televisadas de la catástrofe, hasta que un nuevo espectáculo sustituye al anterior. Una tarea urgente para ciudadanos y movimientos sociales es denunciar esta grosera manipulación de la compasión solidaria, y llamar la atención de los poderes e instituciones públicas, así como de la opinión pública, acerca de los factores profundos a los que hay que atender si queremos que las guerras y los conflictos armados se conviertan en prehistoria.





### **III. Estrategias educativas para abordar el futuro**

**Traducir al aula lo que ocurre alrededor:  
dificultades previas**

**De la investigación a la educación para la  
paz, una alternativa posible**

**Concreciones para educar en los problemas  
mundiales**

## Estrategias educativas para abordar el futuro

“Wittgenstein ha escrito que la tarea de la filosofía es la de enseñar a la mosca a salir de la botella. Esta imagen, elevada a representación global de la vida humana, refleja sólo una de las posibles situaciones existenciales del hombre, y no la más desfavorable. Es la situación en que existe una vía de salida (evidentemente se trata de una botella sin tapón); por otra parte, fuera de la botella hay alguien, un espectador, el filósofo, que ve claramente dónde está.

¿Pero qué pasa si en lugar de la imagen de la mosca en la botella consideramos la del pez en la red? También el pez se debate en la red para salir de ella, con una diferencia: cree que hay un camino de salida, pero éste no existe. Cuando la red se abra (no por obra suya), la salida no será una liberación, es decir un principio, sino la muerte, o sea, el fin. En esta situación, la tarea del filósofo, del espectador externo que ve no sólo el esfuerzo sino también la meta, no puede ser ya la descrita por Wittgenstein. Con toda probabilidad predicaría la vanidad de la *cura*, de agitarse sin un objetivo, la renuncia a los bienes cuya posesión no es segura y en cualquier forma ya no depende de nosotros, la abstinencia, la resignación, la imperturbabilidad. Nos invitará a contentarnos con el breve tiempo de vida que aún nos es dado vivir, a esperar la muerte con serenidad y tal vez a cultivar nuestro propio jardín. Se trata, como cualquiera puede reconocer con facilidad, de las varias formas de filosofía como sabiduría, mientras que el caso de la mosca la filosofía se había presentado bajo las formas del saber racional. Pero nosotros, los hombres, ¿somos moscas en la botella o peces en la red?

Tal vez ni una cosa ni la otra. Tal vez la condición humana pueda representarse globalmente de manera más apropiada con una tercera imagen: el camino de salida existe, pero no hay ningún espectador afuera que conozca de antemano el recorrido. Estamos todos dentro de la botella. Sabemos que la vía de salida existe, pero sin saber exactamente dónde se halla procedemos por tentativas, por aproximaciones sucesivas. En este caso, la tarea del filósofo es más modesta en relación con la primera situación y menos sublime en relación con la segunda: enseña a coordinar esfuerzos, a no arrojarse de cabeza a la acción, y al mismo tiempo a no demorarse en la inacción, a hacer elecciones razonadas, a proponerse, a título de hipótesis, metas intermedias, corrigiendo el itinerario durante el trayecto si es necesario, a adaptar los medios al fin, a reconocer los caminos equivocados y abandonarlos una vez reconocidos como tales. Para esta situación nos puede ser útil otra imagen, la del laberinto: quien entra en un laberinto sabe que existe una vía de salida, pero no sabe cuál de los muchos caminos que se abren ante él conduce a ellas. Avanza a tientas. Cuando encuentra bloqueado un camino vuelve atrás y sigue otro. A veces, el que parece más fácil no es el más acertado; otras veces, cuando cree estar más próximo a su meta, se halla en realidad más alejado, y basta un paso en falso para volver al punto de partida. Se requiere mucha paciencia, no dejarse nunca confundir por las apariencias, dar


(como suele decirse) un paso cada vez, y en las encrucijadas, cuando no nos es posible calcular la razón de la elección y nos vemos obligados a correr el riesgo, estar siempre listos para retroceder. La característica de la situación del laberinto es que ninguna boca de salida está asegurada del todo, y cuando el recorrido es justo, es decir conduce a una salida, no se trata nunca de la salida final. La única cosa que el hombre ha aprendido de la experiencia (...) es que hay calles sin salida: la única lección del laberinto es la de la *calle bloqueada*.”

Norberto Bobbio, *El problema de la guerra y las vías de la paz*, Gedisa, Barcelona, 1992, pp. 21-23. Las imágenes sirven al autor para describir la guerra como un camino bloqueado, imposible e injustificable. A pesar de que el contexto de sus argumentos es la amenaza de guerra atómica en la época del enfrentamiento bipolar (el libro se publicó en 1979), el texto es una magnífica introducción al sentido de la educación para la paz que se maneja en estas páginas.

Después de señalar algunas claves para comprender el planeta de manera globalizada, vamos a reflexionar sobre las posibilidades y los límites de su traducción al espacio educativo del aula. Tomamos en consideración los problemas que se presentan; los recursos metodológicos que nos parecen más pertinentes para abordar dichos problemas y los fundamentos curriculares que, a nuestro juicio, deben presidir un proceso educativo sobre los conflictos armados actuales desde la educación para la paz.

### **Traducir al aula lo que pasa alrededor: dificultades previas**

¿Qué ocurre cuando conflictos como los mencionados anteriormente se plantean en las aulas, ahora que ya no es posible remitirse a la bipolaridad Este-Oeste para explicarlos? ¿Qué respuestas puede dar el profesor a sus alumnos, si tanto él como ellos están acostumbrados a trabajar sobre acontecimientos fijados y cerrados de antemano, y carecen de instrumentos para analizar didácticamente el presente, más allá de los estereotipos audiovisuales con que se hace visible a diario? El tratamiento escolar de los conflictos actuales no es tarea sencilla, por varias razones:

- 
- La cercanía, cuando no la convivencia cotidiana, con los hechos que se pretenden explicar, hace inevitable un alto grado de implicación voluntaria o involuntaria e impide situarse en la distancia analítica necesaria para poder comprenderlos mejor. La ausencia de perspectiva histórica, tal como la entendemos habitualmente, es un argumento esgrimido para justificar las dificultades con las que tropiezan los profesores que, por ejemplo, pretenden abordar el conflicto yugoslavo o las crisis ruandesa y afgana (cuyos datos están recibiendo continuamente nuevas interpretaciones y lecturas, que ponen en cuestión las esgrimidas cuando ocuparon las portadas de los periódicos).
  - La mediación audiovisual que ejercen los medios de comunicación social obliga a tener en consideración que los conflictos actuales son, ante todo, conflictos televisados. Los medios se autoproclaman factorías de lo histórico en nuestro tiempo, con capacidad para decidir no sólo lo que es noticia y lo que no lo es, sino la forma en que determinado acontecimiento es presentado como noticia digna de incorporarse a la historia. Por ello, sus imágenes pueden fácilmente confundirse e identificarse con las realidades a las que aluden. El ejemplo de la guerra del Golfo fue enormemente revelador y su lectura didáctica, como la de los sucesos de la antigua Yugoslavia, Somalia o Chiapas, no puede prescindir del ropaje incorporado, para bien y para mal, por los medios de masas.
  - Cuando los conflictos del presente irrumpen en el aula se producen varias quiebras metodológicas que tardan en ser asumidas e incorporadas a la práctica docente:
    - En primer lugar se rompe el orden, es decir, la jerarquía temática establecida por el currículo legislado y la cultura académica dominante.
    - En segundo, resulta de escasa operatividad: tratar en clase el conflicto bosnio o la situación iraquí puede ser motivador, pero no servirá para aprobar los exámenes



de la materia y mucho menos para afrontar con garantías de éxito la prueba de selectividad.

- Por último, amenaza la certeza docente, puesto que el profesor temerá desdecirse o equivocarse, perdiendo el control sobre la información que debe ser evaluada y que constituye su principal fuente de poder.

A veces estas quiebras se disfrazan de cierto desprecio por problemas que no pueden encerrarse en las materias científicas habituales, o de disculpa por carecer de los recursos informativos adecuados y no tener capacidad, tiempo o ganas para localizarlos.

- Las actitudes con las que los profesores se sitúan frente a la realidad influyen directamente en la acción educativa que desarrollan con respecto al presente: pueden ser reticentes a explicar situaciones excesivamente dramáticas o violentas para no inducir a los adolescentes a su emulación. Pueden asumir interpretaciones neutralistas, que renuncien a explicar lo que no sea objetivable desde el compartimento académico que corresponde a cada cual. O pueden reflejar la variada gama de obsesiones por estar al día, que llegan a convertir la clase en una especie de telediario sin coherencia ni argumento, más allá de la reproducción periodística de la realidad. Esta amplia gama de respuestas refleja la necesidad de clarificar las formas de ver el mundo y su posible aprendizaje en el aula por parte de los educadores.
- Además de responder a opciones más o menos explícitas, estas prácticas manifiestan muchos discursos ocultos e inconscientes (eurocentrismo, cientifismo, economicismo o androcentrismo). Semejantes discursos sistematizan desde el aula mecanismos de aprendizaje para integrarse en la realidad que hacen muy difícil entenderla en su complejidad. Este currículo reproductor, que impregna de manera implícita desde la programación de las asignaturas hasta la organización escolar en sus aspectos materiales, no influye demasiado en la presencia o ausencia de deter-




minados temas en la clase sino, sobre todo, en el enfoque desde el que se enseñan y aprenden.

Estos y otros problemas conducen a la búsqueda de propuestas didácticas transversales, que no se limiten a la acumulación de datos o actividades puntuales sino que proporcionen cauces de aproximación a los conflictos actuales —sea la guerra en Chechenia, la deforestación de la Amazonia o la situación de los niños de la calle en los barrios marginales de los núcleos urbanos del Tercer Mundo—, dentro de procesos educativos más amplios y activos, capaces de desbordar los programas y las asignaturas tradicionales y contribuir a la gestación de una cultura escolar distinta para un mundo diferente.

### **De la investigación a la educación para la paz, una alternativa posible**

La urgencia y la necesidad de llevar al aula esta cultura escolar alternativa hace necesario incorporar los recursos y métodos de la educación para la paz y la solidaridad, concebidas, ante todo, como medios para traducir la compleja situación mundial a la escala socioafectiva del aula y sus integrantes. Los contenidos y enfoques de la investigación/educación para la paz proporcionan, a nuestro juicio, el mejor acceso posible a los conflictos de la posguerra fría dentro del aula, debido a sus características:

- La teoría del conflicto elaborada por la investigación/educación para la paz sitúa el mismo en el centro de las realidades humanas de forma constructiva, y propone su tratamiento mediante el recurso al acuerdo y la negociación no violentas, lo que supone condiciones de libertad y justicia más amplias y dinámicas. Esta concepción del conflicto como agente necesario de las relaciones humanas y sociales facilita el análisis de los diversos tratamientos que aparecen o perviven en el planeta desde el final de la Guerra Fría.
- La investigación/educación para la paz maneja una metodología multidisciplinar que recoge referencias geográficas




cas, históricas, psicológicas, económicas, políticas y culturales de la realidad. Esto resulta muy operativo dentro del espacio escolar, donde lo interdisciplinar se entiende en numerosas ocasiones como suma de fragmentos, no como reconstrucción totalizadora de situaciones que se suceden en el espacio y en el tiempo.

- Dicha metodología interdisciplinar está orientada hacia la globalización de la realidad, lo que en el espacio del aula quiere decir educar para la complejidad: por un lado, desarrollar la capacidad para emprender un camino interactivo entre el entorno inmediato y las dimensiones planetarias del mismo; por otro, hacer posible el establecimiento de conexiones entre diferentes conflictos que, habitualmente, suelen presentarse de manera aislada entre sí.
- Así se explica que la investigación/educación para la paz no se organice sobre mecanicismos o causalidades abstractas, sino operando sobre un conjunto de valores de referencia que apuestan por una forma de ver la realidad en colisión más o menos directa con los modelos dominantes. Todo ello refuerza su utilidad para evaluar críticamente dichos modelos en el aula.
- Finalmente, la investigación/educación para la paz tiene sentido en la medida en que plantea sus hipótesis desde y hacia la realidad y los cambios que en ella se generan. Esta dimensión proyectiva no se conforma con la comprensión escolar de una realidad conflictiva —aunque dicha comprensión sea un requisito casi indispensable para activar el cambio social—, sino que intenta proporcionar herramientas útiles para la intervención activa y emancipadora fuera del aula.

### **Concreciones para educar en los problemas mundiales**

La aplicación de un proceso de investigación/educación para la paz al análisis de los conflictos obliga a considerar un conjunto de aspectos que tienen que ver con enfoques



cognoscitivos —qué enseñar y aprender—, recursos metodológicos —cómo enseñar y aprender— y valores en juego —para qué enseñar y aprender—.


En este epígrafe intentaremos sistematizar una serie de orientaciones didácticas generales, con el objetivo de que los profesores puedan fundamentar desde la educación para la paz cualquiera de los temas que pretendan llevar al aula. Por ejemplo, los enfrentamientos étnicos y nacionalistas en los antiguos Estados comunistas europeos, la feminización de la pobreza en los países afroasiáticos y latinoamericanos, la globalización en las relaciones económicas y culturales entre el Norte y el Sur, las oleadas xenófobas y racistas frente al fenómeno de las migraciones desde los países pobres a los ricos, el auge de los fundamentalismos de raíz religiosa dentro y fuera del mundo musulmán o la política exterior estadounidense tras el 11 de septiembre de 2001. Estas orientaciones proceden y se dirigen a la práctica docente cotidiana, pero no pretenden abarcar ni resolver todos los problemas que plantea el trabajo en el aula sobre los grandes y pequeños conflictos contemporáneos. Hemos agrupado estas instrucciones para el aterrizaje escolar de la complejidad mundial en tres apartados: procedimientos explicativos, recursos metodológicos y sentido de las ofertas éticas que subyacen a los procesos didácticos puestos en acción.

### **1. Procedimientos explicativos**

- En primer lugar, es preciso insistir en las dimensiones espaciales donde hay que situar el conflicto. Este marco geográfico significa no sólo incorporar sistemáticamente a las explicaciones mapas de tintas planas y datos sobre fronteras, capitales y centros de poder, sino plantear una comprensión activa del espacio en que aparece el conflicto. Sin caer en determinismos geopolíticos o estratégicos, es preciso aprender a situar los aspectos económicos, sociales o culturales que afectan al escenario de la confrontación.



- Junto con las estructuras espaciales, muchas de ellas de larga duración, el conflicto debe quedar conectado con la dinámica histórica que lo ha generado. Conviene no confundir historia y cronología: más que fechas ordenadas del pasado al presente, hay que intentar construir marcos interpretativos que permitan hacerse una idea comprensiva y global de los vectores históricos que se entrelazan en el territorio del conflicto, y que afectan de manera directa a sus habitantes. A menudo las circunstancias históricas no conducen de manera unidireccional al problema presente, pero permiten comprender muchos de los componentes en juego.
- A la hora de explicar el desarrollo del conflicto, hay que tener en cuenta el marco institucional —Estado, gobierno, diplomacia—, pero sin que éste monopolice el contenido didáctico de la explicación. Es necesario encontrar actores y elementos más cercanos a la realidad de los alumnos, que puedan ser valorados por ellos de manera casi inmediata. En todo caso, se trata de plantear de manera sistemática la pregunta por las víctimas del conflicto, entendiendo por tales no sólo los muertos o los mutilados —frecuentemente reseñados en simples estadísticas o recuentos numéricos—, sino todas aquellas personas y grupos invisibles cuya vida se ve rota por la resolución violenta de los problemas que les afectan y que, en muchos casos, por activa o por pasiva, han contribuido a alimentar o han intentado resolver el problema mediante acciones y argumentos diferentes de los que finalmente se han impuesto.
- Hay que tratar de evitar los maniqueísmos simplificadores —que identifican, por ejemplo, a uno de los bandos con todos los miembros del pueblo o la etnia a que pertenece, o a éste con su Gobierno— y los esquematismos explicativos, incluso por razones de claridad expositiva. Cualquier realidad pasada y presente es compleja, contradictoria e incluso paradójica: son estos aspectos los que se deben considerar a la hora de interrelacionar los fenómenos en un cuadro explicativo coherente. Es nece-




sario, por lo mismo, facilitar los datos —es decir, los hechos y los conceptos— que permitan hacerse cargo del problema desde “dentro” y desde “abajo”.

- En cuanto a la explicación del enfrentamiento armado en sí, no deben rehuirse sus detalles estratégicos y tácticos. Estas consideraciones, acompañadas de los aspectos económicos, sociales, políticos e ideológicos, permiten entender la guerra como un instrumento, habitualmente inútil e irracional, para resolver los conflictos humanos, al tiempo que se indican las causas e intereses concretos que la originan. Debe quedar claro que la guerra es una forma de violencia explícita que no surge de manera fatídica o inevitable, sino como resultado de decisiones tomadas por personas concretas (cuya responsabilidad individual no debe obviarse ni disculparse, aunque pueda entenderse atendiendo a muchos factores que exceden dicha responsabilidad particular). Además, es preciso presentar otros posibles tratamientos del conflicto, mediante el recurso al diálogo o la negociación, en pie de igualdad con su resolución armada como mínimo y no como simples actos de buena voluntad fuera del mundo.

## ***2. Recursos metodológicos***

- En la medida de lo posible, el conflicto analizado no debe situarse como un paréntesis o un apéndice en el desarrollo del curso, alejado de los intereses escolares inmediatos de los alumnos, sino como ejemplo o modelo de referencia para llegar a lo que se está tratando en clase y viceversa. Por ejemplo, un trabajo sobre el conflicto yugoslavo puede aportar un sistema de preguntas o interrogantes formulados ante cualquier guerra a lo largo de la historia. De la misma manera, una propuesta didáctica sobre la Guerra de los Treinta Años (1618-1648), desde la investigación/educación para la paz, serviría de punto de partida para entender muchos aspectos de las guerras balcánicas en nuestros días.


- Hay que tener presente en todo momento el problema de las percepciones audiovisuales de los conflictos, acostumbrando a los alumnos a enfrentarse críticamente a una lectura pasiva y alienante de dichas percepciones. Esta alfabetización sobre los medios de comunicación social, paralela al desarrollo de los contenidos del conflicto, es un recurso indispensable para desmontar los estereotipos y tópicos que, a menudo, bloquean la capacidad para comprender una situación en sus múltiples causas y factores. Para ello, hay que tener en cuenta la forma en que la iconosfera contemporánea observa la realidad y hace que sus miles de millones de espectadores la observen.
- Es preciso utilizar fuentes informativas alternativas a las habituales: publicaciones y centros de documentación de organizaciones no gubernamentales, trabajos sobre conflictos elaborados por investigadores para la paz, campañas de sensibilización de colectivos y plataformas de solidaridad. Hay que valorar muy especialmente aquellas que puedan proporcionar los protagonistas y testigos directos de los hechos, incluyendo su presencia física en el aula, como recursos didácticos reales del problema que se analiza.
- La comprensión globalizadora e interdependiente que se pretende tiene que traducirse a las dimensiones físicas y humanas del aula. Atender a los contextos vitales de alumnas y alumnos es una tarea prioritaria desde el punto de vista metodológico, a fin de diseñar formas de presentación de la realidad que los impliquen directamente, desde la propia piel y que, al mismo tiempo, generen los resortes mínimos para dinamizar un pensamiento crítico acerca del mundo que les rodea. Los procedimientos utilizados por el denominado enfoque socioafectivo, unidos a los que provienen de los modelos de la investigación/acción en el aula, la no directividad o la pedagogía de la liberación, resultan indispensables para abordar estos objetivos.

- 
- Finalmente, una obviedad no siempre tomada en consideración: ante la imposibilidad de tratar todos los conflictos en el aula, y puesto que no se trata de sobrecargar de información sin más argumentos que la sucesión temporal de hechos, es conveniente elegir alguno que se considere significativo y volcar en él todos los recursos metodológicos posibles, en especial aquellos que puedan aplicarse después a cualquier otro: el tratamiento de las guerras en Chechenia, Bosnia-Herzegovina, Ruanda o Afganistán, permite construir un esquema explicativo común e intercambiable, centrado en ejes espaciales, temporales y formales muy concretos. De igual manera, el análisis de la explotación laboral de los niños y adolescentes asiáticos por parte de las grandes corporaciones transnacionales, o el de las especulaciones financieras descontroladas, en el contexto de la globalización neoliberal, que producen graves crisis económicas y sociales —por ejemplo, Argentina en 2002—, requieren otros enfoques, que pueden servir posteriormente para analizar conflictos planetarios de violencia oculta y geografía difusa.

### **3. Presupuestos éticos**

- El análisis del conflicto elegido debe huir del sensacionalismo catastrofista y culpabilizador que, en la mayoría de los casos, es fuente de perplejidad e impotencia, cuando no de abierto rechazo al esfuerzo de comprender un problema que desborda e inactiva cualquier acercamiento. Hay que situar las dimensiones reales del conflicto, no sólo para poder analizarlo de manera sistemática, sino para favorecer las posibilidades de credibilidad de cualquier propuesta de intervención activa desde la paz y la solidaridad. El recurso a la maldad del género humano ayuda muy poco a entender las razones que llevan a los seres humanos a cometer actos de enorme crueldad y, además, tampoco sirve para descubrir que en todos los casos se podían haber evitado.

- Hay que evitar el neutralismo que, consciente o inconscientemente, suele identificarse con la objetividad. Las opciones éticas que ponen en marcha los procesos de investigación/educación/acción para la paz no son imparciales, y deben hacerse explícitas de manera flexible y abierta, dando opción a otras formas de ver la realidad, sus razones y argumentos. No olvidemos que los valores elegidos se van a proyectar no sólo en la formulación genérica de los objetivos que nos propongamos, sino en los materiales que elegimos y en las estrategias metodológicas con que los incorporamos al aula.
- Otra cuestión es la manipulación que se puede ejercer de manera eficaz sobre los alumnos, para que lleguen a la conclusión previamente fijada por el profesor. Por encima de cualquier otro objetivo, la educación para la paz busca la dignificación de las personas a través del ejercicio de su libertad para analizar y pensar el mundo según sus propios criterios. Si no “liberamos” esa expresión, el proceso de aprendizaje estará viciado de raíz, reduciéndose a un mecanismo “bancario”, tal como utiliza esta palabra Paolo Freire.
- En este sentido, es conveniente clarificar los valores que se presentan en el desarrollo real del conflicto, como contraste con los que desplegamos para su análisis, a fin de suscitar en los alumnos respuestas que atiendan a la realidad inmediata en la que viven. A este respecto, conviene insistir en las diferencias entre las intenciones formuladas y las acciones realizadas por los actores protagonistas de los conflictos. Pocos responsables de crímenes de guerra en la antigua Yugoslavia o en Ruanda han dejado de mencionar la palabra paz en sus discursos y proclamas. La cuestión está en el significado, es decir, en el *valor* que dan a este concepto cuando lo aplican en la realidad. Se hace preciso, por lo tanto, desenmascarar ciertos discursos sobre valores que ocultan más que muestran.
- Por eso, a la hora de evaluar el proceso didáctico emprendido, la clave no la proporcionará la asunción teó-



rica de una serie de valores abstractos, sino las actitudes personales y colectivas que puedan concretarse en acciones y conductas visibles. Dichas acciones y conductas se sitúan en diferentes niveles, según el contexto en que estemos trabajando y, sobre todo, de acuerdo con las decisiones que libremente adopten al respecto los destinatarios del proceso. No se trata de montar una organización no gubernamental dentro del instituto, o de formar toda una generación de militantes voluntarios de vanguardia, sino de hacer ver que cualquier aprendizaje para la paz es necesariamente un aprendizaje para la vida y, como tal, tiene que ser asumido en el contexto correspondiente. En definitiva, es necesario mostrar las posibilidades y límites que determinadas actitudes pueden suponer, a la hora de afrontar conflictos tan complejos como los que definen este comienzo de siglo. Lejos del peligro de presentar la investigación/educación para la paz como un conjunto de intenciones tan loables como inútiles, semejante propuesta revelará su capacidad para conocer y actuar local y globalmente en la realidad, de manera operativa y práctica.<sup>21</sup>

El cuadro adjunto sintetiza en forma de guión la lectura didáctica de los conflictos actuales que proponemos. Al tiempo, muestra una posible agenda para el debate sobre ciertos aspectos de la educación para la paz que, situada en el contexto de la posguerra fría, también debe replantear algunos de sus componentes esenciales.

---

<sup>21</sup> Francisco A. Muñoz (Ed.), *La paz imperfecta*, Universidad de Granada, Granada, 2001.

## UN MODELO PARA ANALIZAR LOS CONFLICTOS MUNDIALES

EJES		TAREAS	TEMAS	PROCESOS
<b>Percepciones</b>		Descubrir y desarmar los estereotipos propagandísticos y las imágenes deformadoras del conflicto analizado.	Papel de los medios de comunicación social como vehículos para conocer e interpretar el mundo.	Descubrimiento de la realidad a partir de sus imágenes: más allá de la cultura del espectáculo.
<b>Es- truc- turas</b>	<b>Escenarios físicos y humanos</b>	Integrar los factores del paisaje geográfico entre las claves para comprender el conflicto.	Interacción entre medio natural y acción humana.	Alfabetización espacial comprensiva: la geografía como arma para la guerra.
	<b>Dinámica histórica</b>	Búsqueda de raíces y causas en el pasado cercano y remoto.	Distinción entre la historia como explicación de los hechos o como justificación de las acciones.	Construcción del conflicto en el tiempo: la historia como memoria subversiva.
	<b>Mecanismos desencadenantes</b>	Análisis de las circunstancias inmediatas que provocan el estallido de la crisis -y sus alternativas no realizadas-.	La realidad como un conglomerado de causas múltiples e interdependientes.	El conflicto es una encrucijada dialéctica de situaciones dinámicas y complejas: la paz siempre es una opción posible.
<b>Elementos</b>		Trazar un panorama general de los diversos componentes de los conflictos: actores e intereses, argumentos y formas de resolverlos.	Escalas y grados de poder, de las instituciones a los grupos informales y las personas individuales, a la hora de afrontar los conflictos.	Clarificación de los valores que hay detrás de los intereses y las acciones de los diferentes componentes de un conflicto.
<b>Desarrollos</b>		Situar el conflicto en su marco global, comparándolo con otros próximos o lejanos, e integrándolo dentro del sistema mundial.	Dimensiones externas e internas del conflicto, y sus recíprocas influencias.	Interrelación globalizadora, hasta dar con la posible clave o significado del conflicto.
<b>Proyecciones</b>		Valorar las formas reales y las formas posibles de abordar cualquier conflicto.	La noviolencia y el rechazo a la guerra, herramientas para el tratamiento de los conflictos.	Toma de postura personal y acciones individuales / colectivas frente a la realidad, entendida como resultado de los conflictos que en ella aparecen.

Fuente: Pedro Sáez, *Las claves de los conflictos*, CIP-FUHEM, Madrid, 1997 (Colección *Guías Didácticas de Educación para el Desarrollo*), pp. 64-65. Este cuadro, elaborado a partir de las propuestas contenidas en el trabajo de David Hicks (Comp.), *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*, Morata /Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1993, pp. 73-92, ha sido reorganizado y actualizado.



## **IV. Propuestas didácticas en torno al 11 de septiembre de 2001**

- a) Localizar / Situar**
- b) Comparar / Contrastar**
- c) Investigar / Descubrir**
- d) Debatir / Juzgar**
- e) Actuar / Cambiar la mirada**



# Propuestas didácticas en torno al 11 de septiembre de 2001



## (1) SI LA HISTORIA DE LA TIERRA FUERA UN LIBRO DE MIL PÁGINAS

“Si documentásemos la historia de la Tierra, día por día, año tras año, desde su nacimiento como parte del sistema solar hace unos cuatro mil quinientos millones de años, en un único volumen de un millar justo de páginas, cada una de esas páginas cubriría cuatro millones y medio de años. Casi la primera cuarta parte del libro, unas 220 páginas, se dedicarían a describir cómo se crearon lentamente las condiciones propicias para la aparición de la vida, después de que los gases se condensaran para formar nuestro hirviente planeta. En ese momento, se verían en las arremolinadas marismas de los cálidos océanos unas burbujas de jalea inequívocamente viva, aunque sumamente primitivas. Sin embargo, la vida en los mares bajo formas familiares para nosotros tendría que esperar hasta que hubiésemos recorrido fatigosamente las tres cuartas partes del texto, puesto que la Era de los Peces tuvo lugar hace quinientos millones de años. Y las primeras criaturas terrestres, descendientes de los peces que abandonaron su hábitat acuático, aparecen 30 páginas más adelante, es decir, hace unos trescientos cincuenta millones de años. Uno de los períodos más exóticos y, desde luego, el más impresionante de la historia de la Tierra, la Era de los Dinosaurios, ocuparía unas 30 páginas y describiría el período transcurrido entre doscientos veinticinco millones y setenta millones de años antes de la época presente, cuando, con insólita brusquedad, desaparecieron para ser reemplazados por la Era de los Mamíferos. Fue en este momento, hace setenta millones de años, cuando se desarrollaron los primeros primates, pequeñas criaturas semejantes a las ratas que abandonaron la vida en el suelo para vivir en los árboles. A partir de tan sencillos comienzos, se desarrollaron los monos, los simios y los seres humanos; es decir, que compartimos una herencia primate con monos y simios, y también con criaturas más pequeñas, como el lémur ratón y el diminuto topo.

El más lejano de los antepasados identificable del hombre, el primer homínido, aparece unas tres páginas antes del final del libro, hace unos doce millones de años. Este antepasado fue el *Ramapithecus*. El linaje *Homo* surge al final de la penúltima página. Y, poniendo a prueba nuestras facultades de comprensión literaria hasta un grado extremado, todo el nacimiento de los seres humanos habría que comprimirlo en la última línea del libro, con la estética y el simbolismo de las pinturas rupestres de la Edad de Piedra, el advenimiento de la agricultura, la agitación intelectual del Renacimiento, la turbulencia de la Revolución Industrial, la bipolarización planetaria en torno a las dos Superpotencias, el nacimiento de los viajes espaciales y todo lo demás que constituye nuestra historia reciente reducido al espacio ocupado por la última palabra.”

## **(2) SI LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD DURARA UN DÍA**

“Una vez, a medianoche, los seres humanos tuvieron el mundo a su disposición. Durante mucho tiempo, habida cuenta de lo que sabemos, permanecieron muy tranquilos. Durante la mañana y la tarde de ese día se limitaron a vagabundear en pequeños grupos, a cazar animales con lanzas y flechas, a refugiarse en cavernas y a vestirse con pieles. Hacia las seis de la tarde empezaron a aprender algo sobre semillas y agricultura, sobre el pastoreo y cosas semejantes; hacia las siete y media se habían establecido en grandes ciudades, en especial en Egipto, la India y los lugares comprendidos entre estos dos territorios, como Mesopotamia.

Después llegó Moisés, que partió a la búsqueda de la Tierra Prometida a las nueve menos cuarto de la noche. Tras él vinieron Buda en la India, Sócrates en Grecia y Confucio en China, que se juntaron y se fueron todos juntos, aunque sin llegar a conocerse, hacia las diez y diez. En torno a las diez y media apareció Jesús de Nazareth, algo después de la Gran Muralla china y de Julio César. A las once fue el momento de Mahoma.

Hacia las once y media surgieron las primeras grandes ciudades y estados de Europa. A partir de las doce menos cuarto, sus habitantes salieron de estas grandes ciudades y estados y saquearon el resto del mundo por doquier. Primero expoliaron América del Norte y del Sur, luego la India y gran parte de Asia; finalmente, cuando sólo faltaban cuatro minutos para la medianoche, le llegó el turno a África. Dos minutos antes de que los relojes marcaran las doce se desencadenó una gran guerra entre los estados mencionados -y otros de América y Asia-, a la que siguió otra aún mayor sólo cincuenta segundos después. En el último minuto del día, los europeos fueron expulsados de la India, de África y de otros lugares del planeta, pero no de América del Norte, donde se habían instalado de forma estable. En este último minuto, además, inventaron las armas nucleares, desembarcaron en la Luna, fueron responsables de triplicar la población mundial y consumieron más petróleo y metales de los que se habían utilizado en las precedentes veintitrés horas y cincuenta y nueve minutos.

Volvía a ser medianoche, el inicio de un nuevo día.”

## **(3) SI EL MUNDO ACTUAL FUERA UN AVIÓN**

“Es bonito viajar en avión. Y emocionante. Uno piensa en los lugares y en las personas todavía extrañas que encontrará a su llegada.

Pensemos ahora en un vuelo un poco diferente, pero igual de emocionante. Nos encontramos en un avión con capacidad para 1.000 pasajeros, a punto de partir. Una azafata anuncia por megafonía que el vuelo durará 24 horas. Miramos a nuestro alrededor. No estamos acostumbrados a ver tanta diversidad de gentes dentro de un avión. Empezamos a hablar con nuestros compañeros de viaje y a hacer algunas estadísticas.

Por procedencia, de los 1.000 pasajeros, 584 son asiáticos; 124 son africanos; 95, europeos; 84, latinoamericanos; 55, pertenecientes a los antiguos territorios soviéticos; 52, norteamericanos, y 6 son australianos y neozelandeses.

En cuanto a su religión, 329 son cristianos; 178 son musulmanes; 167 dicen ser no religiosos, calificándose a sí mismos como agnósticos; 132 son hinduistas; 60 son budistas; 45 son ateos; 3 son judíos y 86 son de otras religiones.

También nos llama la atención la edad de los viajeros: 330 son niños y niñas, y sólo 60 tienen más de 65 años.

Preguntamos a la gente a qué se dedica profesionalmente: 5 son soldados, 7 son profesores, 1 es empresario. Hay muchos campesinos y obreros sin cualificar en paro. Otros tantos trabajan de lo que salga, sin un contrato fijo; 4 son refugiados que están escapando de su país por una guerra o un desastre natural.

La azafata reparte periódicos y pregunta en qué idioma desean leerlo. Hay 165 personas que hablan mandarín; 86, inglés; 83, hindi; 64, español; 58, ruso y 37 árabe. Los otros hablan, por orden de cantidad, bengalí, portugués, indonesio, japonés, alemán, francés y así, hasta 200 idiomas. Será difícil que nos entendamos. Además, de los 670 adultos, la mitad contesta a la azafata que no se moleste, pues no saben ni leer ni escribir.

Ya estamos en pleno vuelo. Nos sorprende ver cómo sirven el desayuno. No por el servicio en sí, sino por la forma de distribuirlo. Hay 250 pasajeros que tienen 3 bandejas de desayuno cada uno. Y además son todos europeos o norteamericanos. Entre ellos se lo reparten o se lo roban. Alguno incluso se queda sin bandeja, otros comen hasta 4 o 5 bandejas. Pero, en cambio, 550 personas sólo tienen medio café y medio cruasán. Aunque alguno se queda con el de los demás y se toma hasta 4 bandejas. Y 200 simplemente no tienen nada para desayunar.

Ha pasado ya una hora. Todavía nos causa más sorpresa cuando descubrimos que 10 pasajeros que creíamos dormidos, están... ¡muertos! Se oye a muchos recién nacidos llorar: 28 mujeres han dado a luz en el recinto de los servicios. Después de sólo una hora, ya somos 1.018 en el avión. Con un rápido cálculo, descubrimos que seremos 1.432 al final del vuelo. ¿Dónde se sentarán los recién llegados? ¿habrá comida suficiente para ellos?

Han pasado ya 6 horas. Llega la hora de comer. Sorprendentemente, vuelven a comer sobradamente los mismos del desayuno. Incluso un poco menos proporcionalmente que en la primera comida.

Cuando llevamos 10 horas de vuelo, ya no lo podemos soportar más, y corremos a preguntar a la azafata, pues creemos que algo habría que


hacer. Ella nos confirma que los 100 “dormidos” que hay ahora han fallecido realmente. Y nos explica las causas: 30 de hambre, 10 de cáncer y 10 son bebés que han muerto al nacer. Los otros 50 han muerto por otras enfermedades, por accidente o por muerte violenta.

Le preguntamos por qué no dan de comer a todos igual. Le proponemos que se destine parte del dinero que hemos pagado por los billetes a resolver los problemas que está habiendo. Nos contesta que ya se han gastado los 3 millones de recaudación: 159.000 pesetas en educar a los pasajeros más jóvenes, 132.000 pesetas en sanidad, y 1.810.000 pesetas en armas, por si hay peleas violentas dentro del avión.

No podemos creerlo. Entramos en la cabina del piloto. Le bombardeamos a preguntas:

- ¿Cómo se ha llegado a esta situación?
- ¿Quién es el responsable?
- ¿Por qué existen tantas diferencias?
- ¿Cómo puede morir tanta gente?
- *Por cierto, ¿hacia dónde vamos?”*

El documento 1 está tomado de Richard E. Leakey y Roger Lewin, *Los orígenes del hombre. La aparición de nuestra especie y su posible futuro a la luz de los más recientes descubrimientos*, Aguilar, Madrid, 1980, p. 14. El documento 2 está tomado y adaptado de Robin Richarson, *Learning for Change in World Society. Reflections, Activities and Resources*, World Studies Project, Manchester, 1979. El documento 3 está tomado y adaptado de Juan Claudio Rodríguez Ferrera, *La economía mundial y el desarrollo*, Acento, Madrid, 1997, pp. 11-12. Los tres textos están organizados en una secuencia didáctica que pretende hacer comprensibles algunos acontecimientos geológicos, históricos y sociales, desde los orígenes del planeta hasta el momento presente, a través del uso de imágenes y dimensiones fácilmente aprehensibles por su concreción y cercanía: en primer lugar, la materialidad de un libro de mil páginas donde se recoja la evolución del planeta, dentro de la que los seres humanos desempeñan un papel muy secundario, al menos desde el punto de vista cuantitativo; después, la posibilidad de calcular la historia de la humanidad durante las veinticuatro horas de un día, lo que permite visualizar la diferente duración y ritmo de sus épocas y episodios; en tercer lugar, el uso de uno de los protagonistas de la tragedia del 11 de septiembre de 2001, el avión comercial, para describir de manera interrelacionada algunos de los principales problemas globales que afectan al conjunto del planeta.



En este capítulo describimos diez propuestas, agrupadas en torno a cinco procedimientos didácticos, que constituyen un proceso en el que dichas propuestas pueden intercambiarse. También se puede elegir una de las diez y desarrollar todos los procedimientos sobre la misma. De menor a mayor complejidad, comenzamos por actividades para localizar en el espacio y en el tiempo; seguimos con ejercicios de carácter comparativo, para pasar después a proponer pequeñas investigaciones en torno a temas relevantes relacionados con el 11 de septiembre de 2001; en cuarto lugar planteamos la construcción de argumentos razonados para debatir e intercambiar juicios de todo tipo sobre lo estudiado; finalmente, planteamos metodologías que buscan el cambio cultural y social. Cada propuesta se describe siguiendo un mismo guión: argumentos que la justifican; tareas que pueden desarrollarse en el aula; materiales y recursos para llevarlas a cabo; claves para su lectura desde la educación para la paz. En el cuadro siguiente desarrollamos el sentido de las propuestas citadas.

## EL 11 DE SEPTIEMBRE DE 2001 DESDE LA

ACTIVIDADES EN EL AULA		
TAREAS	CONTENIDOS PROPUESTOS	OTRAS SUGERENCIAS
<b>LOCALIZAR / SITUAR</b>	<p>1)...Las guerras y los conflictos armados desde 1989 hasta 2001.</p> <p>2)...Los principales hitos en la relación entre el islam y Occidente.</p>	<p>+... Los principales acontecimientos catastróficos –hambrunas, inundaciones, terremotos, etc- de la segunda mitad del siglo XX.</p> <p>+...Las intervenciones directas e indirectas de EE UU en otros países a lo largo de la historia contemporánea.</p>
<b>COMPARAR / CONTRASTAR</b>	<p>3)...El tratamiento informativo de los conflictos en el cambio de siglo.</p> <p>4)...El suceso del 11 de septiembre de 2001 con otros acontecimientos de similar entidad en la historia.</p>	<p>+...Las imágenes de la guerra en los distintos estilos artísticos que han sucedido en la historia.</p> <p>+...Los valores y símbolos asociados a hechos reales o legendarios en distintos países, sociedades o culturas.</p>
<b>INVESTIGAR / DESCUBRIR</b>	<p>5)...Qué sabemos de la civilización y la cultura musulmanas</p> <p>6)...Cómo se comporta el sistema internacional frente a las grandes cuestiones planetarias.</p>	<p>+...Cómo aparecen los conflictos internacionales en la vida cotidiana –en una calle o plaza, en el ocio del fin de semana, en el supermercado-</p> <p>+...El entramado de las instituciones que gobiernan el mundo actual.</p>
<b>DEBATIR / JUZGAR</b>	<p>7)...El papel de las religiones como factores de guerra o vehículos de paz.</p> <p>8)...El sentido o sinsentido de la violencia armada como instrumento para resolver conflictos.</p>	<p>+...La función de la enseñanza de la historia en la creación de una cultura belicista o pacifista.</p> <p>+...Los procesos de paz en algunos lugares del mundo especialmente relevantes: Irlanda del Norte, Sudáfrica, Guatemala.</p>
<b>ACTUAR / CAMBIAR LA MIRADA</b>	<p>9)...Sobre los tópicos, estereotipos y prejuicios asociados a los inmigrantes extranjeros en Occidente.</p> <p>10)...En una clase sobre Oriente Medio.</p>	<p>+...Sobre aquellos aspectos de nuestra cultura –ecológica, cívica, estética, etc. – susceptibles de cambios visibles a corto plazo.</p> <p>+...En la manera que tenemos de contemplar y disfrutar de la televisión.</p>

## DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

PROCESOS EDUCATIVOS	
ENFOQUES COGNITIVOS	OBJETIVOS METODOLÓGICOS
Utilización del lenguaje simbólico de la cartografía -física, demográfica, económica, cronológica, etc.- para visualizar de manera expresiva las grandes desigualdades mundiales.	Organizar datos -relacionados previamente por el profesor, o localizados por los propios alumnos en los materiales de consulta indicados - en el espacio (mapas) y en el tiempo (ejes cronológicos).
Análisis de las percepciones audiovisuales creadas por los medios de comunicación social sobre conflictos armados.	Interpretar informaciones escritas y gráficas a partir de criterios comparativos establecidos según las características formales y los contenidos analizados en dichas argumentaciones.
Conocimiento y uso de la terminología institucional que se maneja en el ámbito de las relaciones internacionales.	Extraer hechos o explicaciones significativas a partir del manejo de fuentes secundarias, para confirmar o cuestionar las hipótesis de trabajo formuladas en las tareas propuestas.
Desmontaje de las ideologías religiosas, políticas y sociales que justifican la violencia bélica.	Construir argumentos para evaluar críticamente las informaciones obtenidas, clarificando los discursos con los que se presentan desde unos determinados valores o ejes transversales.
Contraste entre la realidad social y política y el planteamiento de una cultura de paz que afecte a los fundamentos y al funcionamiento real de dicha realidad.	Incorporar los aprendizajes escolares a las acciones individuales y colectivas, tanto en el plano ético, como en la dimensión sociopolítica y cultural de las personas y las comunidades humanas.

## A. Localizar/Situar...

### 1)... *Las guerras y los conflictos armados desde 1989 hasta 2001*



#### Argumentos

¿Qué pretendemos con este ejercicio? Por una parte, desarrollar un conocimiento histórico y geográfico del mundo, basado en los conflictos que han afectado y afectan a los Estados y pueblos, y que pueda ser combinado con otros rasgos característicos de los mencionados Estados y pueblos con el fin de establecer conexiones causales. Por otra parte, establecer las características de las guerras posteriores al fin de la Guerra Fría.



#### Tareas en el aula

Se trata de elaborar un mapa de los principales conflictos armados en el mundo, desde la caída del muro de Berlín hasta los atentados contra las Torres Gemelas y el Pentágono. A ellos se superponen las características físicas y humanas que ayuden a entender aquellos problemas que contribuyen a explicar el estallido violento de cada crisis. De esta manera pueden establecerse relaciones entre fenómenos de violencia explícita y situaciones de violencia estructural, especialmente en los países que se engloban dentro de lo que los expertos denominan “Estados frágiles”.



#### Recursos documentales

Son indispensables los atlas temáticos: por ejemplo, Dan Smith et. al., *Atlas del estado de la guerra y la paz*, Akal, Madrid, 1999; Michael Kidron y Ronald Segal, *Atlas del estado del mundo*, Akal, Madrid, 1999; Joni Seager, *Atlas del estado de la mujer en el mundo*, Akal, Madrid, 2001, que permiten establecer criterios comparativos muy relevantes. O los publicados por Jean Sellier y André Sellier, *Atlas de los pueblos de Europa central*, Acento, Madrid, 1995; *Atlas de los pueblos de Oriente (Oriente Medio; Cáucaso, Asia Central)*, Acento, Madrid, 1997; *Atlas de los pueblos de Europa occidental*, Acento, Madrid, 1998, que se centran en las circunstancias históricas de los pueblos, naciones y Estados del área correspondiente a cada libro.

Es igualmente necesario contar con la ayuda de informes periódicos, como los de:



- El PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo): su *Informe sobre Desarrollo Humano* se publica desde 1990.
- El ACNUR (Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados), sobre *La situación de los refugiados en el mundo*, difundido en español desde 1993, cada dos años.
- La Cruz Roja: el *Informe sobre Desastres*, elaborado por la Federación Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, se comenzó a traducir al español en 1993.
- El Banco Mundial, cuyo *Informe sobre Desarrollo Mundial* data de 1985.
- Amnistía Internacional: su anuario comienza a publicarse en español en 1983.
- *El estado del mundo. Anuario económico y geopolítico mundial*, editado bajo la dirección del geógrafo francés Yves Lacoste y publicado en español desde 1984 por la editorial Akal.
- O el *Anuario* del Centro de Investigación para la Paz (CIP), que comenzó a publicarse en 1986.



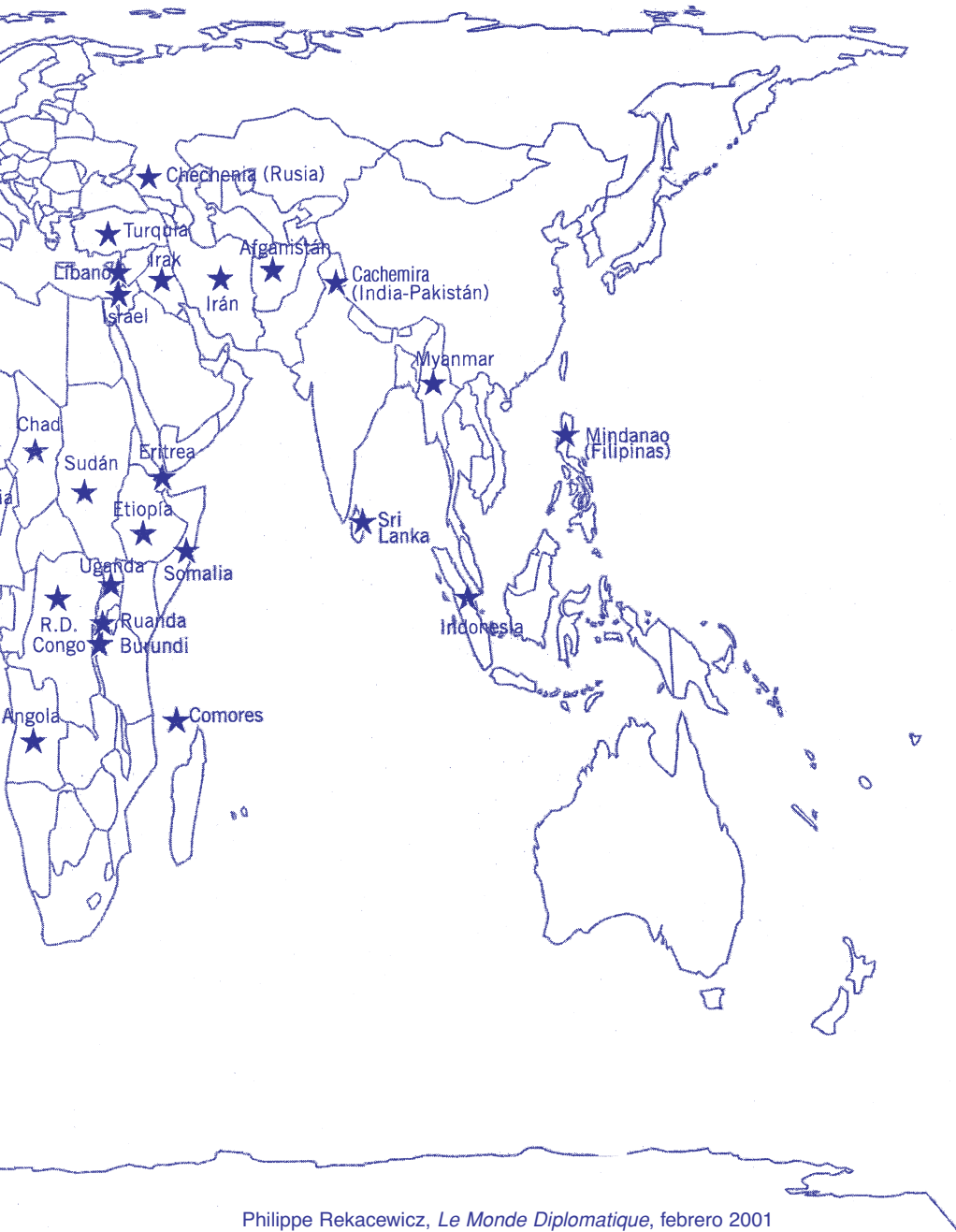
### Claves didácticas

Con este ejercicio pretendemos aprender a valorar la importancia de localizar hechos y procesos en un territorio determinado, así como la identificación y el uso de los procedimientos de trabajo adecuados para realizar esa localización. También se debe potenciar en los alumnos la comprensión espacial de los fenómenos sociales y políticos, como elemento indispensable para acceder a las claves de los conflictos armados en el presente.

# M A P A C O N F L I C T O



# T O S A R M A D O S




Philippe Rekacewicz, *Le Monde Diplomatique*, febrero 2001

## Cómo leer el mapa de los conflictos armados en el mundo (instrucciones de uso para los alumnos)


Ante vuestros ojos, la geografía mundial de las guerras en los primeros años del siglo XXI. Merecerá la pena analizar con cierta profundidad esta cartografía de la violencia armada que recorre el planeta dejando un reguero de muertos, destrucciones y horrores, abonos de las crisis bélicas venideras. Para no caer en el fatalismo, a menudo interesado, que acepta la confrontación violenta como algo intrínseco a la naturaleza humana, inevitable para algunos, incluso deseable para otros; para no instalarnos en el pesimismo, que condena la paz a un exilio permanente en el reino de lo imposible; en fin, para estar en condiciones de detener la dinámica guerrera de los conflictos en curso y de prevenir los futuros estallidos, debemos no sólo situarlos en el espacio, sino también atender a sus causas profundas. A continuación os presento algunas claves de lectura del mapa que tenéis delante, con el fin de orientar la realización de las tareas necesarias para comprenderlo en toda su complejidad:

- En primer lugar, fijáos en la forma del mapamundi. ¿No os parece un poco rara? Comprimido por arriba y abajo, alargado por el centro. Estas deformidades se deben a la proyección cartográfica utilizada. Ya sabéis que reproducir con exactitud una superficie curva -la esfera terrestre- en una superficie plana -el mapa- es imposible. Por ello, recurrimos a diferentes procedimientos para afrontar el problema, ninguno perfecto ni definitivo, claro está. A raíz de los descubrimientos geográficos de los tiempos modernos se difundió la proyección de Mercator, muy útil para la navegación, porque permitía calcular la latitud y la longitud de manera precisa. Pero este mapa, que muy pronto se universalizó, agrandaba las superficies de continentes y países conforme nos acercábamos a los polos de ambos hemisferios, lo que hacía que, por ejemplo, Groenlandia o Escandinavia parecieran tan grandes o más que América del Sur o la India, respectivamente. Como en el hemisferio Norte la cantidad de tierra emergida es mayor que en el hemisferio Sur, se decidió igualmente desplazar hacia abajo el Ecuador, con lo que Occidente salió muy beneficiado. Tanto se ha extendido esta manera de ver el mundo que muchos creen que es la verdadera, la más “natural”, cuando lo cierto es que resulta tan artificial como la que ahora veis. El mapa de Peters se ha presentado como una alternativa a visiones eurocéntricas como las de Mercator; una cartografía nueva, solidaria con los pueblos del Sur: el ecuador vuelve a estar situado en la mitad del mapa, y se restituye a cada país su superficie exacta, aunque no su forma -así, los habitantes de Brasil, al verlo reproducido en el mapa de Peters, creerán que es mucho más largo que ancho, cuando en realidad su país es tan largo como ancho-. En




definitiva, no hay una solución milagrosa a este respecto. Conviene que lo tengáis en cuenta, para acostumbraros a no conceder a los mapas la categoría de “auténticos” o “falsos” , sin haber interpretado correctamente su proyección.

- Realizamos a continuación otra observación sencilla: el mapamundi está lleno de nombres de países, dentro de los cuales o entre los cuales hay conflictos armados. Si consultáramos otros mapas con el mismo contenido, nos encontraríamos con algunas diferencias, a veces llamativas: lo que en unos aparece como guerra abierta ni siquiera figura en otros. ¿Por qué existen estas discrepancias? Por las diferentes interpretaciones acerca de lo que convencionalmente entendemos por guerra -interestatal o intraestatal-, conflicto armado -por ejemplo, las acciones terroristas continuas sobre un territorio-, o los episodios de violencia social y política -por ejemplo, motines populares o golpes de estado-. Una prueba evidente de estas divergencias es el abanico tan diverso de calificativos con que se han intentado definir los acontecimientos del 11 de septiembre. De modo que uno de los trabajos más útiles desde el punto de vista didáctico es la caracterización aproximada de cada uno de los conflictos señalados, para después incorporar al mapa la clasificación resultante mediante diferentes grafismos. De esta manera comprobaremos varias hipótesis: a) Muchos conflictos presentan rasgos comunes, lo que permite reconocerlos y agruparlos, tanto en áreas geográficas como en tipos; b) La mayoría de los conflictos manifiestan alguna característica específica que los distingue del resto, y que conviene considerar con detalle; c) Numerosos conflictos pertenecen simultáneamente a varias categorías, lo que refuerza la complejidad a la hora de abordarlos.
- Una vez identificados y localizados en el mapa los principales conflictos armados, os podéis preguntar: “Y ahora, ¿qué?”. En efecto, para intentar comprender por qué han estallado y se mantienen activos -a veces durante décadas- los conflictos señalados, tendremos que utilizar otros datos, con el fin de superponer su cartografía a la de la geografía de la guerra actual que estamos analizando:
- Así, por ejemplo, la distribución de recursos energéticos y minerales, los regímenes políticos, los problemas ambientales o las redes comerciales legales e ilegales que recorren el mundo -por ejemplo, el tráfico de armas-, ayudarían a explicar la importancia geopolítica de algunos territorios y las disputas entre estados o grupos para dominarlos y controlarlos en su beneficio.
- De igual manera, resultaría muy expresivo cotejar el mapa de los conflictos de hoy con otros mapas que recogieran idéntica información, pero de épocas históricas anteriores, para descubrir las



pervivencias de algunas crisis, como la de Oriente Próximo, o el mantenimiento de determinados objetivos políticos a través de la violencia armada, como a buen seguro mostraría el mapa de las intervenciones militares de las superpotencias de la Guerra Fría fuera de su territorio entre 1945 y 1989.

- Tened en cuenta también la necesidad de incorporar los principales accidentes geográficos -montañas, ríos, desiertos, etc.-, que a menudo condicionan los rasgos de las guerras tanto o más que las fronteras políticas. Esto obligaría a utilizar alguna escala más detallada para alguna región, como la ya citada de Oriente Próximo, con el fin de precisar sus características topográficas.
- Llegados a este punto, sería conveniente intentar una lectura global del mapamundi, buscar un argumento que permita entender las raíces de los conflictos y, por lo mismo, los posibles medios para desactivarlos o, mejor, prevenirlos. Os ofrezco varias sugerencias a este respecto:
- La existencia de “estados frágiles” parece una condición determinante para el estallido de conflictos armados en su interior, que se presentarían como guerras periféricas dentro de los países marginados de la globalización neoliberal;
- Uno de los componentes básicos de la mencionada fragilidad de algunos estados proviene de la violencia estructural que bloquea su hipotético despegue: el desigual e injusto reparto de riqueza, la falta de libertad política, el nulo acceso a la sanidad y la educación para la mayoría de la población, o la discriminación de minorías étnicas ponen en marcha procesos de exclusión que acaban por estallar en forma de crisis violenta;
- Las herencias de la dominación colonial europea y los procesos de descolonización llevados a cabo en el contexto de la Guerra Fría establecen condiciones políticas, sociales, económicas y culturales que se ven sacudidas cuando se altera el reparto del poder mundial tras el colapso del comunismo soviético; sacudidas que habitualmente degeneran en conflicto armado;
- Las ideologías extremistas, como el nacionalismo étnico o el fundamentalismo religioso, constituyen un potencial desestabilizador de extraordinaria fuerza por su capacidad manipuladora y movilizadora entre las masas desencantadas o desesperadas dentro de las respectivas sociedades donde surgen y se consolidan;
- Los resultados de los conflictos armados, las destrucciones humanas y materiales que acarrearán, así como las quiebras económicas, políticas o culturales que introducen, están en la base del siguiente



estallido: a veces, los diversos episodios bélicos sobre un mismo territorio no son más que fases o etapas “calientes”, dentro de una misma “guerra de baja intensidad”.

Cada una de estas hipótesis requiere, para ser corroborada, de datos e informaciones que tendréis que buscar fuera del mapa descrito, con el fin de situarlo en su contexto histórico y, de esta manera, aprender a leer el territorio como el resultado de la interdependencia de numerosos factores.

- Una última observación, para concluir estas indicaciones metodológicas: como ya habéis visto, resulta mucho más fácil cartografiar la guerra que expresar a través de un mapa los logros de la paz. Es preciso, no obstante, hacer el intento de inventar formas distintas de visualizar en el marco de un mapa las manifestaciones más relevantes de la construcción de una cultura de paz en el planeta: no sólo las que aparecen como respuesta inmediata a las guerras, por ejemplo, las misiones de paz de los cascos azules, las acciones humanitarias de las organizaciones no gubernamentales o las conversaciones de paz abiertas en aquellos países que viven procesos de reconstrucción posbélica; sino también aquellas tareas e iniciativas que afrontan los conflictos sin el recurso a la fuerza armada: los movimientos sociales que se han consolidado en determinados lugares como poderes reales -por ejemplo, Porto Alegre-; las comunidades indígenas que han conseguido defender su ecosistema físico y humano de las agresiones “globalitarias”; los movimientos ciudadanos activos, como el que conduce a la creación de los “territorios de paz” declarados dentro de Colombia; las conferencias internacionales relacionadas con los Derechos Humanos; las acciones diplomáticas eficaces para resolver las crisis entre Estados o las alianzas y redes entre organizaciones del Norte y del Sur. Como ya habréis adivinado, la tarea de confeccionar un mapa global de la paz es complicada, pero más necesaria que nunca.

## 2)... Los principales hitos en la relación entre el islam y Occidente



### Argumentos

Como ya indicamos anteriormente, las tesis de Samuel P. Huntington llevaban tiempo debatiéndose en los foros intelectuales, a menudo de manera abusiva dada su endeblez metodológica y argumental. Esto, dicho sea de paso, revela el poder propagandístico de determinadas instituciones estadounidenses encargadas de producir y difundir ideologías —otro caso notable es el de las tesis de Fukuyama sobre el final de la historia tras el colapso del comunismo—. Los acontecimientos del otoño de 2001 ha vuelto a colocar en primera fila el “choque de civilizaciones”, mediante el procedimiento de mencionarlo continuamente para matizarlo o negarlo en la letra pequeña. Se ha procedido de la misma manera, aunque a la inversa, a la hora de construir determinadas imágenes del islam: negar que se esté atacando al mundo musulmán, para inmediatamente después elucubrar sobre sus masas fanatizadas de creyentes, su incapacidad para asimilar el laicismo moderno o la perpetua demonización de la democracia occidental que realizan sus dirigentes espirituales. Estas tesis buscan su justificación en la historia, de manera que es allí donde debemos dirigirnos para comprobar su veracidad o falsedad. Entre otras tareas, es importante recuperar las etapas y momentos significativos de la relación entre el islam y Occidente, para medir el efecto de ese supuesto choque de culturas a lo largo del tiempo.



### Tareas en el aula

El profesor puede plantear un debate histórico sobre lo que ha predominado en la relación entre ambas civilizaciones: el conflicto político y el enfrentamiento violento o el diálogo cultural, comercial o humano; si ambas posibilidades se han dado de manera sucesiva o simultánea; cuáles han sido las causas reales de estas actitudes y qué consecuencias han producido, en cada cultura, los problemas que ha tenido con la otra. Para enriquecer el debate se debe encontrar la mayor cantidad y riqueza posible de argumentos, a favor y en contra de cada época o acontecimiento. El punto de referencia puede ser un eje cronológico mural, elaborado según un doble criterio diacrónico y sincrónico: a partir de una columna general de carácter político, que incluya los principales periodos de cada civilización —teniendo en cuenta la diversidad de cómputos temporales—, se pueden señalar los acontecimientos que las conectan o relacionan entre sí, incorporando cuestiones de carácter social y cultural y valoraciones sobre los resultados de



esas conexiones. Utilizaremos colores diferentes para señalar los conflictos armados, los episodios de violencia, los intercambios comerciales o la convivencia multicultural. De esta forma podremos visualizar mejor las tendencias dominantes: guerra o paz, ruptura o encuentro. ¿En qué espacios domina el enfrentamiento? ¿En qué otros domina el diálogo? Se deben seleccionar los hechos más significativos, para evitar que la abundancia de datos haga ininteligible la cronología o farragoso el debate, dados los niveles de edad y conocimientos de los alumnos: es preferible profundizar en algún momento y lugar —por ejemplo, Toledo en la época de Alfonso X el Sabio o Córdoba en el siglo X—, que intentar ser exhaustivo. La elaboración de esta cronología puede proceder del propio trabajo de los alumnos, a los que designamos pequeñas tareas de búsqueda de información sobre el acontecimiento o la época asignada.



### Recursos documentales

Hay algunos libros que permiten obtener datos valiosos para la elaboración de los materiales en esta actividad: Felipe Maillo Salgado, *Vocabulario básico de Historia del Islam*, Akal, Madrid, 1987; Bernard Lewis, *Los árabes en la historia*, Edhasa, Barcelona, 1996.

Por lo que respecta al mundo contemporáneo, los libros de Pedro Martínez Montávez, *El reto del Islam. La larga crisis del mundo árabe contemporáneo*, Temas de Hoy, Barcelona, 1997, Bernard Lewis, *Las identidades múltiples de Oriente Medio*, Siglo XXI, Madrid, 2000; y Antoni Segura, *Más allá del islam. Política y conflictos actuales en el mundo musulmán*, Alianza, Madrid, 2001, se encargan de desmentir los tópicos sobre la pretendida homogeneidad de los países islámicos y el recurso a la religión para explicar todos los problemas que en ellos han acontecido y acontecen.

El texto que trata la dualidad Islam-Occidente de manera más documentada es el de Franco Cardini, *Nosotros y el Islam. Historia de un malentendido*, Crítica, Barcelona, 2002, que puede ser la mejor guía para el desarrollo de la tarea.

Igualmente, resulta de sumo interés la lectura del epígrafe 2 del capítulo VIII del libro de Jean Delumeau, *El miedo en Occidente (Siglos XIV-XVIII). Una ciudad sitiada*, Taurus, Madrid, 2002, pp. 405-421, dedicado a “la amenaza musulmana”. La lectura completa de este trabajo clásico del historiador francés permite comparar las diferencias y las constantes entre los miedos europeos durante el Antiguo Régimen y los de hoy.



### Claves didácticas

El conflicto actual tiende a presentarse como una etapa más en el ancestral combate entre la cruz y la media luna, resultado de causas y circunstancias remotas que se extienden hasta la época de las Cruzadas y, ya puestos a buscar precedentes, a las leyendas bíblicas de la época patriarcal: Abraham no reconoce el derecho de primogenitura a su primer hijo, Ismael, concebido por su esclava Agar, y sí lo hace con Isaac, el hijo de su esposa legítima Sara. Según este relato, los judíos son los legítimos herederos de la Tierra Prometida, Palestina, mientras que los descendientes de Ismael, los árabes, están condenados a vagar por el desierto. El análisis del pasado hace comprensible el presente, pero no lo justifica, ni tampoco condena al presente a reproducir al pie de la letra sus condicionantes. En todo caso, el rastreo hacia atrás no tiene por qué llevarnos tan lejos; otra cuestión es que las referencias remotas sean más fácilmente digeribles, al estar ya clausuradas, que las complejas causas próximas, aún vivas y, por lo tanto, modificables. De manera que si atendemos a hechos históricos pertenecientes al mundo medieval o a los siglos modernos no lo hacemos como refugio encubridor, sino como reflejo crítico de los problemas actuales.

## B. Comparar/Contrastar...

### 3)... El tratamiento informativo de los conflictos en el cambio de siglo



#### Argumentos

Los medios de comunicación social tienen un papel protagonista en la gestación y retransmisión de los conflictos del presente y en el abono necesario para que la violencia se imponga entre la sociedad como el único remedio para resolver sus problemas (recuérdese el papel que desempeñó la radio oficial ruandesa en el genocidio de 1994, o la televisión gubernamental en los territorios de la antigua Yugoslavia). También son protagonistas en la configuración de imágenes sobre los conflictos: el “efecto CNN” del que hablan muchos expertos, para señalar el impacto de esta cadena de información globalizada —o *globalitaria*, según el término acuñado por Ignacio Ramonet— a la hora de imponer una lectura cultural de las guerras común para todo el planeta. Después de lo ocurrido durante la guerra de Vietnam, el Gobierno y las fuerzas armadas estadounidenses cuidan y controlan con mayor eficacia los contenidos e imágenes que quieren transmitir a su opinión pública, como sucedió y sucede en casos como el Golfo, Somalia, Kosovo o Afganistán. Esto significa atender tanto a la censura (lo que no se quiere dejar ver o explicar) como a la propaganda (lo que se quiere hacer pensar o sentir). Incluso en guerras menos condicionadas por la presencia de EE UU, como la de Bosnia-Herzegovina o la de los Grandes Lagos, los relatos audiovisuales estaban mediatizados por interpretaciones sobre la barbarie tribal, el atavismo primitivo o la maldad del género humano, que impedían o dificultaban la búsqueda de causas profundas.

Esto no es nada nuevo: guerra, censura y propaganda han ido siempre juntas. “La primera víctima de la guerra es la verdad”, se suele decir. La diferencia estriba en la potencia actual de los medios de masas, su capacidad globalizadora para hacerse presentes de manera simultánea en todos los hogares del mundo —la transmisión en directo de los atentados contra el World Trade Center, que los terroristas calcularon con auténtica maestría—, el influjo directo en la conciencia emocional de millones de personas. Esto obliga a plantearse una acción educativa consciente que desvele el lenguaje de los medios, especialmente la televisión, ventana a través de la cual nuestros alumnos e hijos (y nosotros mismos, como ciudadanos y educadores) contemplan lo que ocurre en el mundo: alfabetizar acerca de la cultura del espectáculo, desde la cultura del espectáculo.



## Tareas en el aula

- A partir del esquema que recogemos en los recursos documentales, en el que se explica de manera sinóptica el tratamiento periodístico de algunos conflictos de la posguerra fría, los alumnos elaborarán una guía para comprender la visión televisiva del 11 de septiembre de 2001. Frente a la saturación de las instantáneas del choque de los aviones en las Torres Gemelas —el atentado sufrido por el Pentágono ha aparecido mucho menos y de una forma mucho más elíptica—, no ha habido instantáneas sobre las consecuencias humanas de la catástrofe, lo que se ha justificado por la excesiva crudeza de las mismas. Una crudeza que, por cierto, no se ahorra cuando se trata de filmar los genocidios y hambrunas de África.
- ¿En qué medida y de qué manera los anuncios publicitarios recogen y utilizan las características de los conflictos armados actuales? No sólo las referencias explícitas, veladas por las imposiciones de lo políticamente correcto, sino sobre todo los discursos ocultos o subliminales, aquellos que pasan inadvertidos pero que socializan inconscientemente una manera de ver las cosas que se considera natural, que no se cuestiona racionalmente.
- Otra posible tarea es comparar la forma y el contenido de dos informativos de diferentes cadenas al abordar un mismo conflicto, siguiendo el cuestionario que se aplica para garantizar la *objetividad* informativa:
  - a) qué: contenido básico de la noticia;
  - b) quién: protagonista o protagonistas individuales o colectivos;
  - c) cuándo: situación precisa en el tiempo de lo acontecido;
  - d) dónde: localización en el espacio de lo sucedido;
  - e) cómo: explicación del proceso que ha conducido a los hechos;
  - f) por qué: descripción de los antecedentes del problema, sus causas remotas y próximas. En este caso, es muy conveniente fijarse no sólo en la selección de imágenes, sino en los términos que se utilizan para describir y calificar los hechos.



## Recursos documentales

Aunque está centrado en la prensa escrita, el libro de José Luis Corzo, *Educarnos con la actualidad. No viene en el libro, pero entra en el examen*, PPC, Madrid, 2000, constituye una excelente aproximación a la lectura comprensiva y crítica de los medios de comunicación social.

Los trabajos de Joan Ferrés proporcionan numerosos recursos para comprender, analizar y utilizar los lenguajes audiovisuales contemporáneos: *Vídeo y educación*, Laia, Barcelona, 1988; *La publicidad, modelo para la enseñanza*, Akal, Madrid, 1994; *Televisión y educación*, Paidós, Barcelona / Buenos Aires, 1994; *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*, Paidós, Barcelona, / Buenos Aires, 1996; *Educación en una cultura del espectáculo*, Paidós, Barcelona / Buenos Aires, 2000. (Ver el cuadro de las páginas 126 y 127: Imágenes periodísticas de dos conflictos de la posguerra fría).



### Claves didácticas

Nunca está de más insistir en la necesidad de hacer inteligibles las formas y contenidos de la comunicación que utilizan los medios de masas. Hay que superar la tentación apocalíptica, que condena dichos medios tanto desde el conservadurismo como desde el progresismo. Admitamos que están produciendo nuevos modos de pensar y sentir en los niños y adolescentes que llegan a las aulas, y que esas maneras de ver y comprender el mundo se generan al margen de la escuela, guste o no a la institución educativa convencional. Podemos enquistarnos en la defensa a ultranza de la cultura académica, incluso con el propósito de utilizarla como alternativa crítica a la cultura audiovisual: se trata de una batalla perdida de antemano. También podemos tender puentes de diálogo, convertir la iconosfera global en que vivimos en una nueva oportunidad, no exenta de dificultades, para suscitar procesos de aprendizaje, lo que requiere una transformación de contenidos, métodos y finalidades educativas, no una simple incorporación de recursos tecnológicos novedosos. Los libros de Shirley R. Steinberg y Joe L. Kincheloe (Comps.), *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*, Morata, Madrid, 2000, y de David Buckingham, *Creer en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*, Morata / Fundación Paideia, Madrid / A Coruña, 2002, permiten hacerse cargo de los principales debates a este respecto.

## IMÁGENES PERIODÍSTICAS DE DOS CONFLICTOS DE LA POSGUERRA FRÍA

CLAVES	GUERRA DEL GOLFO	GUERRA DE LA ANTIGUA YUGOSLAVIA
Percepciones espaciales del conflicto, cartografía de la zona en los medios de comunicación social.	Acentuación del cerco espacial alrededor de Irak/Kuwait: desde fuera hacia dentro. Referencias físicas más o menos especificadas, aunque escasamente presentes.	Fragmentación interna, utilizando las fronteras políticas para delimitar las piezas de un rompecabezas que se desordena y se reconstruye: desde dentro hacia fuera. Ausencia de referencias físicas (relieve, cuencas fluviales).
Presentación de gráficos, dibujos y objetos relacionados con el conflicto armado.	Abundante información gráfica: listas de contendientes, datos cuantitativos sobre el potencial destructivo, catálogos de armas, incluso con indicaciones sobre precios de los aparatos más sofisticados (!).	Información gráfica centrada en las fronteras, la situación de las tropas sobre el terreno y los movimientos de población (desplazados, refugiados, prisioneros, etc.).
Papel asignado a los actores o protagonistas relevantes (individuales y colectivos).	Personalización maniquea de los contendientes en las figuras de Sadam Hussein por parte iraquí y George Bush, como jefe de la coalición internacional.	Progresiva identificación colectiva de los actores del conflicto: serbios, croatas, bosnios, etc., aunque aparezcan personajes-tipo representativos: Milosevic, Izetbegovic, Tudjman, etc.
Referencias a raíces o factores históricos claves para entender el conflicto.	Ausencia de referentes históricos de largo plazo –aunque se ha llegado a aludir a las cruzadas–, salvo leves incursiones en el proceso de colonización y descolonización de la zona, y en la guerra Irán-Irak.	Se destacan las tensiones, odios y enfrentamientos atávicos entre los pueblos de la zona desde tiempos antiguos, como preanuncios fatalistas del estallido bélico del presente.
Referencias a consecuencias humanas de la guerra.	Eufemismos distanciadores: <i>daños colaterales</i> , provocados por las acciones militares <i>inteligentes</i> de la colación internacional contra Irak.	Testimonios abundantes: refugiados fuera de los territorios en conflicto, desplazados por la limpieza étnica, mujeres violadas, poblaciones sitiadas, milicias combatientes, etc., personalizando sus historias con nombres y apellidos en muchos casos.

## IMÁGENES PERIODÍSTICAS DE DOS CONFLICTOS DE LA POSGUERRA FRÍA (continuación)

CLAVES	GUERRA DEL GOLFO	GUERRA DE LA ANTIGUA YUGOSLAVIA
Papel empeñado por el ejército.	Desde la coalición occidental, máquina militar despersonalizada (aviones, misiles, ordenadores), que se despliega con una gran capacidad operativa, frente a combatientes invisibles hasta la rendición.	a) Tropas regulares y milicias, que operan de manera más o menos caótica; b) Cascos azules de la ONU: operaciones humanitarias realizadas con esfuerzo y abnegación.
Términos claves que marcan puntos de inflexión en el conflicto.	<i>Yihad islámica</i> , asimilada a la <i>guerra santa</i> , frente a nuevo <i>orden mundial</i> , defendido por EE UU y sus aliados.	<i>Limpieza étnica</i> , como objetivo y método de guerra, a fin de crear estados homogéneos sobre la base de una etnia eslava dominante.
Interpretaciones propagandísticas difundidas por los medios de comunicación social.	a) Magnificación del enemigo: el ejército iraquí es una poderosísima máquina militar que amenaza la paz mundial b) Guerra limpia, operación quirúrgica distanciadora e inteligente.	a) Odios eternos entre los pueblos de la zona, que hacen inevitable la guerra b) Crueldades pavorosas e inexplicables, que se atribuyen al adversario.
Debates suscitados en torno al desarrollo del conflicto.	La dependencia energética occidental con respecto al petróleo; el papel de EE UU como gendarme mundial; la subordinación de la ONU a los intereses occidentales; la relación islam-Occidente; los problemas de Oriente Medio.	Las consecuencias del colapso de la URSS y el bloque comunista; la intervención militar preventiva o disuasoria por parte de Occidente; el papel del nacionalismo; las acciones de la ONU para la resolución de conflictos.
Papel específico de los medios de comunicación social en el conflicto.	a) Despliegue técnico frente a la escasez informativa real; b) Dosificación controlada de al información (censura político-militar) c) Escasez intencionada de referencias a opciones pacifistas.	a) Dentro de la antigua Yugoslavia, preparación ideológica previa y paralela al estallido bélico del conflicto, salvo algunas excepciones críticas; b) Fuera de Yugoslavia, desconcierto y búsqueda de enemigos de referencia; c) Silencio frente al pacifismo.

Fuente: Pedro Sáez, "Geografía y educación para la paz: espacios y conflictos", en A. Luis y otros, *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Geografía) 9*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, 1995, pp. 212-213.

#### 4)... *El suceso del 11 de septiembre de 2001 con otros acontecimientos de similar entidad en la historia*



##### Argumentos

Numerosos expertos y medios de comunicación estadounidenses, rápidamente imitados en otros lugares del mundo, se apresuraron a comparar lo sucedido el 11 de septiembre de 2001 con el bombardeo japonés de Pearl Harbor, el 7 de diciembre de 1941, que provocó la intervención militar estadounidense en la Segunda Guerra Mundial. El impacto causado por este ataque sorpresa contra la principal base naval de EE UU en el Pacífico fue muy grande pero, dejando aparte la necesidad de recurrir a un tópico histórico movilizador tan obvio por parte del periodismo audiovisual de masas, una sencilla comparación entre ambos hechos obliga a establecer diferencias relevantes. En el ataque de Pearl Harbor:

- a) Existía un estado de guerra en el mundo desde 1939, e incluso antes de la invasión alemana de Polonia (algunos investigadores sitúan el verdadero comienzo de la Segunda Guerra Mundial en la invasión japonesa de Manchuria, en 1930).
- b) Japón era un Estado constituido a todos los efectos, con representación diplomática reconocida en EE UU, que cumplió con la formalidad de la declaración de guerra, si bien casi de manera simultánea al desarrollo del ataque.
- c) El Gobierno y el ejército nipón tenían unos objetivos estratégicos muy claros: anular el poderío naval estadounidense antes de enfrentarse con él. Por el momento, se situaron en el plano militar; no fue un bombardeo de terror contra la población civil no combatiente.
- d) Aunque Hawai forma parte de EE UU, queda fuera de su territorio continental, por lo que se mantuvo la sensación de invulnerabilidad territorial.
- e) Fue una sorpresa relativa o, en todo caso, eficazmente administrada por la Administración Roosevelt para superar el aislacionismo de la opinión pública y concitar todos los apoyos políticos y sociales a favor de la intervención armada.

Como en los atentados a las Torres Gemelas y el Pentágono, hubo fallos garrafales e inexplicables hasta la fecha por parte de los servicios secretos. Estos fueron aparentemente incapaces de descu-



brir las intenciones de Japón, no les concedieron la importancia que merecían o no fueron capaces de difundirlas a tiempo. De hecho, hay historiadores que afirman que el Gobierno estadounidense conocía lo que iba a ocurrir y *dejó* que se produjera el ataque para legitimar su reacción (eso podría explicar el hecho de que ninguno de los grandes portaaviones estaba ese día en la base, por lo que la pretendida destrucción de la Armada estadounidense no tuvo la contundencia requerida para evitar el contraataque). Todavía no se plantean semejantes hipótesis con respecto a lo sucedido en otoño de 2001, aunque el clamor acerca de los fallos e incompetencias de las principales agencias de seguridad, la CIA y el FBI, va creciendo, al tiempo que se compromete la credibilidad del Gobierno y del presidente George W. Bush en la interpretación y la respuesta que dio y está dando a la crisis.<sup>22</sup>

Todas las razones apuntadas nos llevan a cuestionar esta analogía histórica y a buscar comparaciones de mayor calado didáctico: la vinculación de lo sucedido en Nueva York con otros acontecimientos catastróficos de dimensiones y alcances similares, a lo largo de la historia de las culturas y civilizaciones de los dos últimos milenios.



### Tareas en el aula

El profesor propone a los alumnos realizar una pequeña investigación por grupos en torno a una fecha histórica, elegida porque en ella se produjo un acontecimiento que, como lo ocurrido el 11 de septiembre de 2001, tuvo repercusiones graves e importantes. Los años seleccionados —todos posteriores al nacimiento de Jesús, tal como datamos en Occidente— son: 70, 410, 638, 1099, 1204, 1453, 1521, 1527. Se pueden indicar algunos rasgos comunes a los hechos que se pretenden descubrir y analizar, para orientar el trabajo indagatorio de los alumnos. Por ejemplo:

- 1) En todos los casos, los sucesos afectan a ciudades grandes, símbolos o referencias culturales, religiosas o políticas del mundo de cada época.
- 2) El espacio geográfico en que tienen lugar es la cuenca mediterránea, salvo un caso (que también está relacionado en sus orígenes con dicha cuenca).
- 3) Como en Nueva York, la catástrofe humana y la destrucción material fue muy importante, aunque algunos hechos fueron más graves que otros.

<sup>22</sup> Paul Kennedy, “Bush, el servicio de inteligencia y Pearl Harbor”, *El País*, 13 de junio de 2002.

- 4) En cuarto lugar, la percepción de las personas, pueblos o civilizaciones afectadas fue idéntica, aunque cada uno lo interpretó y expresó de acuerdo con los condicionantes de su tiempo: se trata de un vuelco en su historia, que anuncia el fin de una etapa y el comienzo de otra.
- 5) Por encima de las muertes, deportaciones, destrucciones y otros acontecimientos terribles acaecidos durante estos sucesos, las consecuencias a largo plazo fueron mucho más profundas de lo que ni siquiera los contemporáneos podían imaginar.

Estas pistas pueden servir, igualmente, para establecer los contenidos y procedimientos de la tarea:

- a) Identificar el acontecimiento, explicando lo ocurrido.
- b) Buscar testimonios de la época, para ver cómo se interpretó en su momento.
- c) Establecer las consecuencias, inmediatas y a largo plazo, del suceso.
- d) Comparar lo averiguado sobre la fecha asignada con las de los otros grupos.
- e) Analizar en clase las posibles conexiones entre estas catástrofes del pasado y lo sucedido en Nueva York.



### Recursos documentales

1. Las fechas citadas se corresponden con los siguientes acontecimientos:

**Año 70:** Toma de Jerusalén por el Imperio Romano: la destrucción del Templo marca el inicio “oficial” de la diáspora judía.

**Año 410:** Los visigodos saquean Roma, manifestando el declive final del Imperio de Occidente, que desaparecerá legalmente en 476.

**Año 638:** Toma de Jerusalén por los musulmanes: una de las cumbres de la rápida y victoriosa expansión islámica, y comienzo del enfrentamiento con Occidente, que estallará en las Cruzadas para rescatar los Santos Lugares del dominio de los infieles, según la versión oficial cristiana de la empresa.

**Año 1099:** Conquista de Jerusalén por los cruzados, trauma secular en la memoria colectiva del islam a causa de las atrocidades cometidas por los ejércitos cristianos.

**Año 1204:** Saqueo de Constantinopla por los cruzados, síntoma de la crisis del espíritu de las Cruzadas y revelador de las contradicciones e intereses que hicieron fracasar el proyecto, al menos en el ámbito político y religioso.

**Año 1453:** Toma de Constantinopla por los turcos otomanos, final simbólico del mundo medieval y comienzo de los siglos modernos: por un lado, el exilio forzado de sabios bizantinos hacia Occidente supone recuperar el legado clásico en el que se basa el Renacimiento; por otro lado, el cierre de la ruta de las especias obliga a buscar caminos alternativos por Occidente, bordeando África y llegando a América.

**Año 1521:** Destrucción de Tenochtitlan, capital del imperio azteca, por los conquistadores españoles, lo que supone la consolidación de la ocupación territorial, el dominio político, la explotación económica y la destrucción cultural de las civilizaciones precolombinas.

**Año 1527:** Saqueo de Roma por las tropas luteranas de Carlos I, punto de arranque de los conflictos religiosos que asolarán la Europa del Antiguo Régimen durante más de un siglo.

Para valorar el significado de estas fechas pueden ser de ayuda los textos de Emilio López Tossa, *Síntesis de historia universal. La humanidad en cien fechas clave*, Península, Barcelona, 1999; Robert Ingpen y Philip Wilkinson, *Enciclopedia de grandes acontecimientos de la historia*, Anaya, Madrid, 1993.

2. Hay muchas monografías que abordan cada uno de los acontecimientos con detalle. Por ejemplo, se puede comparar la descripción de la toma de Jerusalén por los musulmanes en 638 con la conquista de la ciudad por los cruzados en 1099, a través de un libro tan documentado como el de Steven Runciman, *Historia de las cruzadas. 1. La Primera Cruzada y la Fundación del Reino de Jerusalén*, Alianza, Madrid, 1973, capítulos 1 (pp. 19-23) y 17 (pp. 265-273). Otras visiones contrapuestas de la Primera Cruzada aparecen en los libros de Jacques Heers, *La primera cruzada*, Andrés Bello, Barcelona/Santiago de Chile, 1997, especialmente pp. 221-237, y Amin Maalouf, *Las cruzadas vistas por los árabes*, Alianza, Madrid, 1998, pp. 65-91.



### Claves didácticas

Los acontecimientos que estudiamos en esta propuesta no son asimilables a los sucesos del 11 de septiembre de 2001 porque todavía carecemos de la perspectiva temporal con la que conocemos e interpretamos el pasado más o menos lejano. Dicho de otra manera: aunque sabemos la importancia de los atentados contra las Torres Gemelas y el Pentágono para el futuro inmediato, ignoramos la trascendencia que pueden tener en el largo plazo del devenir histórico, por lo menos en la misma medida en que interpretamos la toma de Constantinopla o la destrucción de Tenochtitlan. No obstante, este ejercicio tiene un indudable valor didáctico, que va más allá del mero pretexto para hacer una excursión por episodios catastróficos de otros tiempos. Se trata de utilizar el privilegio de haber vivido —como testigos audiovisuales, en la mayoría de los casos— un hecho de extraordinaria gravedad, para analizarlo junto con otros de similar aspecto y entidad —acercarse al pasado desde el presente—, y situarlo en un contexto histórico más ajustado a la realidad. En este sentido habría que evitar tanto la tentación del engrandecimiento periodístico, como la minimización académica.

## C. Investigar/Descubrir...

### 5)... *Qué sabemos de la civilización y la cultura musulmana*



#### Argumentos

Uno de los problemas que el 11 de septiembre de 2001 ha reactivado con más intensidad es el de los tópicos, estereotipos y prejuicios con los que los occidentales nos acercamos a la civilización y la cultura islámica (mejor dicho, a los países, pueblos y personas que encarnan dicha cultura). Un ejemplo significativo de esta diferencia entre reconocimiento, incluso simpatía teórica, y conflicto real es el discurso sobre Al-Andalus en la historia de España<sup>23</sup> y el tratamiento legal y social que reciben los inmigrantes magrebíes. Como demuestra Edward W. Said en *Orientalismo*, ya citado, incluso los investigadores supuestamente expertos en la materia parten de visiones deformadas, actitudes negativas y discriminatorias, cuando no abiertamente racistas, e ignorancias interesadas con respecto a su objeto de estudio. Es igualmente cierto que los orientales manifiestan similares deficiencias a la hora de comprender a los occidentales. En este sentido, más que de choque de civilizaciones habría que hablar de “choque de ignorancias”, como señala el mismo Said,<sup>24</sup> aunque es evidente que las condiciones en que se produce este “encuentro” son asimétricas y a veces profundamente desiguales. También habría que ver de qué cultura occidental hablamos (la de los derechos humanos para todos los habitantes del planeta; la de la globalización financiera y la explotación laboral) o en qué mundo musulmán nos situamos (el de las pateras y los trabajadores a destajo y sin papeles; el de los yates y mansiones de lujo y los traficantes de armas y drogas). En todo caso, es pertinente abordar un conocimiento crítico del mundo islámico, que rompa con las mutuas barreras y reproches y favorezca el diálogo como manera de afrontar los conflictos pendientes.

23 A veces hasta mitificado de manera extrema, como analiza Serafín Fanjul, en *Al-Andalus contra España. La forja del mito*, Siglo XXI, Madrid, 2000. Desde otra perspectiva, José A. González Alcantud, *Lo moro. Las lógicas de la derrota y la formación del estereotipo islámico*, Anthropos, Barcelona, 2002.

24 Véase su artículo “El choque de las ignorancias”, *El País*, 10 de octubre de 2001.



## Tareas en el aula

El punto de partida del trabajo en clase puede ser la elaboración de un listado espontáneo, es decir, sin criterios organizativos, de lo que cada uno sabe o cree saber acerca del islam. Posteriormente, y con la ayuda del profesor, las informaciones recopiladas, aún sin contrastar, pueden ser agrupadas en bloques de contenidos: por ejemplo, uno dedicado a aspectos religiosos; otro a cuestiones políticas; un tercero destinado a recoger costumbres y modos de vida, y así sucesivamente. La puesta en común de los datos recogidos individualmente o en pequeños grupos permitirá observar:

- las constantes, aquellas cuestiones en las que todos coinciden o parecen estar de acuerdo;
- las contradicciones, hechos o interpretaciones divergentes;
- las ausencias, lagunas informativas notables sobre cuestiones básicas;
- las calificaciones con que se enuncian los datos, distinguiendo hechos de valoraciones;
- en fin, los interrogantes que suscita los insuficientes conocimientos que se han manifestado.

En el supuesto de que en el aula hubiera alumnos musulmanes, el proceso de trabajo sería idéntico, sólo que ellos trabajarían la cultura occidental (con lo que sus preguntas podrían ser contestadas por sus compañeros y viceversa). En este caso, sería muy significativo y enriquecedor ver hasta qué punto los jóvenes son capaces de dar cuenta de su propia cultura frente a quienes solicitan información desde fuera de la misma, y si existen signos de comunicación, códigos de conducta, creencias no religiosas o aspectos de la vida material compartidos por ambos grupos; es decir, una cultura juvenil específica, por encima de las identidades y procedencias de cada cual.

Las cuestiones que más frecuentemente aparecen durante la dinámica de trabajo y que, por tanto, conforman los contenidos de los que el educador debe tener más recursos e informaciones explicativas, podrían ser las siguientes:



### **¿Por qué los musulmanes no pueden comer carne de cerdo ni beber alcohol?**

Frente a esta cuestión, convendría recordar algunas normas alimentarias de la tradición cristiana como el ayuno y la abstinencia de la Cuaresma, que son similares —aunque mucho menos prescriptivas— al ayuno musulmán del mes de Ramadán, así como plantear algunas causas que vayan más allá del mandamiento sagrado.<sup>25</sup> En cuanto al asunto de las bebidas alcohólicas, esta prohibición contrasta con el valor sagrado del vino en el cristianismo. Habría que matizar esta norma: hay una tolerancia de hecho, más o menos generalizada según las épocas, que contrasta con el rigorismo de los grupos fundamentalistas más extremos.



### **¿Todos los Estados musulmanes tiene como referencia exclusiva el Corán? ¿Puede haber democracia dentro del mundo islámico, tal como se entiende en Occidente ?**

Por un lado, se trata de explicar cómo funcionan de hecho los países islámicos, diferenciando países islámicos vinculados al mundo árabe, de países musulmanes, árabes o no. Hay que tener en cuenta que los Estados musulmanes más importantes desde el punto de vista demográfico —Pakistán, Bangladesh, Indonesia— no son árabes. Por otro lado, hay que distinguir las Constituciones políticas de aspectos como la regulación civil de matrimonios, las herencias y otras cuestiones relacionadas con la vida cotidiana.

<sup>25</sup> Tal como hace Marvin Harris en *Bueno para comer. Enigmas de alimentación y cultura*, Alianza, Madrid, 1989. Especialmente el Capítulo 4, "El cerdo abominable", pp. 82-110.



**¿Está la mujer discriminada en el islam? ¿Por qué deben llevar determinados vestidos o pañuelos? ¿Qué dice el Corán a este respecto?**

La respuesta más común a este tipo de interrogante es establecer una diferencia entre:

- a) la tradición coránica, que no establece una desigualdad entre varones y mujeres (mejor dicho, que hace una lectura de dicha desigualdad acorde con el contexto histórico en que aparece)
- b) y las degeneraciones interpretativas, así como las situaciones culturales propias de cada sociedad, que han conducido a los padecimientos pasados, presentes y mucho nos tememos que futuros, en intensidades diferentes pero de manera sospechosamente generalizada, de las mujeres afganas, saudíes, iraníes, paquistaníes o nigerianas.

A renglón seguido es preciso añadir que han existido y existen sociedades musulmanas en las que las mujeres viven en condiciones asimilables a las mujeres occidentales, sin perder por ello su identidad. Parece evidente, por tanto, que la discriminación de la mujer en las sociedades islámicas no se puede justificar ni por razones religiosas ni por la defensa de supuestos rasgos culturales. Es más, si la religión y la cultura islámica necesitara mantener a la mujer en las situaciones ya denunciadas para mantener su pureza, perdería toda legitimidad, al permanecer anquilosada fuera del tiempo en que vive (ni siquiera en el pasado, porque tales situaciones no se dieron nunca así y, si se dieron, tenían un contexto que las hacía “comprensibles”). Por otra parte, la historia de la discriminación “cristiana” de la mujer occidental no ha concluido, a pesar de la igualdad legal reconocida. Sin entrar en la situación de las mujeres dentro de la Iglesia católica, en abierta contradicción con la tradición evangélica y el mundo de hoy, cuestiones como los malos tratos, la explotación sexual o la desigualdad de hecho en el acceso al mercado del trabajo siguen pendientes de resolverse en el plano social y cultural.





### **¿Toda la cultura musulmana procede de la religión coránica?**

Pensar en el mundo del islam como un todo homogéneo y sin fisuras es un error: no existe una cultura musulmana, sino muchas culturas musulmanas, insertas en espacios geográficos, políticos y sociales muy diversos. La religión ocupa una parte importante de la vida de los individuos y las sociedades musulmanas: los fundamentalistas quieren que regule todos los aspectos de la vida, sin excepciones; pero ni siquiera el régimen talibán pudo prescindir de aspectos culturales afganos, previos incluso a su islamización, y cuando quiso hacerlo se encontró con resistencias firmes. Como en el caso de la civilización occidental con respecto a la Biblia cristiana, hay muchas costumbres y modos de vivir que no proceden de los mandatos del Corán, sino del contexto previo en que vive cada comunidad.



### **¿Qué relación hay entre la religión musulmana y las otras grandes religiones de hoy?**

El islam surge como resultado sincrético de, al menos, tres tradiciones religiosas: la cristiana oriental, la judía y los cultos indígenas de la península arábiga. Se presenta como la culminación o síntesis de las anteriores, que combina depuración monoteísta, igualitarismo social y sobriedad teológica.



### **¿Qué valores de la cultura musulmana están más extendidos?**

El concepto cristiano de pecado tiene su correlato en el musulmán de idolatría. Por otro lado, las tradiciones culturales relativas a la hospitalidad, el respeto y cuidado de los mayores o la protección intracomunitaria tienen que ver con los modos de vida dentro de los que se realizó históricamente el islam.



## ¿Todos los musulmanes son fundamentalistas, es decir, fanáticos religiosos?

El islam no es consustancial al fanatismo fundamentalista. No hay verdaderas o falsas lecturas de la tradición coránica. En todas las religiones monoteístas, proféticas de salvación y con cierto afán prosélito, debido a su universalismo, ha habido tendencias fundamentalistas. Como ya se ha señalado anteriormente, el fenómeno a estudiar para la civilización musulmana contemporánea es el resurgimiento islámico, debido a múltiples factores:

- 1) La búsqueda de la religión como seña de identidad significativa –la Umma o comunidad de creyentes–, aunque no es la única.<sup>26</sup>
- 2) La conciencia colectiva un pasado glorioso idealizado que hay que recuperar, combinado con el proyecto político nunca realizado del panarabismo.
- 3) La herencia colonial occidentalizante, en manos de elites políticas y económicas, frente a la miseria de la mayoría de la población, fracasa en su intento de modernización nacionalista y socialista.
- 4) La mezcla de explosión demográfica, paro, analfabetismo y pauperización produce una enorme frustración en las masas.
- 5) La creación del Estado de Israel, y muy especialmente la guerra de los Seis Días (1967), es un golpe al orgullo y la autoestima del mundo árabe musulmán.
- 6) La Guerra del Golfo (1990-1991) extiende y acrecienta el odio hacia Occidente, agravado por la presencia

<sup>26</sup> Bernard Lewis, *Las identidades múltiples de Oriente Medio*, Siglo XXI, Madrid, 2000.

militar estadounidense en los Santos Lugares de Arabia Saudí.

- 7) En los casos de Bosnia-Herzegovina y Chechenia, la reticencia por parte occidental de ayudar a la población musulmana confirma las suspicacias del mundo islámico.
- 8) El petróleo concede a los países árabes un peso específico en el mundo.
- 9) El proceso de globalización aumenta las desigualdades e injusticias sociales entre las clases más desfavorecidas de los países islámicos.
- 10) El crecimiento de la población joven, que desconfía de la clase política tradicional y abraza la acción islámica por su carácter populista y liberador.



### **¿Qué aspectos de la vida musulmana son los más problemáticos de cara a su inserción en las sociedades de acogida a las que emigran?**


Se trata, en primer lugar, de un problema de lenguaje (no sólo lingüístico, sino referido a los significados y a los sentidos que otorgamos a sentimientos, comportamientos y demás aspectos de la vida). Pero también hay una cuestión histórica: el rechazo que experimenta el dominado y explotado con respecto a lo que considera la causa de su miseria —de origen religioso: el politeísmo idólatra triunfa sobre el islam porque éste no es fiel a su doctrina originaria—, y la imagen de Oriente que puebla la mentalidad colectiva de los occidentales. Por lo demás, la presión del integrismo en el interior de las comunidades musulmanas en el extranjero es muy grande.



## Recursos documentales

Para profundizar en esta propuesta didáctica pueden ser útiles los siguientes materiales, que citamos junto con sugerencias prácticas para su aprovechamiento en el aula:

- En primer lugar, algunos libros de carácter general, cuya lectura puede ayudar a hacerse una idea de conjunto sobre la civilización islámica: Jacques Jomier, *Para conocer el Islam*, Verbo Divino, Estella (Navarra), 1989; Paul Balta (Comp.), *Islam. Civilización y sociedades*, Siglo XXI, Madrid, 1994; Dolors Bramon, *Una introducción al islam: religión, historia y cultura*, Crítica, Barcelona, 2002; Maxime Rodinson, *Mahoma. El nacimiento del mundo islámico*, Península, Barcelona, 2002, 2ª ed. La reciente síntesis de Tahar Ben Jelloun, *El islam explicado a nuestros hijos*, RBA, Barcelona, 2002, es, sin duda, el libro de encuentro con la civilización islámica más adecuado para los alumnos. Por lo que respecta al libro sagrado de los musulmanes, una buena traducción al español es *El Corán*. Edición preparada por Julio Cortés, Herder, Barcelona, 1995, y una guía de lectura muy provechosa, R. Bell y W. M. Watt, *Introducción al Corán*, Ediciones Encuentro, Madrid, 1987. Por lo que atañe de manera específica a la enseñanza de la civilización islámica en las aulas, se pueden consultar los libros de Gema Martín Muñoz, Begoña Valle Simón y Mª Ángeles López Plaza, *El Islam y el mundo árabe. Guía didáctica para profesores y formadores*, AECl, Madrid, 1996, y Josep María Navarro (Ed.), *El islam en las aulas*, Icaria, Barcelona, 1997.
- Quizá antes que las síntesis mencionadas en el apartado anterior, aunque también es válido desde el punto de vista didáctico utilizarlas después, hay algunas obras literarias de gran interés, de las que se pueden extraer capítulos o fragmentos para su lectura y comentario en clase: Amin Maalouf, *León el africano*, Alianza, Madrid, 1988; Naguib Mahfuz, *El callejón de los milagros*, Martínez Roca, Barcelona, 1988; Kenizé Mourad, *De parte de la princesa muerta*, Muchnik Editores, Barcelona, 1988; Emine Sevgi Özdamar, *La vida es un caravasar*, Alfaguara, Madrid, 1994. Los libros de Mourad y Özdamar parten del mismo contexto cultural, el pueblo turco, y están escritos desde dos perspectivas muy distintas, tanto en contenidos como en estéticas; no obstante contienen numerosos pasajes que pueden ser analizados comparativamente. También Fátima Mernissi, *Sueños desde el umbral. Memorias de una niña del harén*, Muchnik Editores, Barcelona, 1995. Citamos dos referencias clásicas, una del siglo XIX, Gustave Flaubert, *Salammbô -1862-*(Cátedra, Madrid, 2001), y otra del siglo XX, T. E. Lawrence, *Los siete pilares de la sabiduría -1926-*(Huerga & Fierro editores, Madrid, 1997), para contrastar la visión europea de la cultura oriental. Véase el análisis



crítico de ambas visiones en el libro citado de Edward W. Said, *Orientalismo*. De todas formas, el acercamiento literario más inmediato a la civilización islámica para los alumnos pueden ser los cuentos y las narraciones míticas, como las contenidas en *Las mil y una noches*, en la traducción de Juan Vernet, Planeta, Barcelona, 1990, 2 vols.; a este respecto, el libro ilustrado de Jairat Al-Saleh y Rashad N. Salim, *Ciudades fabulosas, príncipes y yinn de la mitología árabe*, Anaya, Madrid, 1984, puede servir para comparar las historias que recoge con otras similares de la mitología judía o grecorromana. En el libro de Jean-Claude Carrière, *El círculo de los mentirosos. Cuentos filosóficos del mundo entero*, Lumen, Barcelona, 2000, se recogen numerosas historias procedentes del entorno cultural musulmán.

- Si abandonamos los textos escritos, una buena forma de aproximarse directamente al islam es tomar contacto con las realidades humanas que encarnan su identidad cultural. Esto se puede realizar de manera informal, pero también pueden utilizarse métodos de trabajo más sistemáticos, como los propuestos en VV AA, *La interculturalidad que viene. El diálogo necesario*, Icaria, Barcelona, 1998. De aquí se pueden sacar modelos de cuestionarios para entrevistas y dinámicas de grupo, que favorezcan el encuentro entre jóvenes de distintas culturas.
- Hay algunas películas cuyo visionado y análisis juzgamos necesario para abordar los conflictos culturales relacionados con el mundo musulmán, desde el interior de dicho mundo. Por ejemplo:
  - *Halfaoiune* (F. Boughedir, 1990: el tránsito de la niñez a la adolescencia en Túnez);
  - *Los silencios de palacio* ( M. Tlatti, 1994: la situación de la mujer en Túnez);
  - *Un verano en La Goulette* (F. Boughedir, 1995: convivencia entre musulmanes, cristianos y judíos en Túnez, antes de la Guerra de los Seis Días);
  - *Le gone du Chaâba* (Ch. Ruggia, 1998: la vida de un niño argelino en el entorno suburbano y escolar de Francia);
  - *Oriente es Oriente* (D. O'Donnell, 1999: los conflictos culturales y sociales de la comunidad paquistaní en la Gran Bretaña de principios de los años setenta);
  - *El círculo* (J. Panahi, 2000: los padecimientos de las mujeres en Irán);

– *Kandahar* (M. Makhmalbaf, 2001: las mujeres bajo la opresión talibán en Afganistán);

– *El voto es secreto* (R. Makhfi, 2001: las posibilidades y límites de la modernización política en Irán).

Por otro lado, se pueden analizar películas occidentales que reflejan las imágenes recurrentes de los árabes, identificados por lo general con el universo oriental, junto con hindúes, chinos y japoneses, y con la religión musulmana. En el libro de Xavier Ripoll Soria, *Sí, Bwana. Los indígenas según el cine occidental*, Alianza, Madrid, 2000 (especialmente el capítulo titulado “Sí, Sahib”, pp. 41-71), aparecen recogidos numerosos ejemplos a este respecto. La película *Lawrence de Arabia* (D. Lean, 1962) es una de las que mejor recoge, a nuestro juicio, la conflictiva relación entre el mundo árabe y las potencias occidentales en el contexto histórico de la Primera Guerra Mundial

- El Magreb merece un apartado especial, por su vinculación con la historia y el presente de España. Citamos una síntesis de conjunto: Paul Balta, *El gran Magreb. Desde la independencia hasta el año 2000*, Siglo XXI, Madrid, 1994, y algunas unidades didácticas:

VV AA (Instituto de Estudios Transnacionales), *Mediterráneo: ¿Camino abierto o frontera?*, INET, Córdoba, 1997 (Carpeta con libro del profesor, guías para los alumnos de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, colección de diapositivas, vídeo y casette).

Colectivo Visquem la Diversitat, *Vivamos la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 1998, pp. 69-129.

Anna María Ros i Miragall y José A. Antón Valero, *El Mundo Árabe y el Mediterráneo*, Nau Llibres, Valencia, 1998 (dentro del Proyecto GEA-CLÍO: Cuaderno para el alumno y texto para el profesor; Orientación teórica y praxis didáctica).

El trabajo de Eloy Martín Corrales, *La imagen del magrebí en España. Una perspectiva histórica (siglos XVI-XX)*, Bellaterra, Barcelona, 2002, tiene un indudable interés educativo por la gran cantidad de imágenes que aporta.



## Claves didácticas

A la hora de acercarse a la civilización islámica, es preciso tener en cuenta varios presupuestos metodológicos:<sup>27</sup>

- a) En primer lugar, hay que emprender una labor de clarificación de conceptos, hasta lograr que los alumnos dominen con cierta precisión la terminología básica con la que nombrar y describir sus componentes culturales.
- b) En segundo lugar, es preciso evitar tanto la demonización, abierta u oculta, como la idealización absoluta. Junto con los aspectos más positivos —no sólo desde el código de valores occidental, aunque resulte inevitable utilizarlo—, no se deben obviar las cuestiones más problemáticas o discutibles, tratando de superar el relativismo cultural, ya que no se trata de describir el islam de manera aislada sino en contacto con la cultura occidental: abrir al diálogo también supone entrar en conflicto.
- c) En tercer lugar, sería conveniente recurrir a procedimientos de entrada en las realidades musulmanas no basados forzosa-mente en cuestiones políticas o religiosas. En este sentido, las narraciones ya mencionadas, las formas musicales y poéticas, las manifestaciones teatrales y otros aspectos de la vida cotidiana pueden constituir inmejorables puntos de partida para encontrar conexiones y enlaces, aunque sin renunciar, obviamente, a las cuestiones citadas.

---

<sup>27</sup> Resulta muy clarificadora la síntesis de Amin Maalouf, *Identidades asesinas*, Alianza, Madrid, 1999.

## 6)... *Cómo se comporta el sistema internacional frente a las grandes cuestiones planetarias*



### Argumentos

Cuando los medios de comunicación social tratan los conflictos armados entre Estados o dentro de Estados, se pueblan de siglas de organismos e instituciones. El objetivo, organización y cometido de estos organismos a menudo pasa desapercibido, no sólo por desconocimiento de quienes reciben las informaciones, sino también por el ocultamiento al que las someten los Estados (ya hemos hablado del ocultamiento de la ONU por parte de EE UU en la “guerra” de Afganistán). Sin embargo, juzgamos muy necesario su conocimiento, para analizar de manera diferenciada sus actuaciones: por ejemplo, las “intervenciones humanitarias” de los cascos azules de Naciones Unidas o los planes de ajuste que impone el Fondo Monetario Internacional a los países con problemas económicos.



### Tareas en el aula

Comenzaremos con una prueba inicial para evaluar el grado de conocimiento de nuestros alumnos acerca de los principales organismos internacionales, repasando de manera descriptiva las siglas más conocidas: ONU, BM, FMI, OSCE, CPI, PNUD, UNICEF, FAO, OTAN, UE. A continuación dividiremos la clase en grupos, y a cada uno le otorgaremos uno de los organismos citados. Se les proponen varios casos prácticos, inventados a partir de la superposición de problemas reales, a fin de que cada equipo realice una propuesta de actuación según los principios y la estructura del organismo asignado. Después de la puesta en común de las propuestas, debatiremos los problemas que plantean. Reseñamos los más comunes, a modo de guión para el trabajo en clase:

- ¿Cómo se explican las diferencias, a menudo notables, en los procedimientos de actuación de la ONU ante crisis bélicas como las de Irak en el Golfo Pérsico, la región de los Grandes Lagos, el Sáhara Occidental, Bosnia-Herzegovina, Kosovo o Afganistán, por poner ejemplos recientes?
- ¿En qué medida los Estados más poderosos, y especialmente EE UU, tienen en consideración a estas instituciones supranacionales y ceden parte de su soberanía para favorecer la gobernabilidad del planeta en su conjunto, o intentan controlarlas para favorecer sus intereses nacionales o imperiales?<sup>28</sup>

28 Noam Chomsky, *Estados canallas. El imperio de la fuerza en los asuntos mundiales*, Paidós, Barcelona / Buenos Aires, 2001.



- ¿Qué reformas habría que emprender en organismos como la ONU para reforzar su poder transnacional, al tiempo que se democratiza la toma de decisiones y los procedimientos para actuar en todo el planeta?<sup>29</sup>
- ¿Qué significa la “intervención humanitaria”, desde las acciones de emergencia para ayudar a los grupos más vulnerables hasta las injerencias militares para interponerse entre los contendientes de una guerra? ¿En qué contradicciones suele incurrir dicha intervención?<sup>30</sup>
- ¿Qué funciones cumplen los denominados “nuevos movimientos sociales”, especialmente las organizaciones no gubernamentales, dentro de este sistema internacional: desde la canalización de la ayuda humanitaria hasta la oposición política y social, como la que lleva a cabo el movimiento por una globalización alternativa?<sup>31</sup>
- ¿A través de qué mecanismos se verifica el cumplimiento de los derechos humanos en el planeta? En este sentido, ¿qué significa la creación de la Corte Penal Internacional, para juzgar crímenes de guerra que trascienden las fronteras nacionales, o que se cometen dentro de las propias fronteras de los Estados (genocidio de minorías, persecución de disidentes políticos)? ¿Por qué se niegan a someterse a estos mecanismos de control países como EE UU y China?



### Recursos documentales

En la revista mensual *Le Monde Diplomatique* se encuentran artículos e informes con los que componer los casos y ejemplos que después se utilizarán en clase. Una síntesis de dichos materiales en Antonio Albiñana (Ed.) / *Le Monde Diplomatique*, edición española, *Geopolítica del caos*, Debate, Madrid, 1999. Las cuestiones más polémicas sobre el papel de los organismos internacionales se pueden encontrar en libros como los de Philippe Moreau Defargues, *Un mundo de injerencias*, Bellaterra, Barcelona, 1999.

Unos materiales expresivos para comprender el funcionamiento del sistema internacional pueden elaborarse a partir de las histo-

29 Vicenç Fisas, *El desafío de Naciones Unidas ante el mundo en crisis: la reforma de las Naciones Unidas y el futuro de los “cascos azules”*, Icaria, Barcelona, 1994.

30 VV AA (Unidad de Estudios Humanitarios), *Los desafíos de la acción humanitaria. Un balance*, Icaria, Barcelona, 1999.

31 David Sogge, *Compasión y cálculo. Un análisis crítico de la cooperación no gubernamental al desarrollo*, Icaria, Barcelona, 1998.

rias del agente espacio-temporal Valerian, una saga de historietas creadas por Pierre Christin (guión) y Jean-Claude Meézières (dibujo), situadas en un hipotético futuro y que presentan un elenco de problemas contemporáneos muy actuales, desde la época de la Guerra Fría hasta el presente. Los valores que esta serie formula de manera explícita (pacifismo crítico contra cualquier guerra; feminismo, encarnado en la co-protagonista Laureline; antirracismo que apuesta por la convivencia intercultural; opción por los más desfavorecidos; denuncia crítica del imperialismo colonialista) convierten sus argumentos en una reflexión muy seria y de brillante resolución formal sobre los rasgos característicos de nuestro mundo. Especialmente recomendables son *El imperio de los mil planetas* (1969-70); *El país sin estrella* (1970-71); *Bienvenidos a Alfíolol* (1971-72), *Los pájaros del amo* (1973); *El embajador de las sombras* (1975); *Los héroes del equinoccio* (1978); *Las armas vivientes* (1990) o *El círculo del poder* (1994), todos publicados en español por Grijalbo-Dargaud.<sup>32</sup>



### Claves didácticas

Esta propuesta didáctica no pretende limitarse a informar del catálogo de instituciones y organismos internacionales, sino comprenderlas desde la perspectiva de sus acciones. Habría que incorporar, entre otros, los debates sobre la globalización política como control para la globalización económica; los diferentes raseros con que se actúa, dependiendo de la importancia económica y militar del país o países implicados en el conflicto; o las posibilidades de ejercer un verdadero control por parte de los movimientos ciudadanos.

<sup>32</sup> Ver también el estudio sobre esta saga realizado por Javier Coma, en *El ocaso de los héroes en los cómics de autor*, Ediciones Península, Barcelona, 1984; capítulo 10: “Leyendas de nuestro tiempo”, pp. 175-179.

## D) Debatir/Juzgar...

### 7) ... El papel de las religiones como factores de guerra o vehículos de paz



#### Argumentos

La religión ha desempeñado un papel muy importante en la génesis de muchos conflictos armados desde los tiempos antiguos. La clave religiosa debe ser tenida en cuenta a la hora de comprender los discursos que defienden la legitimidad del ataque contra los símbolos del poder financiero y militar de la encarnación de Satanás, según el lenguaje utilizado por los organizadores y autores intelectuales y materiales de los atentados. Por su parte, la respuesta del presidente de EE UU está llena de alusiones tomadas del Antiguo Testamento, características de la peculiar religiosidad estadounidense.<sup>33</sup> Nos encontramos, pues, una vez más, con la religión como legitimación de la política de fuerza. ¿Es algo inevitable? ¿Pertenece a la raíz misma del fenómeno religioso? Los acontecimientos señalados son una buena ocasión para reflexionar acerca de la sacralización de la violencia bélica.<sup>34</sup>

Centraremos el debate en las religiones monoteístas más recientes, es decir, el judaísmo, el cristianismo y el islam, adoptando, por tanto, una perspectiva occidental. Las religiones y filosofías religiosas orientales —budismo, hinduismo, confucianismo, shintoísmo o taoísmo, entre otras— tienen mucho que decir a este respecto, y pueden ser objeto de una ampliación posterior.<sup>35</sup>



#### Tareas en el aula

El trabajo consistirá en preparar un debate con argumentos históricos y doctrinales a favor o en contra, a la hora de considerar las

33 Tal como la analiza Vicente Verdú en *El planeta americano*, ya citado, pp. 29-44.

34 Xabier Pikaza, "Los dioses de la violencia: Guerra y paz en las grandes religiones" *Iglesia Viva*, Nº 209, enero-marzo de 2002, pp. 19-43; y Jesús María Alemany, "El rostro religioso de los conflictos armados", en Mariano Aguirre y Mabel González (Coords.), *De Nueva York a Kabul. Anuario CIP 2002*, Icaria /CIP-FUHEM, Barcelona, 2002, pp. 111-126.

35 Los datos generales de todas pueden obtenerse de la consulta de manuales como los de Mircea Eliade, *Tratado de Historia de las religiones. Morfología y dinámica de lo sagrado*, Cristiandad, Madrid, 1981; Jean Delumeau (Dir.), *El hecho religioso. Enciclopedia de las grandes religiones*, Alianza, Madrid, 1993; más centrado en el tema y tiempo que nos ocupa, Gilles Kepel (Dir.), *Las políticas de Dios*, Anaya & Mario Muchnik, Madrid, 1993.

grandes religiones proféticas de salvación como inductoras de guerras o como mensajeras de paz y concordia civil. Ya adelantamos que puede aducirse gran cantidad de hechos y testimonios en un sentido o en otro. Lo importante es analizar si dichos argumentos pertenecen a la esencia de las religiones o a su realización histórica; si tiene que ver con el mensaje mesiánico fundador o con su institucionalización sacerdotal o eclesiástica; si aparece sobre todo en los ámbitos jerárquicos y teológicos o está socializado en la masa de los creyentes.

Para llegar al centro de estas cuestiones, sugerimos emprender un recorrido histórico por acontecimientos relevantes que hayan afectado a las religiones protagonistas del debate:

- Por lo que respecta al judaísmo antiguo, podemos empezar estudiando los signos y manifestaciones de violencia que aparecen en el Pentateuco, junto a otras instituciones que proclaman la paz y la justicia, como el Año Jubilar (reparto de tierras, condonación de las deudas). Es significativo distinguir el problema de la guerra antes de la instalación en Palestina, durante la misma y una vez que se ha constituido la monarquía, para observar los cambios de condición del pueblo elegido: de brazo ejecutor de la victoria del Señor de los Ejércitos a víctima de la violencia de otros pueblos e imperios que culmina en el *holocausto* nazi.
- Sobre el cristianismo, situaremos en primer lugar el contexto de Palestina en el siglo I y la polémica sobre la justificación o no de la violencia en el mensaje de Jesús de Nazareth. A continuación podemos señalar algunos momentos significativos de la historia de la Iglesia con respecto a la cuestión de la guerra:
  - Una vez fundada la Iglesia en el marco del Imperio romano, aparece la represión violenta de las disidencias internas, tildadas de heréticas, y una actitud proselitista agresiva con respecto al paganismo —progresivamente extinto en medios urbanos pero todavía generalizado en el ámbito rural— y al judaísmo.
  - En la época medieval, el choque con el islam, en el contexto de las Cruzadas por el rescate de los Santos Lugares de manos de los infieles, y la regulación de las guerras dentro de la cristiandad, mediante instituciones (tregua de Dios) y teorías (guerra justa), además de la aspiración a la paz evangélica presente en órdenes mendicantes como los franciscanos.
  - En la época moderna, por un lado, la ruptura catolicismo-protestantismo marca el comienzo de la contrarreforma y las guerras de religión, que abren paso a la idea de tolerancia religio-

sa dentro de una comunidad política común; por otro, la evangelización de América abre el debate sobre los justos títulos de la conquista e inicia el anticolonialismo. En paralelo, la consolidación de las monarquías absolutas de origen divino exige la expulsión de minorías religiosas —judíos, musulmanes— y la creación de instrumentos de control social y cultural, como la Inquisición.

– En el mundo contemporáneo se observan dos etapas:

- a) Reacción beligerante frente a la modernidad: de la consideración de Napoleón como el Anticristo a la exaltación de la guerra civil española como una cruzada religiosa antimarxista y antiliberal y los oscuros episodios de las relaciones con los fascismos.
  - b) En el contexto del *aggiornamento* modernizador del Concilio Vaticano II, apuesta por la paz frente a la política de bloques.
- En tercer lugar, el islam, que comienza siendo una fe extendida a través de la conquista militar frente a imperios y Estados, pasando después por una etapa de dominio generalizado y de enfrentamientos internos. La tensión entre un islam abierto y secular y los rigoristas religiosos recorrerá toda su historia hasta nuestros días, si bien el fundamentalismo actual remite, más que a las Cruzadas, a la política contemporánea, desde el final de imperio otomano y la descolonización de los países árabes y el surgimiento del conflicto debido a la creación del Estado de Israel en 1948. Reproducimos algunas interrogantes formuladas en otras actividades: ¿Hasta qué punto la guerra y la violencia fundamentan el contenido doctrinal islámico y no son meras realizaciones históricas circunstanciales? ¿Es el Corán el único pilar para la construcción del Estado y la organización social?<sup>36</sup>

Por cada etapa o proceso señalados se aducirán textos o hechos que permitan confrontar ideas y prácticas. Se puede elegir una época determinada (por ejemplo, la edad moderna), un acontecimiento (por ejemplo, la guerra en la antigua Yugoslavia), o mezclar épocas y contextos.

---

36 Aunque se trata de una religión formalmente constituida y difundida por todo el mundo, la fe bahá'í, surgida a finales del siglo XIX en Persia a partir del islam, plantea una posible lectura tolerante, universalista, pacifista e igualitaria de creencias musulmanas de indudable interés para el mundo actual. Navid Monabbat, *La fe bahá'í. La más reciente de las grandes religiones del mundo*, Editorial Bahá'í de España, Barcelona, 1993, 3ª ed, y William S. Hatcher, J. Douglas Martin, *La fe bahá'í. La nueva religión mundial*, Editorial Bahá'í de España, Barcelona, 1995.

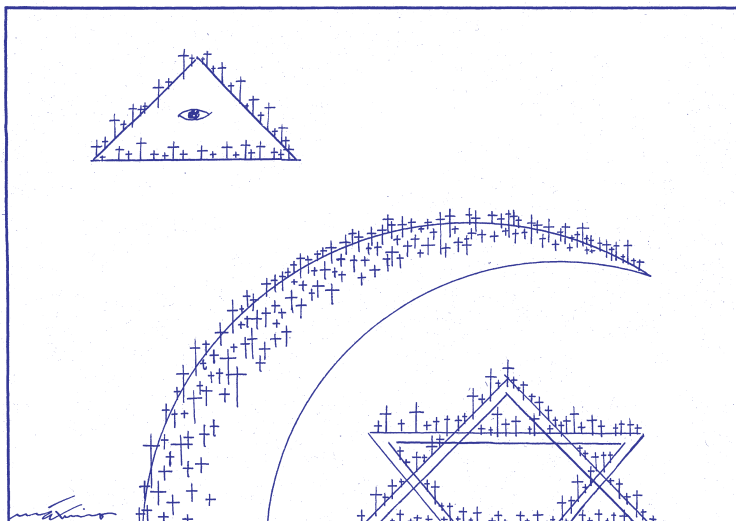


## Recursos documentales

Hacemos referencia a algunos libros donde se recogen materiales suficientes para llenar de contenidos argumentales estos esquemas:

- a) Para el judaísmo, Norbert Lohfink, *Violencia y pacifismo en el Antiguo Testamento*, Descleé de Brouwer, Bilbao, 1990.
- b) Para el cristianismo primitivo, Martin Hengel, *Jesús y la violencia revolucionaria*, Sígueme, Salamanca, 1973; J. L. Espinel Marcos, *El pacifismo del Nuevo Testamento*, San Esteban, Salamanca, 1992; François Vailant, *La no violencia en el evangelio*, Sal Térrea, Maliaño (Cantabria), 1993; Gonzalo Puente Ojea, *Ideología e historia. La formación del cristianismo como fenómeno ideológico*, Siglo XXI, Madrid, 1984, 3ª ed. José Fernández Ubiña, *Cristianos y militares. La iglesia antigua ante el ejército y la guerra*, Universidad de Granada, Granada, 2000.  
Sobre la época medieval y moderna, Joseph Joblin, *La Iglesia y la guerra. Conciencia, violencia y poder*, Herder, Barcelona, 1990.  
Acerca de la época contemporánea, John Austin Parker (Ed.), *Los cristianos y las armas nucleares*, HOAC, Madrid, 1986; Joseba Segura Etxezarraga, *La guerra imposible. La ética cristiana entre la "guerra justa" y la no violencia*, Instituto Diocesano de Teología y Pastoral / Descleé de Brouwer, Bilbao, 1991; José Fernández Ubiña, *Cristianos y militares. La iglesia antigua ante el ejército y la guerra*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2000; Hilari Ragner, *La pólvora y el incienso. La Iglesia y la guerra civil española (1936-1939)*, Península, Barcelona, 2001.
- c) Para el islam, Francisco A. Muñoz y Beatriz Molina Rueda (Eds.), *Cosmovisiones de Paz en el Mediterráneo antiguo y medieval*, Universidad de Granada, Granada, 1998.

Algunas viñetas publicadas en la prensa diaria, como la que reproducimos de Máximo, constituyen un excelente material didáctico para analizar y comentar en el aula las relaciones entre religión y violencia.



Máximo, *El País*, 6 de marzo de 2002



### Claves didácticas

El balance crítico que puede establecerse a partir del estudio del papel de la religión en los conflictos armados presenta dos planos:

- a) El análisis de los mensajes religiosos, de los que se deduce que la idea de matar en nombre de Dios revela, en definitiva, una profunda increencia. Por utilizar el lenguaje de la fenomenología de la religión,<sup>37</sup> es la falta de auténtica fe religiosa, y no su presencia, la causa última del discurso religioso sobre la violencia y la guerra.
- b) La denuncia de las imposturas históricas en las que habitualmente se ve envuelta la praxis religiosa en la realidad.

37 Juan Martín Velasco, *Introducción a la fenomenología de la religión*, Cristiandad, Madrid, 1978.

## 8) ... El sentido o sinsentido de la violencia armada como instrumento para resolver conflictos



### Argumentos

¿Hay guerras justas o violencias legítimas? ¿Tienen sentido el pacifismo y la noviolencia como proyectos sociales, políticos y culturales, no como meras actitudes individualizadas? El debate presenta dos direcciones:

- a) ¿Es la guerra o la violencia el medio más adecuado de hecho para resolver los conflictos humanos? ¿Qué dicen los filósofos y los políticos a este respecto? ¿Qué causas y consecuencias podemos establecer para algunas guerras, de cara a analizar en qué medida resolvieron los problemas que pretendían solucionar o, por el contrario, generaron otros mucho más graves?
- b) ¿Puede ser el pacifismo una alternativa razonable y viable a la guerra y la violencia? ¿Hay pacifismo o pacifismos?



### Tareas en el aula

Este debate sobre la confrontación entre guerra y paz se puede llevar a cabo mediante varias actividades complementarias, que igualmente pueden realizarse por separado:

- Lectura dramatizada de *Los justos* (1949), de Albert Camus, Alianza /Losada, Madrid, 1982. En él se plantea el debate sobre los límites éticos de la violencia política, a partir de un acontecimiento histórico: a principios del siglo XX, en el contexto de la Rusia zarista, un grupo revolucionario se dispone a cometer un atentado terrorista contra un alto dignatario de la corte. En el último momento, cuando el encargado de arrojar la bomba dentro del carruaje en que pasea está a punto de cumplir su acción, se da cuenta que junto a la inminente víctima, hay unos niños y decide no actuar, para evitar la muerte de inocentes.
- Analizar los argumentos de la guerra justa, con el apoyo de libros como el de Michael Walzer, *Guerras justas e injustas. Un razonamiento moral con ejemplos históricos*, Paidós, Barcelona, Buenos Aires, 2001, y aplicarlos al documento justificando la guerra contra Afganistán, publicado por varios intelectuales estadounidenses de cierto prestigio, entre ellos, el propio Walzer: "Por qué luchamos" (*Análisis Político*, nº 45, enero/abril 2002, páginas 82-94).



- Utilizar la tabla adjunta con razones a favor y en contra de la guerra como barómetro de valores, indicando el grado de acuerdo y desacuerdo con cada afirmación. Siguiendo el modelo, construir una tabla semejante con razones a favor y en contra del pacifismo.
- Leer y comentar el texto adjunto de Fernando Savater, tomado de *Política para Amador*, Ariel, Barcelona, 1992, sobre los tipos de pacifismo, y plantear posibles objeciones a sus argumentos.
- Leer el capítulo escrito por Mario López Martínez, “La sociedad civil por la paz”, en Francisco A. Muñoz y Mario López Martínez (Eds.), *Historia de la paz. Tiempos, espacios y actores*, Universidad de Granada, Granada, 2000, pp. 289-357. A continuación, acudir a los libros de texto de historia para ver en qué medida reflejan los hechos y enfoques contenidos en este texto.



### Recursos documentales

## I. ARGUMENTOS EN TORNO A LA GUERRA Y LA VIOLENCIA

A FAVOR	EN CONTRA
La guerra es un hecho inevitable porque forma parte de la naturaleza humana: donde hay hombres, hay guerras.	La guerra es un invento histórico para el tratamiento de los conflictos, y se debe situar dentro del conjunto de las instituciones de la violencia.
Todas las civilizaciones y culturas de la humanidad se han construido sobre la base de la violencia bélica, lo que la convierte en la verdadera “partera de la historia”.	Hay culturas que ni conocen ni valoran la guerra como institución, utilizando otros métodos para resolver sus conflictos. Durante la larga etapa paleolítica, los signos de cooperación, dadas las difíciles condiciones ambientales que tuvieron que soportar, fueron más abundantes que los de enfrentamiento armado, por razones de supervivencia.
La guerra ha generado los progresos técnicos más importantes de la historia de la civilización occidental.	Como institución social, es indudable la conexión de la guerra con determinados avances técnicos. Dichos avances, ¿son causas, instrumentos o consecuencias de la guerra? Esta cuestión es especialmente relevante a partir de la Primera Guerra Mundial.

## ARGUMENTOS EN TORNO A LA GUERRA Y LA VIOLENCIA (Continuación)

A FAVOR	EN CONTRA
La guerra cumple una función biológica regeneradora de los excesos demográficos o de las tensiones sociales.	Esta interpretación, cercana a algunas escuelas de antropología cultural o de psicología social, tiene un poso determinista que se da por supuesto sin pruebas determinantes que lo confirmen. Pone de relieve algunos aspectos del problema, pero oculta otros igualmente significativos.
La guerra siempre está presente en los grandes cambios históricos, presidiendo los cataclismos globales que afectan a los cambios de civilización.	Más que causas, las guerras parecen ser los resultados de las grandes crisis globales, en compañía de otros fenómenos sociales y culturales paralelos.
La guerra o la amenaza de guerra ha sido a menudo garantía de estabilidad pacífica en las relaciones internacionales (por ejemplo, durante la Guerra Fría).	Al contrario, la guerra constituye una amenaza a la estabilidad social, al militarizarla, limitando el grado de libertad individual y colectiva (por ejemplo, durante el macartismo en EE UU, o en la época estalinista en la antigua URSS).
La guerra es el único modo de resolver los conflictos de poder entre los seres humanos; o, al menos, es el más eficaz.	Ningún conflicto de poder se resuelve mediante la guerra, puesto que los actos bélicos generan a su vez otros que pueden ser más graves que aquellos por los que surgió el enfrentamiento bélico. La guerra es un instrumento para tratar los conflictos, pero no es el único, ni siquiera es el más eficaz.
La guerra reactiva la economía. Tras la crisis de posguerra, aparecen periodos de crecimiento y desarrollo que acaban por beneficiar al conjunto de la sociedad.	No es cierto. La guerra retrasa o colapsa el crecimiento económico, cuando éste se produce, no se distribuye de forma equitativa. Hay una conexión evidente entre sobredimensión de los gastos militares y decadencia económica (Imperio romano, época de los Austrias, EE UU tras 1945, etc.)
La guerra es consecuencia del dinamismo de los seres humanos y está asociada al desarrollo cultural de los pueblos.	Dicho desarrollo cultural ha sido tan importante o más contra la guerra que a su favor (véanse los testimonios pictóricos, musicales o literarios al respecto).
Sólo en Occidente se ha “civilizado” la guerra, evitando la crueldad y el salvajismo de los pueblos extraeuropeos cuando practican la guerra: la idea de paz pertenece al mundo europeo-atlántico.	Existe una riquísima tradición no violenta que no se ha gestado en Europa. Frente a cualquier perspectiva eurocéntrica, es preciso afirmar que la guerra y la paz han evolucionado al compás de las características específicas de cada época. Por otro lado, no está tan claro que la barbarie sea patrimonio exclusivo de las culturas exteriores a Occidente.

Tomado de Pedro Sáez, *Las claves de los conflictos...*, Op. Cit., pp. 111-112.

## II. CÓMO HACER GUERRA A LA GUERRA

“(…)

*Grosso modo*, pueden distinguirse dos tipos de adversarios de la guerra, es decir, de partidarios de lograr que los grupos humanos renuncien a dirimir sus conflictos recurriendo al enfrentamiento armado. (…)

El primero de estos dos tipos de antibelicistas es el de los *pacifistas*, en el sentido más radical y auténtico del término. Para ellos, nunca es justificable la guerra, pues siempre deriva de la codicia y del orgullo humano. La resistencia violenta y armada al mal es también una forma de mal, aunque pueda tener mejor disculpa (la defensa propia, por ejemplo, o la del derecho internacional) que la disposición agresiva o conquistadora. En resumen, ningún valor social o político justifica quitar la vida al prójimo, por indeseable y amenazador que éste puede resultarnos. Esta respetable actitud no es política, claro está, sino plenamente *religiosa*, aunque sus representantes no se reclamen de ninguna iglesia organizada. Se trata de una postura difícil de mantener con coherencia, porque implica toda una concepción de la sociedad como comunidad en el sentido antiguo del término, fraterna y sin otra coacción lícita del desorden que la reprobación de los justos. En efecto: tan violencia es la de los ejércitos como la de la policía, tan codicioso es el usurero como el que ahorra, el que invierte y, en general, el que defiende cualquier propiedad como suya y de nadie más. Por eso los primeros cristianos, que durante cierto lapso de tiempo (bastante breve, por cierto) fueron pacifistas en este sentido, no sólo se negaban a tomar las armas para defender al Imperio, sino que tampoco pleiteaban para defender su derecho, ni reclamaban la protección de los alguaciles de la época, ni prestaban dinero con intereses o lo invertían en negocios. Rechazaban todas las instituciones públicas que tienen un fundamento próximo o remoto en la violencia legal contra los transgresores o en el lucro personal, es decir: rechazaban todas las instituciones públicas, aunque en un momento dado les fuesen beneficiosas. Lo malo es que hay que estar muy convencido de que nuestro verdadero reino no es de este mundo para asumir tanta santidad. En cuanto se renuncia a llevar a convicción pacifista hasta ese extremo y se intentan componendas seculares con el orden terrenal vigente, los resultados son tan ambiguos y hasta oportunistas como cualquier encíclica papal. Mira, yo creo que este pacifismo puede convertirse en un modo como tantos otros de *expresión vital*: ayuda a quien lo practica a sentirse mejor que el mundo que le rodea (en el mismo sentido que el fiscal suele sentirse mejor que el acusado) pero en escasa o nula medida ayuda a mejorar el mundo mismo. Admito desde luego que esta opinión puede deberse a que yo, como muy bien sabes, de santo tengo bastante poco.

El *segundo* modelo es el que yo llamo *antimilitarista*. No se trata de una actitud religiosa sino estrictamente *política*. No considera la violencia armada como el mal absoluto, sino como un mal indudable, muy grave pero no el único ni —en ocasiones— el peor de todos. Considera que la institucionalización militar de la violencia es una amenaza para las mejores possibili-

dades políticas de la modernidad: la universalización de las libertades individuales, el respeto a los derechos humanos, el fomento de la democracia y la educación, la potenciación de la invención social por encima de la adhesión incondicional a los símbolos jerárquicos o patrióticos, la ayuda económica a los países en los que el hambre, la enfermedad o el atraso son endémicos, etc.... La mentalidad militar, amiga de la disciplina pero no de la crítica, de la uniformidad pero no de las diferencias, es poco compatible con el espíritu democrático que me gusta; y la constante sangría de gastos militares, cada vez más gravosos, impide a los países subdesarrollados crecer y a los más desarrollados ayudarles económicamente tanto como debieran. Sin embargo, constatar que los ejércitos no son deseables no equivale sin más a pedir que sean abolidos. Por encima de todo, el antimilitarismo parte del principio siguiente: *ninguna institución política (como la guerra o el ejército) puede ser eficazmente abolida si no se la sustituye por otra institución más fuerte y en la práctica más satisfactoria*. La violencia entre las familias, las tribus e individuos fue políticamente atajada por medio de la institucionalización del Estado, monopolizador de la violencia dentro de su territorio. Pero los Estados permanecen entre sí en la misma situación de enfrentamiento sin restricciones en la que vivieron las tribus y las familias antes de someterse a la autoridad estatal. Por tanto, sólo la institución de una autoridad supranacional capaz de hacer renunciar a los países al uso de la fuerza unos contra otros -por la amenaza de una fuerza mayor, sin duda- puede garantizar el final de la era de las guerras que la humanidad ha vivido hasta hoy. Esta posibilidad, aún remota, parece hoy menos utópica que en épocas anteriores, por ejemplo que en la época del “equilibrio del terror”. Por ello, el antimilitarista favorece cuanto se diría que es capaz de acelerar el logro de tal solución:

- Sustitución del servicio militar obligatorio por ejércitos profesionales, reducidos, fundamentalmente defensivos, que acaben con la nefasta y belicosa concepción del ejército como “pueblo en armas”, “columna vertebral de la nación”, etc..., y lo asemejen más bien a otros servicios de orden público como la policía o los bomberos.
- Apoyo a las autoridades internacionales tipo ONU y a cualquier otro organismo destinado a sustentar el derecho común de los individuos humanos por encima del de las naciones. Estas organizaciones están hoy (y sin duda también mañana, y pasado) llenas de defectos y no podrán cobrar plena vigencia hasta recibir el espaldarazo decidido de los grandes de nuestro mundo (por ejemplo, EE UU). Y los grandes, nos guste o no, sólo colaborarán en principio de acuerdo con lo parezca dictado por intereses inmediatos. Por tanto es inevitable que la autoridad supranacional se parezca durante mucho tiempo más a un imperio que a una asamblea de repúblicas, no digamos a un parlamento mundial elegido directamente por todos los ciudadanos. Winston Churchill dijo que “las naciones no tienen amigos, sólo intereses”. El asunto es cómo articular un tipo de amistad interesada *general* entre las naciones.
- Fomento efectivo del control de armamentos y del tráfico de armas, acicates comerciales entre otros de la belicosidad internacional.

– Desarrollo económico, político y educativo de los países, de acuerdo con los presupuestos de la modernidad revolucionaria inaugurados fundamentalmente a partir del siglo XVIII en Europa y América del Norte. En una palabra, universalización del procedimiento democrático e imposición sin distinciones de los derechos humanos, superando la barrera mítica e históricamente nefasta de la llamada “soberanía nacional”. Por lo tanto, el lógico respeto a la pluralidad cultural y a las formas de vida no debe extenderse a los fanatismos de signo religioso o nacionalista que conculquen abiertamente los presupuestos del individualismo democrático. Extender universalmente los avances de la modernidad no es sólo “más técnica para todos” sino “ciudadanía democrática” para todos...

Como el antimilitarismo no es un milenarismo religioso, no supongo que el triunfo de esta *domesticación* intergrupala hará reinar sin más la felicidad en la Tierra. Seguirá habiendo injusticias, mentiras, desastres y sin duda también crímenes. Exactamente ni más ni menos que dentro de cualquiera de los mejores Estados modernos hoy logrados Pero la mentalidad liberal -es decir, antitotalitaria y antiolecionista- acepta la persistencia de estos males porque su “supresión” por decreto determinaría también la supresión de la libertad de las personas, que consiste en poder hacer el mal pero también el bien (o incluso cosas que hoy parecen mal y mañana se pueden revelar muy buenas). Lo que se pretende evitar es la vertebración militar y agnóstica de las sociedades humanas tal como en el momento presente las conocemos. (...) “

Fernando Savater, *Política para Amador*, Ariel, Barcelona, 1992, pp.184-191.



### Claves didácticas

Por lo que respecta a la tercera tarea, es conveniente cuidar el espacio físico del debate, de manera que permita la visualización de las diferentes posturas y argumentos. El modelo de juicio puede ser eficaz, tanto si se plantea una cuestión genérica —¿es la guerra culpable de las mayores desgracias de la humanidad?— como si se debate algún acontecimiento concreto —la guerra en la antigua Yugoslavia—.

## E) Actuar/Cambiar la mirada...

### 9) ... Sobre los tópicos, estereotipos y prejuicios asociados a los inmigrantes extranjeros en Occidente



#### Argumentos

Una de las consecuencias del clima de incertidumbre creado tras los atentados del 11 de septiembre de 2001 es el refuerzo de los controles sobre los movimientos de personas por todo el mundo —ya que ésta fue una de las claves de la organización de los actos terroristas—. Esto coloca a los inmigrantes extranjeros, de nuevo, en el punto de mira de la sospecha. Curiosamente la existencia de paraísos fiscales, otro de los instrumentos fundamentales para ejecutar acciones de estas dimensiones, no se percibe como una amenaza tan palpable, respondiéndole así a las leyes no escritas de la globalización neoliberal: libertad absoluta para las finanzas, barreras cada vez más severas para los individuos.

Esta impermeabilización, incluso física, de las fronteras viene acompañada de un recrudescimiento de los lugares comunes sobre los seres humanos que emigran hacia un lugar distinto de su país para trabajar y vivir. Incluso desde medios intelectuales, se habla de que los musulmanes presentan una mayor dificultad de adaptación que el resto, y además terminan abrazando el fundamentalismo islámico como forma de defender su identidad frente a los peligros de contaminación por parte de la sociedad receptora.<sup>38</sup> Se impone, por tanto, recuperar las propuestas educativas interculturales como forma de generar una cultura alternativa sobre el fenómeno de las migraciones.<sup>39</sup>



#### Tareas en el aula

La propuesta de trabajo en clase sobre este tema la iniciamos con una lluvia de ideas que exprese los sentimientos, opiniones y valoraciones en torno a la presencia de inmigrantes en nuestro país. Una vez recogidas las informaciones, las agrupamos alrededor de

38 El polémico ensayo de Giovanni Sartori, *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Taurus, Madrid, 2001, al que el autor ha añadido una separata, a modo de apéndice actualizado, titulada *Extranjeros e islámicos*, en la 2ª edición de 2002.

39 Ver el número monográfico de la revista *Documentación Social*, N° 121, octubre-diciembre de 2000, "El desafío de las migraciones", que actualiza cuestiones tratadas por la copiosa bibliografía aparecida hasta el momento.

una serie de interrogantes, que formulamos, al tiempo que respondemos a cada pregunta con la audición y análisis de una canción que, de manera directa o indirecta, sugiere respuestas o propone dinámicas de trabajo para buscarlas. La selección de interrogantes, textos y canciones podría componer la siguiente secuencia:

### **PREGUNTAS SOBRE Y PARA LOS OTROS (ACERCA DE LOS INMIGRANTES EXTRANJEROS)**

- **¿Cuántos son?**

Por lo general, la percepción es que se trata de un número mucho mayor que el que los datos oficiales manejan en realidad. ¿Por qué se dan esas diferencias? Quizá influya la manera que tienen los medios de comunicación social de presentar los hechos sobre la emigración: “marea”, “oleada”, “invasión”, “avalancha”, entre otros, son términos recurrentes.

### **DISCULPE EL SEÑOR**

Disculpe el señor si le interrumpo, pero en el recibidor  
hay par de pobres que  
preguntan insistentemente por usted.

No piden limosna, no...  
Ni venden alfombras de lana.  
Tampoco elefantes de ébano.  
Son pobres que no tienen nada de nada.  
No entendí muy bien  
si nada que vender o nada que perder,  
pero por lo que parece  
tiene usted alguna cosa que les pertenece.

¿Quiere que les diga que el señor salió...?  
¿Que vuelvan mañana en horas de visita...?  
¿O mejor les digo como el señor dice:  
“Santa Rita, Rita, Rita,  
lo que se da no se quita...”?

Disculpe el señor,  
se nos llenó de pobres el recibidor  
y no paran de llegar  
desde la retaguardia, por tierra y por mar.

Y como el señor dice que salió  
y tratándose de una urgencia,  
me han pedido que les indique yo  
por dónde se va a la despensa,

y que Dios se lo pagará.  
¿Me da las llaves o los echo? Usted verá,  
que mientras estamos hablando  
llegan más y más pobres y siguen llegando.

¿Quiere usted que llame a un guardia y que revise  
si tienen en regla sus papeles de pobre...?  
¿O mejor les digo, como el señor dice:  
"Bien me quieres, bien te quiero,  
no me toques el dinero..."?

Disculpe el señor,  
pero este asunto va de mal en peor.  
Vienen a millones y  
curiosamente, vienen todos hacia aquí.

Traté de contenerles pero ya ve,  
han dado con su paradero.  
Estos son los pobres de los que le hablé...  
Les dejo con los caballeros

y entiéndase usted...  
Si no manda otra cosa me retiraré.  
Si me necesita, llame...  
Que Dios le inspire o que Dios le ampare,  
que esos no se han enterado  
que Carlos Marx está muerto y enterrado

*Joan Manuel Serrat (letra y música)*

**Joan Manuel Serrat. Disculpe el señor  
(Utopía, BMG Ariola, 1992)**

#### • ¿De dónde vienen?

Hay extranjeros invisibles a los ojos de la sociedad receptora, por su origen (ciudadanos de la Unión Europea o de EE UU), su posición social (deportistas de elite, cantantes famosos, representantes de la banca y las finanzas, no siempre legales), o su objetivo (la mirada sobre el turista que consume difiere de la que utilizamos para el trabajador de baja cualificación). Otros se hacen visibles cotidianamente, compartiendo calles, parques, medios de transporte públicos y situaciones de la vida ordinaria, lo que acrecienta su presencia simbólica a nuestro lado.



## MI AMIGO POLACO

Tomamos café a la misma hora.  
A veces me ha pedido fuego.  
Sé que está solo porque mira despacio  
el lento movimiento de las grúas.

Luego cuida un jardín de césped soñoliento,  
y riega la nostalgia de los árboles  
de un fin de siglo donde la amistad  
se cultiva a través de ordenadores.

No tengas miedo  
a hablar de tu soledad,  
amigo polaco.

No sé una palabra de su idioma,  
pero un día me habló durante horas  
de sus padres, de su pueblo perdido  
entre cielos azules como estos.

Sé que me habló de ilusiones quemadas,  
del amable sabor de las primeras lluvias,  
del color de los ojos después de las derrotas,  
de las mujeres que han dormido en sus brazos.

No tengas miedo  
a hablar de tu soledad,  
amigo polaco.

Tomamos café a la misma hora.  
A veces le he pedido fuego.  
Sé que estoy sólo porque miro despacio  
el lento movimiento de las grúas.

No tengas miedo  
a hablar de tu soledad,  
amigo polaco.

*Pablo Guerrero (letra) / Javier Bergia (música)*

**Pablo Guerrero: Mi amigo polaco  
(Sueños sencillos, Resistencia, 2000)**

## • ¿Por qué vienen?

A menudo la gente da por hecho que la decisión de emigrar es voluntaria y no obedece a causas más profundas: miseria insostenible, injusticia social, ausencia de porvenir para los hijos, represión política, guerra civil. Se habla mucho más del “efecto llamada” —el bienestar y la libertad difundidos por los medios de comunicación, la permisividad legal que otorga el Estado de derecho— que del “efecto expulsión”. Igualmente, se pasa por encima de las dificultades y riesgos que asumen los que deciden emigrar, como si el viaje en patera fuera un deporte de riesgo en lugar de una aventura trágica en la que las personas se han jugado sus escasos ahorros y su propia vida.

### EXTRANJEROS

están por ahí llegaron de allá  
sacados de luz ahogados en dos  
vinieron aquí salvando la sal  
rezándole al mar perdidos de Dios

*gente que mueve su casa  
sin más que su cuerpo y su nombre  
gente que mueve su alma  
sin más que un lugar que la esconde*

están por aquí cruzaron el mar  
queriendo París buscando un papel  
llegaron de allí vinieron sin pan  
intentan seguir no quieren volver

*gente que mueve su casa  
sin más que su cuerpo y su nombre  
gente que mueve su alma  
sin más que un lugar que la esconde*

*por ser como el aire su patria es el viento  
por ser de la arena su patria es el sol  
por ser extranjero su patria es el mundo  
por ser como todos su patria es tu amor*

recuerda una vez que fuimos así  
los barcos y el mar la fe y el adiós  
llegar a un lugar pidiendo vivir  
huir de un lugar salvando el dolor

*gente que mueve su casa  
sin más que su cuerpo y su nombre  
gente que mueve su alma  
sin más que un lugar que la esconde*

*por ser como el aire su patria es el viento  
por ser de la arena su patria es el sol  
por ser extranjero su patria es el mundo  
por ser como todos su patria es tu amor*

Pedro Guerra (letra y música)

**Pedro Guerra: Extranjeros  
(Ofrenda, BMG, 2001)**

### • ¿Para qué vienen?

Las respuestas más comunes abundan en los tópicos. Falsedades que, a fuerza de ser reiteradas, han terminado por constituir un conjunto de creencias casi invencibles, asumidas como dogmas incluso por responsables políticos:

- a) Compiten con los “nacionales” por puestos de trabajo, que finalmente quitan a los de aquí: exigen menos sueldo y son más dóciles en la aceptación de las condiciones laborales, por duras que sean, debido a que frecuentemente están en situación legal irregular.
- b) Se enganchan rápidamente en la delincuencia organizada, en la que a menudo se incluye la economía informal. A este respecto, se insiste en el elevado porcentaje de presos extranjeros, sin comparar dicho porcentaje con el conjunto de los emigrantes, que trabajan, cotizan a la Seguridad Social y contribuyen a afianzar el sistema de pensiones de nuestro Estado de bienestar (además de hacerse cargo del cuidado de miles de ancianos). Tampoco se cualifica dicha delincuencia, a menudo organizada por grupos autóctonos —por ejemplo, la piratería de discos— y en la que los extranjeros ocupan el eslabón más bajo, salvo que emigren grupos organizados de delincuentes desde el país de origen (redes de narcotraficantes o de explotación sexual de mujeres).
- c) Presentan dificultades para su integración educativa y cultural: mantienen costumbres extrañas, algunas de las cuales ponen en peligro la convivencia entre todos. ¿Son atribuibles esas dificultades a su procedencia étnica o a los problemas laborales y sociales que se encuentran al llegar?

## EN LAS FRONTERAS DEL MUNDO

Soy tú, soy él...  
Y muchos que no conozco  
En las fronteras del mundo  
En el miedo de tus ojos  
Abandonado a tu suerte  
Y a la ambición de unos pocos

Soy tú, soy él...  
Y muchos que aquí no llegan  
desperdigados del hambre  
despojados de la tierra  
Olvidados del destino  
Heridos de tantas guerras

Soy tú, soy él...  
Nosotros y todos ellos  
esclavos del nuevo siglo  
Obligados al destierro  
desterrados de la vida  
Condenados al infierno

Soy tú, soy él...  
Mano de obra barata  
Sin contrato, sin papeles  
Sin trabajo y sin casa  
Ilegales sin derecho  
O legales sin palabra

Soy tú, soy él...  
Y una foto en la cartera  
Donde te miran los ojos  
de tres hijos y una abuela  
Que esperan poder salvarse  
Con el dinero que no llega

Soy tú, soy él...  
En el nuevo paraíso  
Horizonte de grandeza  
De los que serán más ricos  
Construyendo su fortuna  
Con la sangre de tus hijos

Soy tú, soy él...  
Acuarela de colores  
Humano de muchas razas  
Olor de muchos sabores  
A las puertas del futuro  
Que te niega sus favores

*Luis Pastor* (letra y música)

**Luis Pastor: En las fronteras del mundo**  
(Soy, Madrid, 52 P.M., 2002, Colección Lcd El Europeo nº 25)

## • ¿Cómo deben comportarse con respecto a la sociedad de acogida?

El concepto de sociedad de acogida tiene unas connotaciones positivas que frecuentemente no se corresponden con la realidad: a veces la sociedad receptora no es hospitalaria. En general, se insiste en que deben someterse a sus leyes e integrarse en la cultura que encuentran a su llegada. Resulta paradójico comprobar cómo se exige a los inmigrantes el cumplimiento ejemplar de todas las normas y valores establecidos, al tiempo que se manifiesta la habitual tolerancia frente a las agresiones a la convivencia efectuadas por los de “dentro” (muy especialmente, en el ámbito de la vida pública).

### CONTAMÍNAME

Cuéntame el cuento del árbol dáctil de los desiertos  
de las mezquitas de tus abuelos  
dame los ritmos de las darbukas y los secretos  
que hay en los libros que yo no leo

contamíname  
pero no con el humo que asfixia el aire  
ven  
pero sí con tus ojos y con tus bailes  
ven  
pero no con la rabia y los malos sueños  
ven  
pero sí con los labios que anuncian besos

*contamíname  
mézclate conmigo  
que bajo mi rama  
tendrás abrigo*

cuéntame el cuento de las cadenas que te trajeron  
de los tratados y los viajeros  
dame los ritmos de los tambores y los voceros  
del barrio antiguo y del barrio nuevo

contamíname...

cuéntame el cuento de los que nunca se descubrieron  
del río verde y de los boleros  
dame los ritmos de los buzukis los ojos negros  
la danza inquieta del hechicero

contamíname...

*Pedro Guerra (letra y música)*

**Pedro Guerra: Contamíname  
(Golosinas, BMG Ariola, 1994)**

## • ¿Cuáles son los deberes de la sociedad de acogida con respecto a los que vienen de fuera?

Se suele reclamar su completa e inmediata adaptación a los modos de vida dominantes, en medio de unas condiciones de trabajo informal, acceso difícil a vivienda, prestaciones sanitarias y educativas precarias, que no facilitan precisamente esa inserción. En el mejor de los casos, se permite que sigan siendo lo que son mientras no invadan el territorio de los “naturales” del país: guetos multiculturales que evitan la mezcla, incluso el contacto. Pero también es posible aceptar la diversidad como un hecho positivo a través de un diálogo enriquecedor en torno a valores comunes, discrepancias formales y espacios de convivencia que pueden ser compartidos y celebrados.

### TE GUSTE O NO

Puede que a ti te guste o puede que no,  
pero el caso es que tenemos mucho en común.  
Bajo un mismo cielo, más o menos azul,  
compartimos el aire  
y adoramos al Sol.

Los dos tenemos el mismo miedo a morir,  
idéntica fragilidad,  
un corazón,  
dos ojos, un sexo similar  
y los mismos deseos de amar  
y de que alguien nos ame a su vez.

Puede que a ti te guste, o puede que no  
pero por suerte somos distintos también.  
Yo tengo una esposa, tú tienes un harén,  
tú cultivas el valle,  
yo navego la mar.

Tú reniegas en swajili y yo en catalán...  
yo blanco y tú como el betún  
y, fíjate,  
no sé si me gusta más de ti  
lo que te diferencia de mí  
o lo que tenemos en común.

Te guste o no  
me caes bien por ambas cosas.  
Lo común me reconforta,  
lo distinto me estimula.

Los dos tenemos el mismo miedo a morir,  
idéntica fragilidad,  
un corazón,

dos ojos, un sexo similar  
y los mismos deseos de amar  
y de que alguien nos ame a su vez.

Te guste o no.

*Joan Manuel Serrat* (letra y música)

**Joan Manuel Serrat: Te guste o no  
(Nadie es perfecto, BMG Ariola, 1994)**

### • ¿Qué ocurre cuando los otros somos nosotros?

España es un país en el que el número total de emigrantes nacionales sigue siendo casi superior al de inmigrantes extranjeros, aunque funcionemos de hecho como la puerta de entrada y salida a la fortaleza de la Unión Europea para el Magreb, África subsahariana y América Latina. Es preciso recuperar la historia inmediata de las gentes de este país que tuvieron que salir a trabajar fuera de las fronteras, a fin de comprender, intelectual y afectivamente, las causas profundas de los actuales procesos migratorios.

## EMIGRANTE

Un día cambió todo:  
nuevos paisajes y los mismos dolores.  
Las manos tienen callos, pero no de espigas,  
y el corazón sin vino qué sólo está y qué sólo.  
Si el Rhin fuera el Guadiana no estaríamos aquí,  
borrachos de nostalgia y de cerveza,  
borrachos de vino no bebido,  
de ese vino caliente que hiera la cabeza.  
Al vernos nos dijimos “chacho”, ¿qué haces tú aquí?,  
Como si fuera una casualidad habernos encontrado.  
Tú nos contaste cosas mientras con avaricia  
un cigarrillo negro entre todos fumábamos.  
Nos contaste tu vida de piedra despedida,  
de piedra golpeada, de piedra sola y dura  
y entre la niebla, tan sólo fue un momento,  
apareció de golpe el sol de Extremadura.  
Allá estará el camino, allá estará el cortijo  
del tío Pacorro, el alcalde del pueblo,  
y un poco a la derecha seguirá la era de padre,  
y el río, y el castillo que se verá a lo lejos.  
Me hubiera gustado decirte que quizá todo cambie.  
Que algo pasa en el campo, en el aula, en la mina,  
pero no sé si mi voz no fue muy convincente  
y tu expresión siguió lo mismo de dormida.

Pero bueno, dejémonos de melancolías  
y si no hay vino con cerveza brindamos  
y porque lo pediste, sólo por eso,  
una canción de Manolo Escobar tarareamos.

*Pablo Guerrero (letra y música)*

**Pablo Guerrero: Emigrante**  
**(Pablo Guerrero en el Olympia, Movieplay, 1975)**

### • ¿Son iguales todos los inmigrantes?

La condición de inmigrante extracomunitario parece suficiente para englobar a todos los pueblos y personas dentro de un patrón uniforme, que en absoluto se corresponde con la realidad. El tópico insiste en que hay grupos de población, como los eslavos o los latinoamericanos, mucho más fácilmente asimilables por razones culturales (religión, comida, costumbres, idioma, historia compartida). Por el contrario, otros —los magrebíes, sin distinguir árabes de beréberes o árabes de musulmanes, por ejemplo—, presentan mayores problemas, al provenir de una cultura que se resiste a la modernidad y que incluso utiliza a estos grupos humanos como punta de lanza para la reconquista islámica de Europa. Ésta fue una de las razones esgrimidas por los ultranacionalistas serbios para masacrar a bosníacos y kosovares en el territorio de la antigua Yugoslavia. Las redes de Al Qaeda descubiertas en nuestro país parecen avalar semejante hipótesis. ¿Puede extenderse la prevención al conjunto de inmigrantes musulmanes? ¿Qué sucede con otras comunidades mucho más opacas al influjo exterior, como la china y que, sin embargo, no presenta problemas serios de integración? ¿O con los guineanos que, al contrario, presentan bases idiomáticas y culturales mucho más sólidas para facilitar su integración? A menudo, las diferencias en el aspecto físico o en el género pueden ser más significativas que la pertenencia étnica.



## FRONTERAS

No cuento más que fronteras  
hacia cualquier dirección.  
Mi estrella fue de tercera,  
no mi sol.

Mi cuerpo choca con leyes  
para cambiar de lugar.  
Mi sueño, rey entre reyes,  
echa a andar.

Cuento larga lista de todavía,  
marginado de un mundo que hago y no vivo.  
Cada confín es un agravio a mi sudor,  
mi verso, mi sangre.

Fronteras de tierra,  
fronteras de mares,  
fronteras de arena,  
fronteras de aire,  
fronteras de sexo,  
fronteras raciales,  
fronteras de sueños  
y de realidades.

Fronteras notorias  
fronteras quemantes,  
fronteras famosas,  
fronteras de hambre,  
fronteras de oprobio,  
fronteras legales,  
fronteras de odio,  
fronteras infames.

Mi país es pobre, mi piel mejunje,  
mi gobierno proscrito, mis huestes utópicas.  
Soy candidato al inventario de la omisión,  
por no ser globable.

Fronteras que rigen  
los sumos lugares,  
fronteras tangibles  
y siempre intocables.

Lo mismo perpetuas  
que provisionales,  
me envuelven fronteras  
por todas mis partes.

*Silvio Rodríguez (letra y música)*

**Silvio Rodríguez: Fronteras  
(Expedición, Fonomusic, 2002)**

### • ¿Por qué aparece el racismo?

Las ideologías y prácticas racistas son objeto de una continua controversia interpretativa. Para algunos, se trata de brotes puntuales y aislados, de una degeneración del tejido social, una enfermedad; para otros, es una tendencia que afecta al conjunto de la sociedad, actuando por acción o por omisión: un instrumento de dominación política, económica y cultural. Ciertos autores distinguen la xenofobia —el rechazo difuso e inarticulado del extranjero— del racismo, que parte de dos falsos supuestos justificados mediante la biología, la cultura o la estructura social:

- 1) la humanidad está clasificada o dividida en razas;
- 2) existen razas superiores e inferiores, y las primeras pueden y deben sojuzgar, explotar o exterminar a las otras.

Frente a los que defienden la idea de que el racismo es patrimonio exclusivo de Occidente, otros extienden el fenómeno a comunidades culturales no occidentales, llegando a observar actitudes racistas en pueblos endogámicos como el gitano. Habría que matizar que las posturas etnocéntricas son comunes a todos los grupos humanos, mientras que el eurocentrismo es un “invento” genuinamente occidental. Describamos como describamos sus rasgos característicos, el racismo es una de las lacras más graves con las que debemos enfrentarnos a la hora de poner en marcha procesos educativos interculturales: como en el caso del antimilitarismo, el antirracismo es, en muchas ocasiones, una condición previa a cualquier apuesta por el mestizaje.

## LA CASA POR LA VENTANA

Quemaron todas las naves  
para iniciar una nueva vida,  
pagaron cara la llave  
falsa de la tierra prometida.

Pero, en lugar del Caribe,  
con su bachata, con sus palmeras,  
la madre patria recibe  
al inmigrante por peteneras.

Y no es *bona* Barcelona  
cuando la bolsa, primo, no *sona*,  
y gana el *cholo* en Madrid  
menos que un perro sin *pedigrí*,  
y el mestizo, por Sevilla,  
va *dando un cante* por pesadillas,

y, si dos vascos atracan  
a un farmacéutico en Vigo  
jura el testigo que eran sudacas.

Y cada fin de semana  
tiran la casa por la ventana  
marcándose un agarrao  
en el Café del Mercado,  
que no es lo mismo que el Tropicana.

Se matan haciendo camas,  
vendiendo besos, lustrando suelos,  
si pica el hambre en la rama  
la tortolica levanta el vuelo.

Y, en plazoletas y cines,  
por un jergón y un plato de sopa,  
con una alfombra y un Kleenex  
le sacan brillo al culo de Europa.

Y, el cuerpo de policía  
viene con leyes de extranjería  
y, al *moro* de la patera  
le *corta el rollo* una patrullera,  
y, al mulato sabrosón,  
le dan en toda la inquisición,  
y, al gitanito, la ola  
*malaje y paya* le quema  
el tejadito de la chabola.

Y cada fin de semana  
tiran la casa por la ventana,  
chilabas y desayuno  
de *kifi* con té moruno  
y escriben cartas a su sultana.

Y cada fin de semana  
con sus caderas dominicanas,  
compadre, una guarachita,  
candombe, samba o rumbita...  
¿o es que usted nunca estuvo en La Habana?

Y el coreano currela  
vendiendo *lollo de plimavela*,  
y en bares porno el paquete  
de guineano cuesta un billete,  
y, al almacén del judío,  
van seis niños buscando lío,  
y el ingeniero polaco  
que vino huyendo del frío  
ya es mayordomo del tío del saco.  
Y cada fin de semana  
tiran la casa por la ventana,  
y, mientras planchan un traje,  
su corazón de viaje  
se va cantando La Varsoviana.  
Y cada fin de semana  
queda el negrito

con la ucraniana,  
y bailan polka y pasito,  
y *soplan* vodka y mojito  
y vuelven trompas por la mañana.

*Joaquín Sabina* (letra y música)

**Joaquín Sabina: La casa por la ventana  
(Esta boca es mía, BMG Ariola, 1994)**

### • ¿Qué podemos hacer?

Hay varias tareas conectadas entre sí que deben ser abordadas de manera conjunta:

- a) Reflexionar y debatir en torno a las leyes de extranjería que se han ido implantando, como reflejo de determinadas concepciones del Estado y de la sociedad que nos afectan a todos, nacionales y extranjeros, en tanto que ciudadanos del mundo: ¿Deben entrar todos los que quieran? ¿No debe entrar nadie? ¿Deben entrar sólo los que nosotros queramos? ¿Qué sucede cuando entran sin permiso? ¿Se convierten en delincuentes? ¿Cómo controlar los flujos migratorios para que no resulten desestabilizadores? ¿Cómo perseguir a las mafias y los empresarios que viven a costa de la explotación de los inmigrantes?
- b) Participar en los movimientos sociales y las organizaciones no gubernamentales, reforzando su papel y su poder como agentes de protección, integración, promoción, defensa de los derechos de inmigrantes y educación informal en valores interculturales.
- c) Potenciar el valor de la escuela como agente de un cambio cultural de abajo a arriba: 1) incorporar a niños y jóvenes extranjeros a la nueva sociedad en la que van a vivir, a través de la enseñanza del idioma y de las otras claves culturales con las que se van a comunicar; 2) enseñar a dialogar con el otro a los niños y jóvenes de la sociedad receptora.
- d) Desarrollar procesos de desarme cultural y social siempre que haya oportunidad de establecer encuentros con los otros. Debe recordarse que no es suficiente valorar positivamente el resto de las culturas, hasta el extremo de idealizarlas, menospreciando la propia. Los inmigrantes tiene derecho al respeto, a la dignidad o a la solidaridad no porque su “otredad” sea maravillosa —ni el burka de las mujeres afganas ni la ablación del clítoris de las mujeres africanas son justificables ni admisibles—, sino por la situación vital, social y cultural en que se encuentran al llegar aquí.

## TOMB D'ATZARS

Per la vella carretera  
entre esclats de llum i mel  
hi ha dos homes que caminen  
amb la fosca dintre seu.

No se saben ni es coneixen,  
cadascú amb el seu turment,  
fan camí l'un cap a l'altre  
des d'angoixes diferents.

El matí els encén el rostre  
tot solcat de solituds  
i dins seu res no els ajuda  
per dreçar el seu futur,

són dos homes que fan via  
mentre esperen que un atzar  
converteixi el seu silenci  
en un gest de llibertat,

ah, si aprenguessin a mirar-se,  
ah, si el coratge els empenyés,

ah, si trobessin el somriure  
ah, si el recel no els separés.

I els dos homes que caminen  
no es veuran fins que un revolt  
els encari l'un a l'altre  
i els acusi d'anar sols,

i serà potser aleshores  
que aprendran secretament  
que una pena compartida  
mai dóna tant turtment.

Els moixons del cementiri  
han deixat de refilar,  
el riu llisca entre les pedres  
i també alenteix el pas,

no hi ha còrrecs ni margeres  
que no els vetllin cada instant,  
tots els arbres els contemplen  
i ni el vent mou el fullam;

ah, si es paressin i parlessin,  
ah, si el paisatge els fes companys  
ah, si la llum de les mirades  
ah, enllacés les seves mans,

## VUELTA DE AZARES

Por la vieja carretera,  
entre estallidos de luz y miel,  
dos hombres van caminando  
con la oscuridad dentro de si.

Ni se saben ni se conocen,  
cada uno con su tormento,  
avanzan uno hacia el otro  
desde angustias diferentes.

La mañana les enciende el rostro  
enteramente surcado de soledades  
y nada dentro de ellos les ayuda  
a enderezar el futuro,

son dos hombres que caminan  
esperando que un azar  
convierta su silencio  
en un gesto de libertad,

ah, si aprendiesen a mirarse,  
ah, si los empujase el coraje,

ah, si encontraran la sonrisa,  
ah, si el recelo no los separase.

Y los hombres que caminan  
no se ven hasta que una curva  
los encara el uno al otro  
acusándoles de ir solos,

y será quizá entonces  
cuando aprendan en secreto  
que una pena compartida  
no causa tanto dolor.

Los pájaros del cementerio  
han dejado de cantar,  
el río entre las piedras  
modera también su paso,

no hay vados ni hay márgenes  
que no los espíen todo el rato,  
todos los árboles los contemplan  
y ni el viento mueve el follaje,

ah, si se pararan y hablasen,  
ah, si el paisaje los hiciese compañeros,  
ah, si la luz de las miradas  
enlazase sus manos,

quina meravella  
si un somriure els dibuixés els llavis  
i potser per sempre  
sapiguessin caminar plegats,  
quina meravella  
si un batec els fes més tendre l'anim  
quina meravella  
el coratge d'estimar

quina meravella  
si l'atzar que els ha creuat les vides  
fos com la promesa  
d'un nou temps vibrante i illuminós,  
quina meravella  
si acceptar el gran joc de descobrir-se  
quina meravella  
conjurés recels i por.

A la vella carretera  
res no acaba, tot reneix  
i la vida ensenya un ritme  
sempre igual i diferent,

i els dos homes que la viuen  
tal vegada hauran après  
que sols ells tenen la força  
de muda-la dintre seu

ah, què descobriran en veure's,  
ah, amb quin gest s'acolliran

ah, tant de bo que la tendresa  
ah, canviés el seu mirar,

quina meravella  
si el ressó de l'alba a les muntanyes  
desvetllés le notes  
d'algun cant d'amor potser imprevist  
quina meravella  
si la força sempre desitjada  
quina meravella  
dibuixés els seus destins

quina meravella  
si del goig incert d'una tonada  
en sabéssim treure  
la creixença que ens pot fer més bons  
quina meravella  
si el sender que el cor ens assenyala  
quina meravella  
sempre fos vial d'amor  
quina meravella  
si de tant sentir-nos solidaris  
tots plegats penséssim

qué maravilla  
si una sonrisa dibujase sus labios  
y aprendiesen a ir juntos  
quizá para siempre,  
qué maravilla  
si un latido les tornase más suave el ánimo,  
qué maravilla,  
el coraje de amar;

qué maravilla  
si el azar que cruzó sus vidas  
fuera como la promesa  
de un nuevo tiempo luminoso y vibrante,  
qué maravilla  
aceptar el gran juego de descubrirse,  
que maravilla,  
conjurar miedo y recelos.

En la vieja carretera  
nada acaba, todo renace  
y la vida muestra un ritmo  
siempre igual y diferente,


y los dos hombres que la viven  
a lo mejor habrán aprendido  
que sólo ellos tienen el poder  
de cambiarla dentro de si mismos,

ah, qué descubrirán al verse,  
ah, con qué gesto se acogerán

ah, ojalá la ternura  
ah, cambie sus miradas,

qué maravilla  
si el eco del alba en las montañas  
desvelase las notas  
de algún canto de amor tal vez imprevisto,  
qué maravilla  
si la fuerza siempre deseada,  
que maravilla,  
dibujase sus destinos;

qué maravilla  
si del gozo incierto de una tonada  
supiesen extraer el crecimiento  
que los puede hacer mejores,  
qué maravilla  
si el sendero que el corazón nos señala,  
qué maravilla,  
fuese siempre una ruta de amor;  
qué maravilla  
si de tanto sentirnos solidarios  
todos juntos pensásemos en ganar



a guanyar el futur unint les mains  
quina meravella  
si la pau fos l'única eina fàcil  
quina meravella  
per aprendre a caminar

el futuro uniendo las manos,  
qué maravilla  
si la paz fuera la única herramienta posible,  
qué maravilla,  
para aprender a caminar

*Lluís Llach* (letra y música)

**Lluís Llach: Tomb d' atzars  
(Porrera /Món, Picap, 1995)**



## Recursos documentales

Aunque hemos transcrito las canciones en el orden expuesto, la secuencia argumental puede ser alterada o reducida según las necesidades y propósitos de cada educador. El abanico de temas relacionados con las migraciones que abordan los autores es muy amplio. Hay coincidencias en el fondo (denuncia de los problemas que padecen los inmigrantes y defensa de la justicia y la solidaridad como herramientas para su resolución) y divergencias, tanto en los enfoques a partir de los cuales se han construido los textos como en las formas musicales. En el libro que hemos escrito junto con Luis A. Aranguren Gonzalo, *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*, Anaya, Madrid, 1997, así como en el cuaderno *Educación en la escuela multicultural*, ICCE / CCS, Madrid, 2002, se exponen guiones didácticos para el análisis de canciones sobre la problemática multicultural, que utilizan los ejemplos escogidos para esta propuesta.

El uso de estas y otras canciones tiene enormes posibilidades educativas, no restringidas necesariamente al campo de las actitudes y los valores. La combinación de estos recursos con otros materiales y, sobre todo, con experiencias de encuentros y diálogos con personas de otros lugares, pueden enriquecer las vías de acceso al descubrimiento del otro. Entre otros materiales se pueden sugerir noticias y fotografías de la prensa diaria, documentales televisivos o testimonios literarios como el de Günter Wallraff, *Cabeza de turco. Abajo del todo*, Anagrama, Barcelona, 1987. Este periodista se disfrazó de turco para investigar las condiciones de trabajo de los inmigrantes de dicha nacionalidad en Alemania durante dos años. El libro también se presentó en formato audiovisual, utilizando la cámara oculta. Otro más reciente es el de Rachid Nini, *Diario de un ilegal*, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, Madrid, 2002, sobre la inmigración marroquí en España.



## Claves didácticas

El denominado “enfoque socioafectivo” preside estas dinámicas. Sin renunciar al conocimiento crítico como objetivo de enseñanza y aprendizaje, creemos que un acercamiento a la alteridad cultural desde los sentimientos, otorgando relevancia a lo que ahora se denomina inteligencia emocional, facilita las posibilidades globalizadoras e interdisciplinares que surgen del encuentro educativo con otras realidades.



## 10) ... En una clase sobre la paz en Oriente Próximo



### Argumentos

Los sucesos que asolan Oriente Próximo se han puesto en clara relación con el 11 de septiembre, tanto en el apartado de las causas como en el de las consecuencias. Un conflicto que arranca de finales de la Segunda Guerra Mundial, y que ha ido adaptándose a las circunstancias internacionales de la segunda mitad del siglo XX, está alcanzando un paroxismo que resulta cada vez más complicado superar. Como en el caso de otros enfrentamientos armados de larga duración —por ejemplo, Colombia—, las tensiones entre palestinos e israelíes han entrado en una espiral que se retroalimenta sin apenas resquicios para su desactivación. Por estas razones, es más necesario que nunca imaginar una paz posible, que recupere para la vida aquellas devastadas regiones y a sus desesperados habitantes.

Se trata de utilizar un conflicto más vivo/muerto que nunca, para estudiar las acciones que pueden emprenderse para la gestación de una cultura de paz en las distintas escalas de la existencia: vida personal, familiar y comunitaria, centro escolar, lugar de trabajo, espacio de ocio. Además de desarrollar la imaginación y la creatividad para encontrar la mayor variedad de propuestas, intentamos contextualizarlas en un proceso educativo consciente, dotándolas de sentido conjunto e interdependiente, no como una colección de actos aislados (por muy espectaculares o exitosos que puedan resultar en apariencia).



### Tareas en el aula

El desarrollo de las sesiones sigue el esquema propuesto en el apartado anterior:

- 1) En primer lugar, dedicamos una clase a analizar y comentar imágenes fotográficas e ilustraciones tomadas de la prensa diaria sobre el conflicto árabe-israelí.
- 2) Las tres sesiones siguientes están dedicadas a explicar la historia del conflicto, utilizando mapas, ejes cronológicos y algún documento audiovisual.
- 3) En la quinta sesión, los alumnos recopilan la información por grupos y la sitúan en dos columnas, con el criterio de agrupar argumentos a favor de cada una de las partes implicadas en el conflicto.

- 4) El debate permitirá destacar las encrucijadas en las que el conflicto podía haberse resuelto de manera diferente a cómo se resolvió, y buscar las causas del fracaso de la solución propuesta entonces.
- 5) En la última sesión se plantea una clase abierta sobre las posibilidades de trabajar por la paz, teniendo como telón de fondo el conflicto analizado.



### Recursos documentales

Intentamos trasladar al lenguaje escrito el desarrollo de la sesión que culmina la unidad didáctica sobre el conflicto de Oriente Próximo, tal como ha quedado descrita en el apartado anterior:<sup>40</sup>

## UNA CLASE PARA INTENTAR LA PAZ EN ORIENTE PRÓXIMO

En las clases anteriores hemos intentado conocer de la manera más amplia y profunda todo lo que ha sucedido y está sucediendo en Oriente Próximo. Ya os habréis dado cuenta de que es una tarea muy complicada, pero no tanto como la que vamos a emprender ahora. ¿Cómo vamos a encontrar una solución para los problemas entre palestinos e israelíes en una hora de clase —no disponemos de más tiempo— si desde 1947, e incluso antes, nadie ha conseguido una paz duradera en la región? Las noticias de los periódicos, los reportajes que pasan por televisión son muy poco alentadores. Es muy difícil llevar una vida normal en medio de esa orgía de sangre y destrucción. Cualquier valor cívico o social, la identidad colectiva, el pluralismo político, la tolerancia social, queda pervertido por la espiral de venganza que crece y crece sin cesar. ¿Merece la pena defender o aspirar a la construcción de un Estado, una comunidad política para organizar la convivencia de manera más o menos razonable entre sus habitantes, a este precio? ¿En qué mundo nacen los niños palestinos e israelíes, adiestrados casi desde sus primeros pasos a morir o a matar, a odiar y ser odiados, a temer y ser temidos, a ignorar y ser ignorados? La responsabilidad de los adultos es gravísima, pero nadie parece asumir tamaña vergüenza. Como veis, formulemos la pregunta que formulemos, parece que llegamos a un callejón sin salida. Volvemos a la primera cuestión: ¿podemos hacer algo?

---

40 El siguiente texto es una transcripción de una sesión realizada por primera vez con alumnos de 3º de ESO del Instituto de Enseñanza Secundaria Juan Gris de Móstoles, Madrid, durante el curso 1998-99; corregida y ampliada para 1º de Bachillerato el curso 2000-01; actualizada para los niveles citados durante el año 2002. Las intervenciones de los alumnos han quedado incorporadas a la narración, para agilizar el desarrollo de la misma.

Antes de responder a esta cuestión, si es que es posible hacerlo, vamos a echar un vistazo a las fotografías y los dibujos que habéis ido trayendo durante estos días, a ver si nos ayudan a centrarnos en el problema que vamos a afrontar en esta sesión:



...con ayuda de armas vendidas por España

Forges, *El País*, 18 de abril de 2002



Forges, *El País*, 21 de febrero de 2002

Si os dais cuenta, tanto si los dibujos se refieren a hechos concretos –la responsabilidad del primer ministro israelí Ariel Sharon en la masacre del campo de refugiados de Yenin– como si eluden a símbolos más generales –la imagen de Palestina como una mujer humillada y maltratada–, estas historietas de Forges denuncian de forma muy gráfica la situación al tiempo que aumentan nuestra perplejidad: tampoco aquí vamos a encontrar, mucho me temo, la solución milagrosa a los males de Oriente Próximo.

Yo tampoco tengo una respuesta que daros, tendréis que ser vosotros los que la descubráis o la inventéis. Pero sí puedo ofreceros algunas pistas, señalaros posibles tareas, para ver si así encontramos entre todos un poco de luz al final del túnel. Vamos a repasar las sugerencias que propongo, y vosotros os ponéis a trabajar en la que más os guste, ¿de acuerdo?

- Hay una película de dibujos animados que cuenta una leyenda africana. No sé si alguien de la clase la ha visto, porque no es de Disney y ha pasado un poco desapercibida. Se llama *Kirikú y la bruja* (M. Ocelot, 2001). Kirikú es un niño pequeño, casi un bebé, que nace y crece en una tribu dominada por el miedo a una malvada hechicera: todos la temen y la obedecen para evitar que descargue su ira sobre sus espaldas. Pero el protagonista de la historia quiere saber más, no se conforma con sentir pánico. Pregunta a unos y a otros: ¿Por qué es mala Karabá? Nadie parece conocer la respuesta. Sólo cuando, después de muchas peripecias, averigua la verdad —Karaká es mala porque sufre mucho— está en condiciones de ayudarla a vencer su dolor y recuperarla para la vida. Esto quiere decir que es muy importante que indagemos en las razones profundas de las cosas, que escuchemos a todas las partes implicadas, que investiguemos las causas de sus respectivos sufrimientos, que aprendamos a reconocer y valorar sus aspiraciones aunque no las compartamos. Es necesario, por tanto, abrir cauces de encuentro, canales de comunicación, aunque al principio obviemos las cuestiones políticas y nos dediquemos a recuperar a las personas, a volver a dar forma humana al monstruo que hemos construido ante nosotros para poder justificar nuestra ira o nuestro espanto.
- A veces resulta insuficiente estudiar los documentos y las declaraciones oficiales para entender realmente lo que está ocurriendo: hay que ponerles rostro. Imaginad que os hacéis con direcciones de chicos y chicas palestinos e israelíes, e iniciáis una correspondencia con ellos, un intercambio de vivencias que pueda prolongarse en el tiempo. Si os da pereza escribir de puño y letra, aunque a todos os vendría muy bien hacerlo, podéis utilizar el correo electrónico. Si lográramos inundar de palabras los canales de comunicación sería mucho más sencillo llegar después a las personas. Os voy a leer un cuento de la tradición judía que nos permite entender mejor esta necesidad de generar una cultura de paz desde las personas:

## SIN BLANCO

“Un día los reclutadores de los ejércitos del zar se presentaron en una aldea judía. Como de costumbre iban en busca de nuevos reclutas.

Todos los adolescentes de la aldea, incluidos los numerosos alumnos de la *yeshiva* (escuela de estudio rabínico) inmediatamente fueron alistados.

En el campo militar, sus nuevos maestros quedaron maravillados de la habilidad de los estudiantes rabínicos en el campo de tiro: aquellos jóvenes religiosos judíos nunca fallaban en el blanco.

Tan pronto estalló la guerra, todos los estudiantes talmúdicos fueron destinados inmediatamente al frente. Al poco de llegar, el enemigo desencadenó una ofensiva general. A lo lejos, en pleno *man's land* (=tierra de nadie), apareció una inmensa y encasquetada horda de teutones. Los oficiales zaristas gritaron:

-Apunten... disparen... ¡fuego!

No pasó absolutamente nada.

-¡Fuego! -rugieron de nuevo los oficiales-. ¿Oís? Fuego, panda de idiotas, ¡fuego!

Del lado zarista, nada de nada.

Fuera de sí, el oficial en jefe exclamó:

-En nombre del zar, ¿por qué no disparáis?

Uno de los hasta entonces estudiantes rabínicos tomó la palabra. Dirigiéndose al oficial en jefe, con toda la calma respondió:

-Honorable señor, ¿no ve que hay gente enfrente? Si disparamos, ¡corremos el riesgo de hacerles daño!”

Ben Zimet, *Cuentos del pueblo judío*, Sígueme, Salamanca, 2002, p. 78 (traducción de Jorge Sans Vila).

- Conseguir que las personas dialoguen, que descubran al otro y asuman sus circunstancias, ya es muy importante, pero no es suficiente, sobre todo si en sus respectivos entornos no hay ninguna intención de convertir ese diálogo en un proyecto social y político alternativo a la fuerza armada. Hay que empezar a comprender que ciertas estructuras y mentalidades hegemónicas, propias de los poderosos —sea cual sea su grado de poder—, constituyen un obstáculo a veces insalvable para convertir las buenas intenciones en realidades tangibles. Como esas estructuras, aunque estén encarnadas en individuos, no se dejan conmovir tan fácilmente

como las existencias personales, habrá que utilizar otros métodos. Os voy a poner un ejemplo: todos tenemos cuentas corrientes en los bancos y cajas de ahorro; a veces, disponemos de pequeñas o medianas cantidades que decidimos invertir. ¿Qué hace el banco con ese dinero que le entregamos y por el que nos devuelve intereses? Colocarlos a su vez en sus negocios, y estos a menudo no son tan honrados como quisiéramos; o sí, de acuerdo, son legales, pero no nos gustaría que se destinaran a empresas que deterioran el medio ambiente, fabrican armas o explotan laboralmente a los niños en los países pobres. Podríamos exigir que nos informen del destino de nuestros ahorros, elegir lo que se llama *fondos éticos*, controlar el sentido moral de nuestras inversiones. Los bancos todavía ponen muchas pegas a estas demandas, pero si el movimiento se generalizara, no tendrían más remedio que ceder. Hay otras personas que utilizan la objeción fiscal como forma de protesta: a la hora de hacer su declaración de la renta; descuentan el porcentaje del gasto militar que el Gobierno ha anunciado que realizará según el presupuesto de defensa, porque no quieren contribuir con su dinero al crecimiento del armamentismo o del militarismo. El dinero que se descuenta no se lo quedan ellos, sino que lo ingresan o lo donan a alguna organización no gubernamental, y así lo hacen constar en su declaración. De momento la objeción fiscal es un delito, pero si todos nos animáramos a hacerla, habría muchos problemas para perseguirlo y castigarlo: esta es una forma de desobediencia civil no violenta que cada día gana adeptos.

- Tened en cuenta que, según datos del propio Gobierno, el destino de muchos negocios armamentísticos oficiales, disimulados incluso en los llamados Fondos de Ayuda al Desarrollo, son países que, como Colombia o Israel, están de hecho en pie de guerra. Ésta es una de las razones que esgrimen los objetores fiscales para justificar su negativa a entregar dinero para financiar esas ventas de armas. Apuntarse a campañas de organizaciones no gubernamentales como la que reclama del Gobierno mayor transparencia en la venta y compra de armas sería otra buena manera de trabajar por la paz desde nuestro entorno inmediato.
- Para eso hay que seguirles la pista a los grupos pacifistas que organizan actos de todo tipo, informan y sensibilizan a la opinión pública sobre estos temas. Quiero advertiros que, en contra de lo que podáis creer, hay movimientos pacifistas muy activos tanto entre palestinos como entre israelíes: grupos de ciudadanos judíos se plantan delante de las máquinas excavadoras del ejército para evitar que destruyan las casas de sus vecinos palestinos; jóvenes reclutas israelíes hacen objeción de conciencia y se niegan a tomar las armas para reprimir las protestas palestinas; dentro y fuera del territorio palestino se llevan a cabo proyectos conjuntos de carácter educativo o social. El diluvio de metralla y piedras les cae de

llo y a menudo hace fracasar sus iniciativas, pero estoy seguro de que si se conocieran y divulgaran más, si los mediadores internacionales les dieran más relevancia, su poder social sería mayor. Es cierto que a veces resulta conveniente negociar con el violento para que al menos deje de ejercer la violencia, pero no hasta el punto de hacerle creer que es esa violencia la que le otorga poder: también la paz necesita cierta fuerza para afianzar sus propuestas.

- Una cosa lleva a la otra: conocer y debatir sobre estas cuestiones es muy importante, así que habrá que hacerse con un buen acopio de informaciones alternativas e independientes, vía Internet, de donde extraer datos y obtener otras visiones distintas a lo que nos dicen las televisiones. Acostumbrarse a ver los telediarios con cierto escepticismo crítico es un deporte muy saludable, para ser conscientes de los condicionantes de los medios de comunicación social a la hora de seleccionar y transmitir información. Voy a pasáros tres frases relacionadas con la televisión, y las aplicamos a esto que estamos diciendo:

I.-“El problema no es que la televisión nos dé temas entretenidos, sino que nos presenta todos los temas como un entretenimiento” (Neil Postman, *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del “show-bussines”*, Ediciones de la Tempestad, Barcelona, 1991, p. 112).

II.-“La televisión tiende a reproducir los mecanismos de socialización primaria empleados por la familia y por la Iglesia: socializa a través de gestos, de climas afectivos, de tonalidades de voz, y promueve creencias, emociones y adhesiones totales” (Juan Carlos Tedesco, *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Anaya, Madrid, 1995, p. 83).

III.-“El problema no estriba en que la televisión no eduque lo suficiente sino en que educa demasiado y con fuerza irresistible; lo malo no es que transmita falsas mitologías y otros embelecos, sino que desmitifica vigorosamente y disipa sin miramientos las nieblas cautelares de la ignorancia que suelen envolver a los niños para que sigan siendo niños” (Fernando Savater, *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, 1997, p. 69).

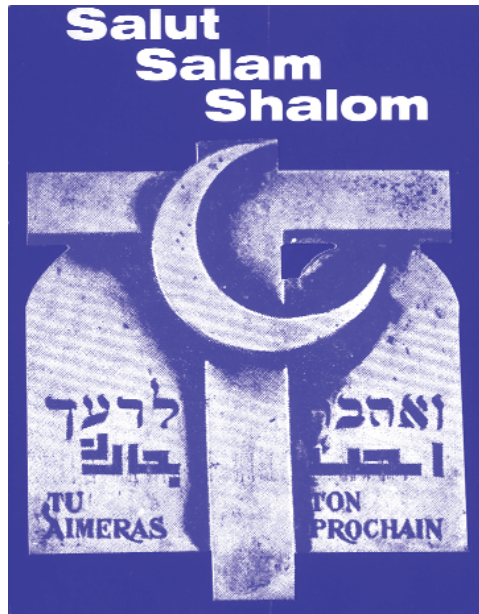
- ¿Qué frase os ha resultado más convincente? ¿Con cuál estáis más o menos de acuerdo? ¿Podéis poner ejemplos concretos que justifiquen lo que dicen los autores? ¿Qué texto parece estar más contento de ver la televisión y a qué texto parece que le gusta menos? Este asunto de la tele nos lleva a la cuestión de cómo se difunde la cultura de la violencia a través de los medios audiovisuales que utilizáis en vuestros ratos de ocio. ¿Es posible crear un videojuego que utilice las herramientas de la paz, y sea tan divertido y apasionante como los otros? Todo un reto para la imaginación,

¿no os parece? Algo parecido sucede con la prensa deportiva. ¿Os habéis dado cuenta de que el lenguaje proviene del arte de la guerra? A ver, ponedme ejemplos al respecto, que seguro que sabéis mucho más que yo sobre este asunto. Todavía recuerdo un titular de *As* en la víspera de una final de 1.500 metros, no se si en las olimpiadas o en los campeonatos mundiales de atletismo, en la que corrían, creo recordar, Reyes Estévez y Fermín Cacho, aunque el hombre a batir era el marroquí El Gerrouj: “¡Leña al moro!”, decía, utilizando una frase publicitaria del conocido anís del Mono —por cierto, ¿sabéis que ese mono humanizado que aparece en la etiqueta es una caricatura de Darwin?— ¿Qué mensaje nos está transmitiendo esa frase? Las películas que soléis ver son otra inagotable fuente de cultura de la violencia, pero merecen un análisis aparte, que abordaremos en otra ocasión.

- Así que, como podéis deducir, es necesario estudiar estos asuntos con dedicación, profundidad y paciencia: conocer lo que pasa en el mundo exige tiempo y esfuerzo. Siempre podréis decir que eso no va con vosotros, que allá se las apañen. Os mentiríais y muy gravemente: esto va con vosotros, os guste o no, y tarde o temprano os afectará, directa o indirectamente. Vale más estar preparado, aunque sólo sea por dignidad personal. Fijaos en esto: la mayoría de las cosas que aprendéis en el instituto no son materia de examen, pero os hacen ser mejores personas, a vosotros y a los que os rodean. Para esto sirve estudiar el conflicto de Oriente Próximo y todo lo demás.
- De esta manera estaréis en condiciones, no sólo de comentar ciertas cosas mientras veis el telediario con la familia —si no lo hacéis, deberíais probar, a ver cómo resulta el experimento—, sino incluso de escribir a la sección de Cartas al Director de los periódicos o participar en la revista del centro con algún artículo sobre el tema. Algunas organizaciones de derechos humanos, como Amnistía Internacional o dedicadas a la ecología, como Greenpeace, basan sus campañas en las cartas que los socios y simpatizantes mandan a los Gobiernos y a los organismos internacionales. Es una forma muy sencilla de interesarse por el mundo en que vivimos, de poner vuestros conocimientos al servicio de los demás, que es la mejor manera de aprender realmente (como nos pasa a los profesores: cuanto más enseñamos, más aprendemos).
- ¿Qué os parecen las ideas que os he comentado? ¿Vais viendo alguna posibilidad, alguna tarea concreta que seáis capaces de llevar adelante en favor de la paz en Oriente Próximo? Hace unos años conocí en París a un anciano. Trabajaba como grabador en un pequeño taller de Montmartre. Vestía con pulcritud y elegancia. Me contó que era judío, pero no estaba de acuerdo con la creación y el funcionamiento del Estado de Israel. La experiencia de los cam-



pos de concentración, a la que había logrado sobrevivir, le convenció de que la identidad del pueblo judío está en la diáspora, en el peregrinaje constante por el mundo, y no en atrincherarse en las fronteras de un Estado que es preciso proteger con ejércitos y armas. Para mostrar su espíritu ecuménico, había confeccionado unas pegatinas —os paso una, para que le echéis un vistazo—.



En ella, como veis, están superpuestas la media luna musulmana, la cruz cristiana y las tablas de la ley mosaica —no utilizaba la estrella de David, porque lo consideraba un símbolo militarista—, junto con las tres palabras que, en francés, árabe y hebreo son sinónimo de paz activa (algo así como “que la paz sea contigo”) y el mandamiento común a las tres religiones: “Amarás a tu prójimo”. Me contaba que cuando hay algún hecho violento entre palestinos y judíos en Oriente Próximo, se paseaba por los vagones del metro parisino con un buen fajo de pegatinas en el bolsillo, y las repartía a los árabes que veía, haciendo pública su pertenencia: “Yo soy judío, y protesto de esta manera contra la política del Estado de Israel. ¿Qué le parece?”. La mayoría de los árabes, según me contaba, se quedaban muy sorprendidos, alguno le insultaba, pero llegó a conversar con muchos otros. Desde que falleció su mujer, su compromiso se había hecho más intenso. Es cierto, me diréis, que este compromiso no arreglará las cosas en Oriente Próximo pero, sin duda, contribuirá a edificar una cultura de paz en el pequeño núcleo vital de mi amigo.

A propósito de lo que os he contado, creo que podíamos leer un cuento que Jean Giono escribió en 1954, *El hombre que plantaba árboles* ( José J. De Olañeta, Palma de Mallorca, 2000). Su historia se parece mucho a la del grabador judío, con la diferencia de que ésta es real. Mañana os lo traeré a clase, y también la música con que Paul Winter ilustró la narración. En una hora nos da tiempo de sobra para leerlo a varias voces y comentarlo entre todos. A lo mejor podemos hacer una actividad conjunta con el profesor de literatura y la profesora de francés.

Ahora, antes de acabar, vamos a escuchar una canción un poco especial. Como su autor e interprete es catalán, os paso la traducción al castellano. Se trata de un himno al revés. La mayor parte de los himnos se escriben para conmemorar, recordar o incitar al triunfo de las respectiva colectividad para la que se escriben y a la que exaltan. ¿Por qué es importante no ganar para Lluís Llach? ¿De qué le sirve adoptar esa postura? ¿No ganar es lo mismo que ser derrotado? Lo escuchamos, y después lo comentamos:

#### UN HIMNE PER NO GUANYAR

Un himne per no guanyar  
per no vèncer mai fent la guerra  
que malmena tota raó que ens pugui fer lluitar...  
Deixa'm doncs cantar  
aquest himne per no guanyar.  
Només som si vosaltres sou vida,  
sols tenim si podem compartir-la.  
Que de res no ens val  
la vida en la mort,  
la pau en la por...  
Deixeu-me així doncs cantar...

Un himne que sigui un prec  
pels infants que han de perdonar-nos  
i salvar-nos. Per les dones que ens han d'infantar  
un futur de pau  
un demà on no calgui guanyar.  
No son res si no son amb vosaltres,...  
Que no som si no sou ams nosaltres.  
Hem d'aprendre l'espai  
difícil i fràgil del nostres conviure  
on poguem tots cantar  
un himne per no guanyar...

Un himne que sigui un cant  
on es mesclin totes les llengües  
que ens permeten el so màgic del mot estimar.  
Deixa'm donc cantar  
aquest himne per no guanyar.

#### UN HIMNO PARA NO GANAR

Un himno para no ganar  
para no vencer nunca haciendo la guerra,  
que destroce cualquier razón que nos empuje a luchar...  
Déjame, pues, cantar  
este himno para no ganar.  
Sólo somos si vosotros sois vida,  
sólo tenemos si podemos compartirla.  
Que de nada vale  
la vida en la muerte,  
la paz en el miedo...  
Dejadme, pues, cantar...

Un himno que sea una oración  
por los niños que han de perdonarnos  
y salvarnos. Por las mujeres que nos han de alumbrar  
un futuro de paz,  
un mañana donde no haga falta ganar.  
No somos nada si no somos con vosotros..  
que no somos si no sois con nosotros.  
Hemos de aprender el espacio  
difícil y frágil de nuestra convivencia  
donde podamos todos cantar  
un himno para no ganar...

Un himno que sea un canto  
en el que se mezclen todas las lenguas  
que nos permiten el mágico sonido de la palabra amar.  
Déjame, pues, cantar  
este himno para no ganar.

Diferents en la pell i en la parla,  
ens feu rics quan no sou com nosaltres.  
Ens donem lo divers  
compartim lo distint  
i volem l'univers per conviure un destí.  
Un himne per dir ben alt:  
No ens cal ni volem guanyar

Diferentes en la piel y en el habla,  
nos enriquecéis cuando no sois como nosotros.  
Nos damos lo diverso  
compartimos lo distinto  
y queremos el universo para convivir en un solo destino.  
Un himno para decir bien alto:  
ni nos hace falta ni queremos ganar...

Lluís Llach, Temps de revoltes, Picap, 2000

Para terminar, por si alguno o alguna quiere leer algo más sobre el conflicto de Oriente Próximo, os he traído estos libros. Os los presto, así podéis enseñarlos en casa y prestárselos a alguien de la familia que esté interesado en el tema: Alain Duret, *Oriente medio. Crisis y desafíos*, Salvat, Barcelona, 1995; David Solar, *El Laberinto de Palestina. Un Siglo de Conflicto Árabe-Israelí*, Espasa-Calpe, Madrid, 1997; Miguel Ángel Bastenier, *La guerra de siempre. Pasado, presente y futuro del conflicto árabe-israelí*, Península, Barcelona, 1999 e Israel-Palestina, *La casa de la guerra*, Taurus, Madrid, 2002; Alain Gresh, *Israel, Palestina. Verdades sobre un conflicto*, Anagrama, Barcelona, 2002. Para el que prefiera los dibujos, hay un reportaje en forma de historieta sobre la primera intifada realizado por Joe Sacco, *Palestina. En la franja de Gaza*, Planeta-De Agostini, Barcelona, 2002.




### Claves didácticas

El proceso descrito en esta clase sigue el esquema propuesto para el análisis de un conflicto desde la óptica de la investigación para la paz. Necesidades expresivas y de organización metodológica han alterado el orden habitual, que ahora reproducimos, a modo de guión “oculto” de la sesión:

- Lo más conveniente es comenzar con las imágenes del conflicto: ¿Qué nos muestra la televisión en uno y otro bando? ¿Hay alguna diferencia entre lo que muestran los programas informativos de las distintas cadenas televisivas y los contenidos de los periódicos? Si sólo acudiéramos a esas fuentes de información, ¿qué conclusiones podríamos sacar?
- Seguimos nuestro recorrido adentrándonos en el tiempo, para preguntar a la historia por el sentido del presente. ¿Ayudan los acontecimientos del pasado a comprender los problemas de hoy? Esta inmersión hacia atrás sin duda ilumina la situación actual, pero ¿puede justificarla o defenderla? Siguiendo el hilo de los reproches que recíprocamente se lanzan las partes implicadas, llegaríamos a los tiempos legendarios de Abraham y Moisés, y ni siquiera estos gigantes de las religiones semíticas

pueden aclararnos gran cosa acerca de por qué se sigue matando y muriendo en su nombre.

- En tercer lugar, intentamos aclarar el abanico de problemas que componen el conflicto:
  - 1) Los escenarios del mismo: la geografía física y humana de Palestina, en un enclave caracterizado por el continuo trasiego de poblaciones y culturas, la presencia del desierto y la escasez de agua, y las limitaciones espaciales para la formación de grandes asentamientos urbanos, debido a sus escasas dimensiones. Se trata de un territorio demasiado pequeño con demasiada historia, que afecta de manera interdependiente y contradictoria a demasiadas personas, convencidas de que ésta es su tierra y no la de los demás.
  - 2) Los actores del mismo: el Estado de Israel, la Autoridad Nacional Palestina, Estados Unidos, la Unión Europea, los países árabes del entorno circundante.
  - 3) La dinámica del conflicto desde los diez últimos años: desde la Conferencia de Madrid y los Acuerdos de Oslo hasta la segunda Intifada y el confinamiento de Yaser Arafat en Ramala, ordenado y vigilado por el ejército israelí.
  - 4) Los términos clave del enfrentamiento —refugiados palestinos, asentamientos judíos, territorios ocupados, seguridad geopolítica, recursos hídricos—, que pertenecen a diferentes ámbitos de una realidad global.
  - 5) Posturas e intereses de las partes implicadas: grupos extremistas palestinos e israelíes que desean la desaparición física del adversario; negociadores internacionales europeos que buscan algún tipo de pacto por muy imperfecto que sea; Gobierno israelí, respaldado por EE UU en su combate contra el terrorismo palestino; Gobierno palestino, aún frágil y sin asentar desde el punto de vista democrático, que condena aunque comprende los actos terroristas, pero no sabe ni puede impedirlos; líderes políticos como Sharon o Arafat, ya ancianos y con un pasado turbulento sobre sus espaldas, que miran más hacia atrás que hacia adelante.
- Existen evidentes dificultades a la hora de plantear soluciones duraderas para estos problemas, pero deben apuntarse todos los proyectos que contemplan la posibilidad de la paz para Oriente Próximo:
  - a) Un Estado que una a los dos pueblos, aunque con un elevado grado de autonomía administrativa.

- 
- b) Dos Estados y dos pueblos, incluso separados físicamente por una frontera lo más impermeable posible, al menos durante un tiempo.
  - c) Un Estado, el israelí, y unos espacios acotados y controlados para que (mal)vivan en ellos los palestinos, en el sentido en que quedó organizado el *apartheid* sudafricano.
  - d) Ningún Estado, al menos de momento: creación de una zona de paz y diálogo entre palestinos e israelíes, administrada por la ONU, hasta llegar a un acuerdo territorial y político fruto del consenso interior entre ambas comunidades.
  - e) Una confederación de pueblos bajo una autoridad común que no proceda de ninguno de ellos, ni tampoco de algún otro Estado establecido, como la ONU.
- ¿Qué pasos hay que dar para afrontar el conflicto, de acuerdo con los proyectos presentados? Habría que descartar aquél que perpetúe y agrave el conflicto, pero admitir cualquiera que transforme la dinámica actual, aunque no solucione de golpe el problema.
    - a) Potenciar la intervención internacional, tanto en sentido mediador como humanitario. ¿Se podría plantear también como disuasión para imponer, mediante la amenaza del uso de una fuerza legítima o cualquier otra medida de presión comercial y diplomática, una pacificación sin la que es muy difícil negociar a largo plazo?
    - b) Hacer visibles y conceder la iniciativa a los grupos pacifistas disidentes palestinos e israelíes.
    - c) Organizar encuentros y conferencias de paz de carácter sectorial, que aborden problemas concretos de supervivencia y cohabitación en la misma tierra de ambas comunidades, en los que sea posible alcanzar acuerdos, antes de abordar los temas más espinosos.
    - d) Proceder a la progresiva desactivación de los atentados suicidas y las respuestas compulsivas por parte del ejército israelí (aunque algunos opinan que dichas respuestas forman parte de una estrategia nada improvisada).
    - e) Toma de conciencia, sensibilización y movilización de la ciudadanía de los países occidentales, para forzar a sus respectivos Gobiernos a implicarse más en la tarea de construir la paz entre palestinos e israelíes.



## **V. Materiales para saber y hacer más**

- **Lecturas urgentes**
- **Guías didácticas**
- **Algunas películas**
- **Direcciones de Internet**

## Materiales para saber y hacer más

# 5

“Nuestro sujeto se despierta en una cama hecha según un patrón originado en el Cercano Oriente, pero modificado en la Europa del Norte antes de pasar a América. Se despoja de las ropas de cama hechas de algodón, que fue *domesticado* en la India, o de lino, *domesticado* en el Cercano Oriente, o de lana de oveja, *domesticada* igualmente en el Cercano Oriente, o de seda, cuyo uso fue descubierto en China; todos estos materiales se han transformado en tejido por medio de procesos inventados en el Cercano Oriente. Al levantarse, se calza unas sandalias de tipo especial, llamadas mocasines, inventadas por los indios de los bosques orientales de América de Norte, y se dirige al baño, cuyos muebles son un mezcla de inventos europeos y americanos, todos ellos de una época muy reciente. Se despoja de su pijama, prenda de vestir inventada en la India, y se asea con jabón, inventado por los galos; luego se afeita, rito masoquista que parece haber tenido origen en Sumeria o en el antiguo Egipto.

Al volver a su alcoba, toma la ropa que está colocada en una silla, mueble procedente del sur de Europa, y comienza a vestirse. Para ello, utiliza prendas cuya forma originalmente se derivó de los vestidos de piel de los nómadas de las estepas asiáticas, y calza zapatos hechos de cueros, curtidos por un proceso inventado en el antiguo Egipto, y cortados según un patrón derivado de las civilizaciones clásicas del Mediterráneo. Alrededor del cuello se anuda una tira de tela de colores brillantes, supervivencia de los chales o bufandas que usaban los croatas del siglo XVI. Antes de bajar a desayunarse, se asoma a la ventana, hecha de vidrio inventado en Egipto y, si está lloviendo, se calza unos zapatos de caucho, descubierto por los indios de Centroamérica y coge un paraguas, inventado en el Asia Sudoriental. Se cubre la cabeza con un sombrero hecho de fieltro, material inventado en las estepas asiáticas.

Ya en la calle, se detiene un momento para comprar un periódico, pagándolo con monedas, una invención de la antigua Lidia. En el restaurante le espera toda una serie de elementos adquiridos de muchas culturas. Su plato está hecho según una forma de cerámica inventada en China. Su cuchillo es de acero, aleación hecha por primera vez en el sur de la India; su tenedor es un invento de la Italia medieval; y su cuchara, un derivado de un modelo originario de Roma. Comienza su desayuno con una naranja, procedente del Mediterráneo Oriental; un melón, de Persia; o, quizá, una raja de sandía, de África. Además, toma un poco de café, planta de Abisinia, con leche y azúcar. Tanto la domesticación de las vacas como la idea de ordeñarlas se originaron en el Cercano Oriente, y el azúcar se hizo por primera vez en la India. Después de la fruta y el café, sigue con una especie de tortitas, hechas según una técnica escandinava, con trigo, aclimatado en Asia Menor. Sobre estas tortitas desparrama un poco de jarabe de arce, inventado por los indios de los bosques orientales de América del Norte. Además, puede servirse unos huevos de una especie de pájaro domesticado en Indochina, o algún filete de carne de un animal domesticado en Asia Oriental, salada y ahumada según un proceso inventado en el norte de Europa.

Una vez que ha terminado de comer, se pone a fumar, costumbre del indio americano, consumiendo una planta, domesticada en Brasil, ya sea en una pipa, derivada de los indios de Virginia, o en un cigarrillo, derivado de Méjico. Si es suficientemente vigoroso, elegirá un puro, que nos ha sido transmitido de las Antillas, a través de España. Mientras fuma, lee las noticias del día, impresas con caracteres inventados por los antiguos semitas, sobre un material inventado en China, según un proceso inventado en Alemania. A medida que se va enterando de las dificultades que hay por el extranjero, si es un consciente ciudadano conservador, irá dando gracias a una deidad hebrea, en un lenguaje indoeuropeo, por haber nacido en el continente americano.”

Ralph Linton, *Estudio del Hombre*, FCE, México, 1942, pp. 318-319. De entre las muchas lecturas didácticas de este documento, destacamos dos: por una parte, el descubrimiento del intercambio cultural a lo largo de la historia como herramienta indispensable para la supervivencia de las sociedades; por otro lado, la necesidad de leer la historia y la geografía de manera alternativa a la dominante en el mundo académico, por sus mayores posibilidades para generar aprendizajes significativos acerca del presente.


En el siguiente listado de materiales no están incluidos los libros, unidades didácticas, películas, canciones y demás recursos citados a lo largo de las páginas precedentes. En el primer apartado reunimos unas cuantas lecturas de diferente entidad y metodología, que amplían las cuestiones abordadas; citamos a continuación algunas propuestas didácticas; en tercer lugar, hay una puesta al día del tratamiento fílmico de las violencias contemporáneas; finalmente, una breve referencia a las direcciones de Internet que pueden resultar más prácticas.

### Lecturas urgentes

Mariano Aguirre, *Los días del futuro. La sociedad internacional en la era de la globalización*, Icaria, Barcelona, 1995.

Mariano Aguirre e Ignacio Ramonet, *Rebeldes, dioses y excluidos. Para comprender el fin del milenio*, Icaria, Barcelona, 1998.





Magda Bandera, *Hijos de la guerra. La vida cuando callan las bombas y los micrófonos*, Intermón-Oxfam, Barcelona, 2002.

Centro Pignatelli (Ed.), *La paz es una cultura*, Seminario de Investigación para la Paz /Departamento de Cultura y Turismo del Gobierno de Aragón, Zaragoza, 2001.

Vicenç Fisas, *La paz es posible. Una agenda para la paz del siglo XXI*, Intermón-Oxfam, Barcelona, 2002.

Susan George, *Informe Lugano*, Icaria/Intermón-Oxfam, Barcelona, 2001.

Mary Kaldor, *Las nuevas guerras. Violencia organizada en la era global*, Tusquets, Barcelona, 2001.

Federico Mayor Zaragoza, *Los nudos gordianos*, Círculo de Lectores, Barcelona, 1999.

Ignacio Ramonet, *Guerras del siglo XXI. Nuevos miedos, nuevas amenazas*, Mondadori, Barcelona, 2002

Isabel Tamarit, *Conflictos armados y pobreza. El desarrollo como vía hacia la paz*, Intermón-Oxfam, Barcelona, 2001.

VV AA, *Ciudadan@s de Babel. Diálogos para otro mundo posible*, Fundación Contamíname, Madrid, 2002.

### **Guías didácticas**

Anna Bastida, *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*, Icaria / Seminario de Investigación para la Paz de Zaragoza, Barcelona, 1994.

Pedro Sáez, “La guerra como ventana para comprender el mundo: una lectura desde la educación para la paz”, *Aula*, N° 86, noviembre de 1999, pp. 26-30 (incluido

como capítulo en VV AA, *Valores escolares y educación para la ciudadanía*, Graó, Barcelona, 2002)

Xesús R. Jares, “Educar para la paz después del 11-09-01”, *Cuadernos Bakeaz*, N° 49, junio de 2002.

VV AA (Hegoa), *Juntamundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio*, Hegoa, Bilbao/Vitoria, 1996 (1ª Parte: Guía didáctica de educación para el desarrollo; 2ª Parte: La práctica de la educación para el desarrollo).

Anna Bastida, Paco Cascón y Rafael Grasa, *Hazañas bélicas; guerra y paz*, Intermón / Octaedro, Barcelona, 1997 (Cuaderno de trabajo para el alumno y guía didáctica para el profesor de Educación Secundaria Obligatoria).

VV AA (CIP-FUHEM), *Construir la paz. Una aproximación didáctica a la reconstrucción posbélica*, Madrid, CIP, 2000 (Colección Guías didácticas de educación para el desarrollo).

Pace e Dintorni (Coordinación de la edición española: Mercedes Mas), *Educar en la noviolencia. Propuestas didácticas para un cambio social*, PPC, Madrid, 2000.

Anna Bastida, *Historia de un arma vulgar*, Intermón-Oxfam, Barcelona, 2001 (Cuaderno de trabajo para el alumno y guía didáctica para Educación Secundaria Obligatoria). Este material se ha elaborado en el contexto de la Campaña “Adiós a las Armas Ligeras”, que Vicenç Fisas explica en su libro *Adiós a las armas ligeras. Las armas y la cultura de la violencia*, Icaria, Barcelona, 2000.

Calo Iglesias (Coord.) / Seminario Galego de Educación para a Paz, *Destruir a guerra e construír a Paz (Unidade Didáctica nº 18)*, Toxosoutos, Noia (A Coruña), 2002.

## Algunas películas

Las posibilidades del cine en el aula están desarrolladas de manera exhaustiva en Manuel Dios Diz, *Cine para convivir*, Toxosoutos / Xunta de Galicia / Seminario Galego de Educación para a Paz, Noia (A Coruña), 2001. Por lo que respecta a estudios críticos sobre el tratamiento filmico de los conflictos armados recientes, Iván Barredo, “Cine antibélico. Del Golfo Pérsico al 11-S”, *Reseña*, N° 338, mayo de 2002, pp. 4-7; centrados en las películas de guerra canónicas, los críticos de la revista *Dirigido* elaboran un completo dossier de cine bélico en los números 302 (junio de 2001), pp. 36-99, y 303 (julio-agosto de 2001), pp. 28-75. Además, el libro de Guillermo Altares, *Esto es un infierno. Los personajes del cine bélico*, Alianza, Madrid, 1999, enfoca el estudio de este género cinematográfico desde los arquetipos que utiliza en sus películas de manera recurrente: civiles, espías, guerrilleros, nazis, niños, oficiales, periodistas, prisioneros, *rambos*, sargentos, soldados y víctimas. Estos libros y artículos proporcionan gran número de recursos didácticos que conviene explorar con detenimiento. Siguiendo sus indicaciones, citamos algunas películas de interés educativo sobre las guerras actuales.

- Revisiones de episodios bélicos anteriores, como *Salvar al soldado Ryan* (S. Spielberg, 1998), centrada en el desembarco de Normandía (junio de 1944); *La delgada línea roja* (T. Malick, 1998), situada en el contexto de la batalla de Guadalcanal (agosto-noviembre de 1942), o la extraordinaria película de dibujos animados *El gigante de hierro* (B. Bird, 1999), que narra un hermoso cuento pacifista desde la época de la Guerra Fría (1957).
- Hay conflictos armados, como el que asoló el territorio yugoslavo entre 1991 y 1996, que han producido ya un conjunto de películas destacables: *Before the Rain* (M. Manchevski, 1994); *Underground* (E. Kusturika, 1995); *La mirada de Ulises* (Th. Angelopoulos, 1995); o *En tierra de nadie* (D. Tanovic, 2001). Incluso hay filmes, de desigual calidad si los comparamos con los ya citados, centrados en las peripecias de periodistas y militares occidentales en

el ensangrentado espacio balcánico: *Territorio Comanche* (G. Herrero, 1997); *Las flores de Harrison* (E. Chouraqui, 2000), o *Guerreros* (D. Calparsoro, 2002). Sin contar con el inevitable —e insultante desde el punto de vista de la inteligencia del espectador— panfleto militarista producido en EE UU, *Tras la línea enemiga* (J. Moore, 2001).

- Otras guerras han suscitado menos cantidad de películas: así, la guerra del Golfo (1990-1991) sirve de base al argumento de la mordaz *Tres reyes* (D. O. Russell, 1999); la guerra de Somalia (1993) es pretexto para otro ejercicio patrioterico de elevada eficacia visual, *Black Hawk derribado* (R. Scott, 2001); o la guerra de Afganistán (1978-2002), contexto de las historias narradas en la ya citada *Kandahar* (M. Makhmalbaf, 2001) y en *Baran* (M. Majidi, 2001), sobre los refugiados afganos en Irán.
- Por lo que respecta al impacto cinematográfico de la "guerra permanente contra el terrorismo", por el momento reproduce el maniqueísmo visceral que ha anidado en los discursos políticos. La censura ha actuado acelerando el estreno de películas belicistas terminadas antes del 11 de septiembre de 2001 (por ejemplo, *La guerra de Hart*, de G. Hoblit, 2002) y retrasando la difusión de visiones de la guerra menos complacientes (*Buffalo Soldiers*, G. Jordan, 2001). También se suprimieron, mediante manipulaciones digitales, las imágenes de las Torres Gemelas en algunas superproducciones que se preveían de fuerte impacto popular, como *Spider-Man* (S. Raimi, 2002). Muchas cadenas televisivas, incluyendo las españolas, han programado desde entonces filmes de tan dudosa calidad estética y, sobre todo, ética, como *Independence Day* (R. Emmerich, 1996), *Air Force One* (W. Petersen, 1997), o *Estado de sitio* (E. Zwick, 1998). Si comparamos el conjunto de la producción estadounidense a este respecto, por ejemplo, con las películas irlandesas que han abordado su guerra, a través de títulos como *En el nombre del padre* (J. Sheridan, 1993) o *Michael Collins* (N. Jordan, 1996), el resultado es revelador de la ausencia por parte del cine de masas nortea-

mericano de la mínima reflexión crítica sobre el presente, salvo honrosas excepciones.

- De la misma manera, las cinematografías latinoamericanas —aunque algunas de las películas citadas versan sobre América Latina sin estar realizadas allí— han presentado recientemente un conjunto de películas muy interesantes. Abordan las raíces de la violencia que padecen sus países con profundidad y complejidad, a través de registros que van desde el humor surrealista, pasando por el melodrama neorrealista hasta la tragedia desnuda: *La estrategia del caracol* (S. Cabrera, 1993); *La muerte y la doncella* (R. Polanski, 1994); *Sicario* (J. Novoa, 1995); *Hombres armados* (J. Sayles, 1996); *Estación Central de Brasil* (W. Salles, 1998); *La vendedora de rosas* (V. Gaviria, 1999); *La virgen de los sicarios* (B. Schroeder, 2000).

## Direcciones en Internet

Para cubrir este apartado resulta indispensable la consulta de la *II Guía de recursos de educación para el desarrollo en Internet*, CIP-FUHEM, Madrid, 2000, elaborada por Virginia Montañés. Ésta supone una sustancial ampliación y actualización de la primera, elaborada a su vez por María Gilabert con la colaboración de Julián Carranza y publicada en 1998. Ambas, coordinadas por Manuela Mesa.

Señalamos algunas direcciones donde encontrar información y recursos educativos sobre las cuestiones tratadas en esta guía que nos parecen de especial interés.

### **Asociación Española de Investigación para la Paz, AIPAZ**

Espacio web: <http://www.ugr.es/~eirene/aipaz/>

Correo electrónico: [AIPAZ@platon.ugr.es](mailto:AIPAZ@platon.ugr.es)

### **Amnistía Internacional**

Espacio web: <http://www.a-i.es>; <http://www.amnesty.org>;

Correo electrónico: [amnistia.internacional@a-i.es](mailto:amnistia.internacional@a-i.es)



### **Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos**

Espacio web: <http://www.pangea.org/unescopau/>

Correo electrónico: [unescopau@gn.pangea.org](mailto:unescopau@gn.pangea.org)

### **Centro de Investigación para la Paz**

Espacio web: <http://www.cip.fuhem.es>

Correo electrónico: [cip@fuhem.es](mailto:cip@fuhem.es)

### **Cruz Roja Española**

Espacio web: <http://www.cruzroja.es>

Correo electrónico: [informa@cruzroja.es](mailto:informa@cruzroja.es)

### **Edualter**

Espacio web: <http://www.edualter.org>

Correo electrónico: [edualter@pangea.org](mailto:edualter@pangea.org)

### **Educación Sin Fronteras**

Espacio web: <http://www.educacionsinfronteras.org>

Correo electrónico:

[informacion@educacionsinfronteras.org](mailto:informacion@educacionsinfronteras.org)

### **Educadores pola Paz / Nova Escola Galega**

Espacio web: <http://www.iaga.com/neg/>

Correo electrónico: [neg@iaga.com](mailto:neg@iaga.com)

### **Equipo de Comunicación Educativa, ECOE**

Espacio web: <http://www.eurosur.org/ECOIE>

Correo electrónico: [ecoe@eurosur.org](mailto:ecoe@eurosur.org)

### **Gernika Gogoratuz**

Espacio web: <http://www.gernikagogoratuz.org>

Correo electrónico: [gernikag@gernikaggoratuz.org](mailto:gernikag@gernikaggoratuz.org)

### **Greenpeace**

Espacio web: <http://www.greenpeace.es>

Correo electrónico: [informacion@greenpeace.org](mailto:informacion@greenpeace.org)



## **Guía del Mundo. El mundo visto desde el Sur**

Espacio web: <http://www.guiadelmundo.org.uy/>

Correo electrónico: [guiatm@chasque.apc.org](mailto:guiatm@chasque.apc.org)

## **Hegoa**

Espacio web: <http://www.ehu.es/hegoa/>

Correo electrónico: [hegoa@bs.ehu.es](mailto:hegoa@bs.ehu.es)

## **Human Rights Watch**

Espacio web: <http://www.hrw.org>

Correo electrónico: [hrwatchuk@gn.apc.org](mailto:hrwatchuk@gn.apc.org)

## **Instituto de Estudios Transnacionales, Inet**

Espacio web: <http://www.alcavia.net/inet>

Correo electrónico: [inet@alcavia.net](mailto:inet@alcavia.net)

## **Instituto de la paz y los conflictos de la Universidad de Granada**

Espacio web: <http://ugr.es/~eirene>

Correo electrónico: [eirene@goliat.ugr.es](mailto:eirene@goliat.ugr.es)

## **Instituto del Tercer Mundo, ITeM**

Espacio web: <http://www.item.org.uy/>

Correo electrónico: [item@chasque.apc.org](mailto:item@chasque.apc.org)

## **Instituto Galego de Análisis e Documentación Internacional, IGADI**

Espacio web: <http://www.iaga.com/igadi>

Correo electrónico: [igadi@arrakis.es](mailto:igadi@arrakis.es)

## **International Peace Research Institute Oslo, PRIO**

Espacio web: <http://www.prio.no>

Correo electrónico: [info@prio.no](mailto:info@prio.no)

## **Intermón/Oxfam**

Espacio web: <http://www.intermon.org>

Correo electrónico: [webmaster@intermon.org](mailto:webmaster@intermon.org)



### **Médicos Sin Fronteras**

Espacio web: <http://www.msf.org>

Correo electrónico: [oficina@barcelona.msf.org](mailto:oficina@barcelona.msf.org)

### **Oxfam Internacional**

Espacio web: <http://www.oxfam.org>

Correo electrónico: [intermon.direccion@bcn.servicom.es](mailto:intermon.direccion@bcn.servicom.es)

### **Seminario de Educación para la Paz, Asociación Pro Derechos Humanos, SEDUPAZ**

Espacio web:

<http://www.pangea.org/sedupaz/sedupaz.htm>

Correo electrónico: [pacoc@pangea.org](mailto:pacoc@pangea.org)

### **Seminario de Investigación para la Paz, SIP**

Espacio web: <http://www.pangea.org/spie/sipp/html>

Correo electrónico: [sipp@pangea.org](mailto:sipp@pangea.org)

### **Seminario Galego de Educación para a Paz**

Espacio web: <http://www.sgep.org>

Correo electrónico: [paz@sgep.org](mailto:paz@sgep.org)

### **Stockholm International Peace Research Institute, SIPRI**

Espacio web: <http://www.sipri.se>

Correo electrónico: [sipri@sipri.se](mailto:sipri@sipri.se)

### **Transnational Institute, TNI**

Espacio web: <http://www.tni.org>

Correo electrónico: [tni@tni.org](mailto:tni@tni.org)



# Epílogo

## I.

### SIEMPRE HAY DOS POSIBILIDADES

“Poco antes de la guerra, dos estudiantes talmúdicos discutían sobre la situación política.

-Espero que no me llamen a filas -dijo el primero-. La guerra no es para mí. En principio soy animoso, pero si es posible prefiero evitarla.

-¿Por qué tener miedo? -dijo el segundo-. Cuando se analiza todo eso se ve bien que después de todo siempre hay dos posibilidades: o no estalla la guerra o estalla. Si no estalla no hay por qué inquietarse. Pero, si estalla, siempre tendrás dos posibilidades: o te llaman a filas o no te llaman. Si no te llaman, realmente no hay por qué inquietarse. Pero si te llaman, siempre tendrás dos posibilidades: o estarás en el frente o no estarás en el frente. Si no estás en el frente, realmente no hay por qué inquietarse. Si estás efectivamente en el frente, siempre tendrás dos posibilidades: o te hieren o no te hieren. Si no te hieren, realmente no hay por qué inquietarse. Pero si te hieren siempre tendrás dos posibilidades: o te hieren gravemente o te hieren levemente. Si te hieren levemente, realmente no hay por qué inquietarse. Pero si te hieren gravemente, siempre tendrás dos posibilidades: o sucumbes y mueres, o no sucumbes y vivirás. Si no sucumbes, no hay por qué inquietarse. Pero si sucumbes, siempre tendrás dos posibilidades: o te entierran en un cementerio judío o no te entierran en un cementerio judío. Si te entierran en un cementerio judío, realmente no tienes por qué inquietarte. Si no te entierran en un cementerio judío... ¿para qué inquietarte? Después de todo quizá la guerra no estalle.”

Ben Zimet, *Cuentos del pueblo judío*, Sígueme, Salamanca, 2002, pp. 76-77 (traducción de Jorge Sans Vila).

## II.

### PREGUNTA DE LOS CINCO CENTAVOS

¿Cuántos Monarcas, Presidentes, Jefes de Gobierno, Ministros y Altos Cargos; cuántos Papas, Cardenales, Obispos y Arzobispos, Abades y Priors; cuántos Banqueros, Consejeros y Altos Ejecutivos; cuántos Directores de Periódico, Líderes de Opinión, Rectores Magníficos y Catedráticos Eméritos, Magistrados en sus Altas Magistraturas, Hombres y Mujeres Más Ricos del Planeta, Diputados y Senadores, Alcaldes y Síndicos de la Bolsa, Famosos y Famosas, Teólogos y Teólogas, Intelectuales Orgánicos, Expertos de Cámara y Asesores Áulicos, Directores de Servicios Secretos, Académicos, Miembros del Gotha y del "Establishment", Científicos y Tecnólogos de la Industria de Armamento, Premios Nobel incluso de la Paz, y, en fin, cuántos Estrategas, Generales y Jefes de Estado Mayor morirán en la próxima guerra?

El documento I pertenece al libro de Ben Nimet, Cuentos del pueblo judío, ya citado, páginas 76-77; el documento II es de Máximo, y apareció en El País el 22 de septiembre de 2002. Ambos remiten los hechos que presiden el final de este libro: la exigencia estadounidense de inmunidad (=impunidad) para sus ciudadanos, frente a las posibles actuaciones del Tribunal Penal Internacional contra ellos; la doctrina estratégica de la guerra preventiva con que el presidente norteamericano George W. Bush pretende justificar su inminente acción armada contra Irak; el enésimo atentado suicida de las organizaciones extremistas palestinas contra ciudadanos israelíes y la consabida brutal respuesta del gobierno de Sharon... Lejos de concitar el desánimo, semejantes noticias justifican el sentido y la necesidad de trabajar por la paz en cualquier lugar, a cada instante.



# Notas

---