

La Educación para la Promoción de los Derechos Humanos de la Tercera Generación

Juan Escámez Sánchez

Universidad de Valencia, España

ABSTRACT

The paper deals with the ways to promote the third generation human rights through education. It underlines the evolutionary dynamism of human rights and the necessity to promote a culture based on their recognition. Solidarity is analysed as the value which specify this generation of rights. Then the author defends the rights to a healthy environment, to peoples' development, and to peace, as key components of any international political community or local communities aiming to meet the requirements of human dignity. Finally, he proposes some pedagogical practices to help the students to become conscious and responsible citizens, so they have the competence to ask to individuals and groups, specially to those who have the power, to recognise and respect these new human rights.

Key words: Human rights, environment education, education for peoples' development, education for peace.

RESUMEN

El artículo trata de la educación de los estudiantes para promover los derechos humanos de la tercera generación; plantea el dinamismo evolutivo de los derechos humanos y la necesidad de promover una cultura del reconocimiento de los mismos. Se analiza la solidaridad como el valor específico que manifiesta la tercera generación de los derechos humanos. Se argumenta la exigencia de los derechos a un medio ambiente sano, al desarrollo de los pueblos y a la paz para conseguir una comunidad política internacional y comunidades locales a la altura de la dignidad humana. Por último, se hacen propuestas de prácticas pedagógicas para que los estudiantes adquieran competencias como ciudadanos conscientes y responsables que demanden a los grupos e individuos, especialmente a quienes detentan el poder, el reconocimiento y el respeto a los nuevos derechos humanos.

Descriptores: derechos humanos, educación para un medio ambiente sano, educación para el desarrollo de los pueblos, educación para la paz.

RÉSUMÉ

Ce papier traite des manières de promouvoir les droits humains de la troisième génération par l'éducation. Il souligne le dynamisme évolutif des droits humains et la nécessité de promouvoir une culture basée sur leur reconnaissance. La solidarité est analysée comme la valeur qui spécifie cette génération de droits. Puis l'auteur défend les droits à un environnement sain, au développement des peuples, et à la paix, comme composantes-clés de toute communauté politique internationale ou de communautés locales qui visent à répondre aux exigences de la dignité humaine. Finale-

ment, l'auteur propose des pratiques pédagogiques pour aider les étudiants à devenir des citoyens conscients et responsables, afin qu'ils/elles aient la compétence qui leur permettra de demander aux individus et aux groupes, spécialement à ceux qui détiennent le pouvoir, de reconnaître et de respecter ces nouveaux droits humains.

Mots-clés: Droits humains, éducation à l'environnement, éducation pour le développement des peuples, éducation pour la paix.

Los Derechos Humanos

AMENUDO, EL DERECHO responde a muchos de los problemas sociales que se plantean, bien limitando el poder del Estado o bien estableciendo normas de conducta pública. Puede decirse que las disposiciones jurídicas protectoras de los derechos humanos son instrumentos legales internacionales con los que se responden y afrontan las amenazas lanzadas contra la existencia y la dignidad de las personas. Los derechos humanos han sido definidos como

"aquellas prerrogativas, normativamente reguladas, que la persona detenta como propias en sus relaciones con los particulares y con el poder establecido" (Vercher, 1998, p. 14).

Se trata, en todo caso, de prerrogativas basadas en la identidad de las personas como miembros de la humanidad, y fundadas en el principio de igualdad de todos los seres humanos:

"Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros" (Artículo I de la Declaración Universal de los Derechos Humanos).

Ello supone que tales derechos son atribuidos a alguien por el hecho de ser persona.

Los derechos humanos no son estáticos e inalterables, sino realidades que han ido evolucionando y desarrollándose, en los más de cincuenta años transcurridos desde su Declaración, por la presión de nuevas necesidades o situaciones sociales y como manifestación de valores sociales emergentes, las nuevas convicciones compartidas por la comunidad humana sobre lo que merece ser estimado y realizado en los comportamientos de las personas, comunidades políticas e instituciones internacionales para responder a necesidades radicales de la vida humana (Yurent, 1995), a pesar de las diferencias culturales o de otro tipo que se puedan tener. A la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), siguieron el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) como ordenamientos jurídicos que permiten la denuncia entre Estados de la vulneración de los derechos humanos. Así mismo, diferentes Convenciones Internacionales han ido concretando los ordenamientos normativos para la protección de los derechos humanos en las situaciones que su vulneración ha generado la repulsa de la comunidad internacional, desde el trato inhumano a los contendientes y prisioneros de guerra a la discriminación de la mujer.

El reconocimiento de nuevos derechos y el esfuerzo por la protección jurídica de todos los derechos humanos es una tarea inacabada, cuyo cumplimiento medirá el

grado de desarrollo humano que las personas somos capaces de alcanzar. Los derechos humanos y el desarrollo humano comparten una misma visión y un mismo objetivo: garantizar para todo ser humano, en cualquier parte del mundo, libertad, bienestar y dignidad, *“Todos los derechos para todos los habitantes de todos los países debería ser la meta del siglo XXI”* (PNUD, 2000, p 6).

Tres Generaciones de Derechos Humanos

Una de las clasificaciones que ha hecho más fortuna a la hora de proceder al análisis de los derechos humanos es la que los distingue en diferentes generaciones. Esa clasificación tiene la ventaja de permitir el examen de su proceso evolutivo en el tiempo, de acuerdo con las necesidades de la sociedad en cada momento histórico. Siguiendo esa clasificación, podemos distinguir entre derechos de primera generación (derechos civiles y políticos), derechos de segunda generación (derechos económicos, sociales y culturales) y derechos de tercera generación (derechos a la calidad de vida).

El valor que manifiestan los derechos de la primera generación es la libertad. La característica fundamental de la vida política es la libertad como no dominación; se entiende que una comunidad política es libre cuando la estructura de sus instituciones es tal que ninguno de sus miembros teme la interferencia arbitraria del Estado o de cualquier individuo, por poderoso que sea, en el modo como conduce su vida (Pettit, 1999). Los primeros 21 artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se centran en la defensa de las libertades reservadas al individuo y que se explicitan en los derechos de libertad de conciencia, pensamiento, religiosa, propiedad, residencia en cualquier territorio del Estado y tránsito de un país a otro, reunión, asociación, participación en la vida pública, inviolabilidad de correspondencia, de imagen y de domicilio. Tales derechos se atribuyen a la persona considerada individualmente y encuentran su mejor defensa en el derecho de amparo, como límite al poder arbitrario del Estado, según se dice en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

La igualdad es el valor que manifiestan los derechos de la segunda generación y se explicita en derechos que regulan el ámbito del mercado, tratando de establecer garantías sociales para los ciudadanos como el derecho al trabajo, al salario justo, a la vivienda, al descanso retribuido, a la salud, a la educación, al gozo de los bienes culturales y científicos; derechos que el mercado no garantiza espontáneamente. Esos derechos se entienden actualmente como garantías mínimas en un Estado social y se atribuyen a la persona como miembro de la sociedad. Los derechos de la segunda generación proporcionan las condiciones económicas y sociales para que sean plenamente efectivos los derechos civiles y políticos:

“Las injusticias sociales están extendidas en los regímenes autoritarios y democráticos por igual, bien sea de manera deliberada o inconsciente, en la adjudicación de servicios públicos, o en la discriminación de los ocupantes sin título, los niños de la calle, los inmigrantes y otros grupos socialmente marginados. La discriminación contra minorías étnicas, la mujer, las personas de edad y otros grupos continúa manifestándose incluso en democracias de larga data” (PNUD, 2002, p 59).

Las relaciones entre los derechos de la primera y segunda generación están plagadas de tensiones, puesto que los derechos civiles y políticos postulan la reducción de la presencia del Estado en la vida pública para garantizar la libertad de los individuos, mientras los derechos económicos, sociales y culturales postulan la presencia del Estado en la vida pública para garantizar los mínimos de igualdad en los bienes sociales para todos los ciudadanos. La difícil armonía de unos y otros derechos se manifiesta en los enfrentamientos entre países occidentales ricos y países en vías de desarrollo; mientras los países occidentales suelen poner énfasis en los derechos civiles y políticos, acusando a otros países de negar esos derechos a sus ciudadanos, los dirigentes de los países en vías de desarrollo acostumbran a enfatizar los derechos económicos y sociales, criticando a los países occidentales ricos su egoísmo depredador, que impide disfrutar de tales derechos a los ciudadanos de los países menos desarrollados. El enfrentamiento históricamente se ha visualizado con la existencia de un Pacto Internacional referido a los derechos civiles y políticos y otro Pacto Internacional referido a los derechos económicos, sociales y culturales, alcanzados ambos en el mismo año (1966) y con entrada en vigor en el mismo año (1976).

Aunque los derechos humanos civiles y políticos parecen reconocerse actualmente más que en cualquier otro momento de la historia de la humanidad, todavía 106 países presentan limitaciones importantes a esas libertades (PNUD, 2002) y, en otros muchos países, también hay deficiencias en el amparo a libertades fundamentales. En cuanto al respeto actual a los derechos económicos, sociales y culturales, hay datos que hablan por sí solos: 1200 millones de personas sobreviven con menos de 1 dólar al día, 799 millones pasan hambre, 115 millones de niños no asisten a la escuela, 30.000 niños mueren cada día en el mundo por causas que se podrían prevenir, 1.100 millones de personas carecen de acceso al agua potable (PNUD, 2003).

Los principales derechos de la tercera generación, o a la calidad de vida, son: el derecho al desarrollo de los individuos y pueblos, el derecho a la paz y el derecho a un medio ambiente sano (Ballesteros, 1995). También han venido considerándose como pertenecientes a la tercera generación, el derecho al patrimonio común de la humanidad y el derecho a la asistencia humanitaria (Vasak, 1990). El conocimiento y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación se están planteando también como un derecho de tercera (o cuarta) generación, que afecta a la educación y a la disponibilidad tecnológica, como forma de expresar que quien no disponga de esas posibilidades queda excluido de la nueva sociedad del conocimiento (Touriñán, 1999; González, 1999).

Aunque los distintos tipos de derechos pueden considerarse como oleadas o generaciones sucesivas, G. Vázquez (2003) considera más fecundo pensarlos en clave sistémica, puesto que la satisfacción suficiente de un derecho de última generación (de tercera o cuarta), por ejemplo, el derecho a usar de forma adecuada las Nuevas Tecnologías de la Comunicación, es una fuente para satisfacer derechos de primera y segunda generación como los incluidos en las Metas para el Desarrollo en el Milenio, en los términos formulados por el PNUD.

Por ello, es importante generar una cultura de reconocimiento de los nuevos derechos y el compromiso de las organizaciones de la sociedad civil de presionar a las institu-

ciones internacionales y a los gobiernos para que provean un ordenamiento jurídico que haga efectiva la implantación de esos derechos en las prácticas sociales de las comunidades políticas nacionales, en las relaciones internacionales y en la vida ordinaria de las gentes. Los derechos de la tercera generación no han alcanzado, todavía, el reconocimiento pleno en los ordenamientos jurídicos de las instituciones internacionales ni en las legislaciones de la mayoría de los Estados, si bien hay que reconocer avances en las normativas referidas al derecho a un medio ambiente sano, aunque con una lentitud mayor de la deseable.

La Promoción de una Cultura del Reconocimiento de los Derechos Humanos

La idea de los derechos humanos ha tenido mucha aceptación en los últimos años y ha adquirido un cierto estatus oficial en el discurso internacional. Y, sin embargo, esta aparente victoria de la idea coexiste con la presencia de un cierto escepticismo sobre la eficacia del discurso sobre derechos humanos; cuando se pretende explicar o hacer un programa de educación en derechos humanos, con alguna frecuencia se perciben resistencias entre los estudiantes y profesores.

A. Sen (2000) ha expuesto con lucidez tres críticas que se hacen en relación con el edificio intelectual de los derechos humanos: ¿cómo pueden tener los derechos humanos un estatus real si no es a través de derechos sancionados por el Estado como autoridad jurídica última que es? Los seres humanos no nacen con derechos, sino que éstos se adquieren mediante legislación; a este tipo de argumentación la denomina crítica de legitimidad. La segunda cuestión la formula así: puede estar muy bien decir que todos los seres humanos tienen derecho a recibir alimentos o medicinas, pero si no se ha atribuido la obligación a una agencia específica de dar esos alimentos y medicinas, estos derechos apenas significan nada; desde ese punto de vista, los derechos humanos son reconfortantes sentimientos, pero incoherentes, puesto que se determinan unos derechos sin determinar quien tiene la obligación de satisfacerlos; a esta argumentación la denomina crítica de la coherencia. La tercera cuestión: los derechos humanos, para que esté justificado ese término, tienen que ser universales, pero, según los críticos, no existen valores universales y, en el caso de los derechos humanos, se han formulado desde valores occidentales; a este tipo de argumentación la llama crítica cultural.

La crítica de la legitimidad tiene una larga historia y todos sus defensores insisten en que los derechos deben concebirse en términos postinstitucionales como instrumentos legales y no como obligaciones éticas previas. Efectivamente, los derechos morales prelegales no son derechos justiciables en los tribunales, pero rechazar los derechos humanos por ese motivo implica no entender nada. La demanda de legalidad no es más que eso, una demanda, justificada por la importancia ética del reconocimiento de que ciertos derechos son lo que deben tener todos los seres humanos, aunque todavía no se les hayan reconocido. No se puede confundir los planos moral y legal, ni las obligaciones morales con las legales. En sentido estricto, los derechos humanos tendrían que ser concebidos como una serie de demandas éticas, que sirven de base para plantear demandas políticas de ordenamientos jurídicos que garanticen su cumplimiento.

La crítica de la coherencia mantiene que un derecho no tiene sentido si no va acompañado de la “obligación perfecta” o obligación específica de un determinado agente de satisfacer ese derecho. Ante esta crítica, es necesario recordar que los derechos humanos son compartidos por todas las personas y a todas deben beneficiar. Las demandas de satisfacción se formulan a quien pueda ayudar, aunque ninguna persona o agencia en concreto esté encargada de reconocer los derechos en cuestión. Estas demandas generales de “obligaciones imperfectas” son de gran importancia para la vida social, puesto que toda la riqueza, ebullición y diversidad del mundo de la vida humana no está ni puede estar encorsetado en un sistema jurídico regulador de “obligaciones perfectas”.

La crítica cultural, o que los Derechos humanos están basados en valores occidentales y no universales, ha sido analizada especialmente por Amartya Sen refiriéndose a la libertad, la igualdad y la tolerancia en varios autores de las culturas asiáticas y africanas. El producto de su análisis le lleva a afirmar que los defensores modernos de la visión autoritaria de los valores asiáticos y de los países de cultura islámica basan sus ideas en interpretaciones muy arbitrarias y en selecciones extraordinariamente limitadas de autores y tradiciones; en definitiva, nos viene a decir que las tradiciones occidentales no son las únicas que nos preparan para adoptar un enfoque de los problemas sociales basado en la libertad. Es conveniente que se reconozca diversidad dentro de las diferentes culturas. El constante bombardeo con generalizaciones excesivamente simples sobre la civilización occidental, los valores africanos o asiáticos tiende a socavar la comprensión de esa diversidad. Muchas de estas interpretaciones son intelectualmente superficiales y contribuyen a ahondar las divisiones que existen en el mundo que vivimos. Lo cierto es que en toda cultura parece que a la gente le gusta discutir y, a menudo, lo hacen si se les da oportunidad. De hecho, en todas las sociedades tiende a haber disidentes que están dispuestos a poner en riesgo su propia seguridad y contra quienes los regímenes autoritarios dictan medidas represivas.

Además de desmontar las críticas de los escépticos, la promoción de una cultura del reconocimiento de los derechos humanos necesita la participación de la sociedad civil en la organización y gestión de lo público. La participación individual y colectiva en los asuntos públicos es necesaria para garantizar las libertades civiles y políticas (Escámez, 2003) y el principio de la igualdad de todas las personas, así como para forzar el reconocimiento de otros posibles derechos que puedan emerger (PNUD, 2002). En esa dirección, hay que articular la educación en los derechos humanos. Las personas que están mejor educadas tienen más posibilidades de exigir políticas públicas que se ajusten a sus necesidades y respondan a las demandas éticas de la dignidad humana.

El objetivo de la educación en derechos humanos es dar poder a los estudiantes, esto es, darles lo que necesitan para desarrollarse y crecer como sujetos activos en sus vidas, como ciudadanos capaces de descubrir sus derechos, desarrollar nuevos derechos que en el momento actual son meras tentativas o confusas reivindicaciones y conseguir de las autoridades el respeto y el reconocimiento de los mismos (García Moriyón, 1999). La educación en los derechos humanos es una tarea muy compleja y exigente tanto para el profesorado como para los estudiantes: exige la implicación y el compromiso de unos y otros, de tal modo que puedan llegar a ser individuos políticamente

conscientes y responsables, preparados para participar en la actividad política y social. La educación en derechos humanos necesita cultivar en los estudiantes aspectos cognitivos, emocionales, habilidades sociales y el coraje para demandar su cumplimiento a los demás individuos y, especialmente, a quienes detentan el poder; la educación en los derechos humanos tiene similar complejidad y exigencias que la educación moral. Propuestas y actividades pedagógicas adecuadas para su promoción en las aulas no faltan (Gil, Jover, Reyero, 2001). El reconocimiento y respeto de los derechos humanos ha sido siempre fruto de la acción colectiva y cooperativa en la que el apoyo mutuo de los ciudadanos ha jugado un papel importante.

La Solidaridad y los Derechos Humanos de la Tercera Generación

El valor que manifiestan los derechos de la tercera generación es la solidaridad. La fraternidad, de origen religioso, ha cristalizado en el mundo secularizado que vivimos en la solidaridad, uno de los valores reconocidos hoy como más necesarios para acondicionar humanamente nuestro mundo.

Como afirma Agustín Domingo (1997), la solidaridad no es un valor que se ha puesto de moda repentinamente; se trata de un valor que tiene antecedentes en dos conceptos importantes para el estoicismo, la "pietas" y la "humanitas", por los que se expresaba el sentimiento de obligación con quienes se tenían vínculos de sangre o de pertenencia a la comunidad humana.

La solidaridad, tal como es entendida en la modernidad, surge cuando la comunidad política necesita legitimarse por sí misma a través del Estado y no puede apelar a la fraternidad, puesto que los miembros de esa comunidad ya no comparten las mismas creencias filosóficas o religiosas. El vínculo social, que en épocas anteriores nacía de una fraternidad fundada en un origen común, pierde entonces parte de la fuerza que tenía y la solidaridad se convierte en una cuestión de simpatía y afecto compartido, de amistad cívica libremente elegida.

La solidaridad actual se plantea desde una cultura de la colaboración deseable, dependiendo de las posibilidades que abre la voluntad de las personas o instituciones de adquirir compromisos. El poder político ya no puede legitimarse dando por supuesta la cohesión social, sino que debe administrar las solidaridades existentes previamente en las distintas familias, culturas o grupos. Así, al Estado moderno no se le pide principalmente que promueva la solidaridad, sino que garantice la libertad y seguridad de los individuos y los grupos para que éstos puedan elegir libremente el tipo de solidaridad que prefieren. La relación entre el poder del Estado y los individuos, que conforman los diversos grupos de la sociedad civil, es dinámica, complementaria y sinérgica (García Roca, 1995).

En nuestros días, el valor de la solidaridad se manifiesta en la atención y el cuidado de las otras personas o grupos, especialmente los excluidos y marginados, compartiendo sus intereses y necesidades, compartiendo su dolor y su sufrimiento (Ortega, 1997). La solidaridad es, pues, un valor que debe ser entendido como condición de la justicia, y como aquel ideal que, a su vez, viene a compensar las insuficiencias de la práctica de esa virtud

fundamental. Es condición, pero, sobre todo, compensación y complemento de la justicia, es un valor y una práctica que está más acá pero también va más allá de la justicia.

La solidaridad adquiere su auténtica dimensión ética, como imperativo moral, cuando nos damos cuenta de que todos los hombres tenemos una interdependencia estructural y que tal interdependencia afecta a toda la humanidad. Esto significa que la humanidad en su conjunto tiene que ser percibida como un sistema interdependiente de relaciones económicas, culturales, políticas y religiosas. Dicho con otras palabras, la interdependencia tiene que ser asumida como una realidad objetiva que nos demanda imperativamente las correspondientes respuestas para asegurar nuestra supervivencia y la supervivencia de la humanidad.

La interdependencia es un producto derivado de la libre historia humana, al que tenemos que hacer frente y que ya no depende de la voluntad individual, ni siquiera colectiva de los hombres, sino que es un hecho que nos condiciona para bien y para mal. Esta situación de interdependencia, a la que hemos llegado, genera la obligación de sobrevivir juntos, de mantener y mejorar las condiciones de vida en el pequeño y castigado Planeta que compartimos, de dignificar la vida, especialmente la humana, en todas sus formas. Cuando la interdependencia es reconocida así, su correspondiente respuesta moral es la solidaridad.

Desde la anterior perspectiva, la solidaridad ha sido caracterizada como un sentimiento que tiene mucho que ver con la compasión por la que aceptamos compartir los sentimientos de los otros, nacido de la conciencia de una interdependencia entre ellos y nosotros, entre su situación y la nuestra. La solidaridad tiene mucho que ver con la gratuidad, pero no es sólo gratuidad porque la preocupación por el otro es inseparable de una preocupación por mí, se trata de una preocupación por nosotros y por nuestra situación. La solidaridad no es simplemente un sentimiento sino también un modo de ser, se trata de un elemento estructural de la vida moral y tiene que adquirirse como una dimensión de la personalidad moral. La solidaridad es una virtud que engarza la vida privada con la vida pública, la moral personal con la moral social, ya que se trata de un modo de ser en común con los otros.

Con palabras llenas de compromisos y prácticas sociales, I. Carreras y M. (2002) describen la solidaridad así: se trata de tomar conciencia de que mi vida, mis decisiones están conectadas con las de miles de personas y entender cuáles son esos mecanismos de conexión; además ponerse en el lugar de quienes están en desventaja y pasar a la acción para modificar, en la medida de lo posible, esa situación

El Derecho a un Medio Ambiente Sano

Toda especie vive a costa de otras o condiciona su entorno, y por tanto la mera conservación de cada una de ellas, promovida por la naturaleza, representa una continua agresión al resto del tejido vital. Dicho llanamente: devorar y ser devorado es ley de vida. La suma de estas agresiones, que se limitan recíprocamente y que van siempre acompañadas de destrucción, es en conjunto simbiótica, aunque no estática. La dura ley de la ecología ha evitado cualquier saqueo desmesurado del conjunto por parte de los indi-

viduos y cualquier crecimiento exagerado del más fuerte, de tal modo que, en la variabilidad de sus partes, la permanencia de la naturaleza como un todo había quedado asegurada.

Con mayor o menor fortuna, la naturaleza ha venido regulándose, y el ser humano ha sido, a la vez, resultado de esa regulación y espectador de la misma. A este respecto, la creciente agresión natural por parte del hombre no ha supuesto, hasta hace poco tiempo, ninguna diferencia determinante. Sólo en los últimos decenios se ha ido viendo que el hombre está dejando de ser un mero espectador para convertirse en transformador activo y, por lo tanto, en sujeto agente de la evolución (Gracia, 1991). Este ha sido un salto cualitativo de enormes consecuencias.

En el hombre, la naturaleza se ha perturbado a sí misma y sólo en la capacidad moral de aquél se atisba la posibilidad de un ajuste en el desequilibrio provocado (Jonas, 1995). Con la supremacía de la ciencia y con el poder de la técnica posibilitada por ella, cada vez hay más evidencias de que la intervención del humano está potenciando, de modo acelerado, los efectos más negativos, poniendo en peligro el futuro de la vida en la Tierra, en todas sus formas, también de la vida humana (Beck, 1998). En este sentido, se puede decir que los últimos cincuenta años han sido los menos ecológicos de la historia de la humanidad. Ante esta situación, algunos científicos consideran que aún se puede llegar a tiempo con la estrategia del desarrollo sostenible, conforme a las indicaciones de la Comisión Mundial del Medio Ambiente, mientras que otros consideran que el efecto invernadero es inevitable en un plazo relativamente corto de tiempo, hasta el punto de que nuestro problema es cómo asegurar la supervivencia de los hijos, no ya la de los nietos.

El listado de consecuencias sobre el medio ambiente, generadas por la intervención del humano, es preocupante. Nos encontramos con estos problemas fundamentales: disminución de la capa de ozono, destrucción de la Amazonia y de otros bosques húmedos tropicales, arrasamientos forestales por la lluvia ácida y los incendios, desertificación acelerada en muchas zonas del Planeta, explosión demográfica en los países en vías de desarrollo, contaminación de la biosfera que provoca la extinción de numerosas especies animales y vegetales y el cambio de clima. Si persiste el incremento del cambio climático, las consecuencias previsibles afectarán especialmente a los países en vías de desarrollo: la reducción del rendimiento de las cosechas en los países tropicales y subtropicales asociadas a condiciones climáticas extremas como las inundaciones y sequías; la reducción de la disponibilidad de agua en numerosas regiones subtropicales y de Asia Oriental y Meridional; el aumento de la destrucción de los arrecifes de coral y de los ecosistemas costeros y el aumento del nivel del mar que podrá inundar a países como Egipto o el territorio de ciertos Estados insulares como las Maldivas (PNUD, 2003).

Aparece así la vulnerabilidad de la naturaleza sometida a la intervención técnica del hombre. Tal vulnerabilidad pone de manifiesto el poder de la acción humana sobre la entera biosfera del Planeta, de la que hemos de responder ya que tenemos poder sobre ella. A esos cambios de la naturaleza, producidos por la acción humana, se añade el carácter acumulativo de los mismos: sus efectos se suman, de tal modo que el margen de

maniobra de cada generación de personas, en el aspecto ecológico, se ve limitado por la generación anterior y, a su vez, compromete lo que pueda hacer la generación siguiente.

Los datos de los expertos apuntan a la necesidad de cambios rápidos y enérgicos en las políticas de todos los países para conjurar y aminorar los problemas del medio ambiente, antes de que adquieran proporciones incontrolables. Se necesita mucho tiempo para que las medidas, si se adoptan, sean eficaces. Si se aplazan las decisiones y se permite que los problemas empeoren, entonces las posibilidades de actuar con un cierto éxito se verán notablemente reducidas. Las personas tienen derecho a un medio ambiente sano que les permita asegurar su vida y la de sus hijos así como no padecer las enfermedades, que se pueden prevenir, generadas como consecuencia de la intervención humana.

Garantizar un medio ambiente sano requiere conseguir patrones de desarrollo sostenible y conservar la capacidad de producción de los ecosistemas naturales para las generaciones futuras. Ambos esfuerzos deben de ir acompañadas de una serie de políticas encaminadas a paliar los daños al medio ambiente y mejorar la gestión de los ecosistemas. Este desafío presenta dos dimensiones: por un lado, hacer frente a la escasez de recursos naturales para las personas de los países pobres del mundo y, por otro, paliar los daños del medio ambiente derivados del alto consumo de las sociedades y personas ricas.

Las políticas ambientales, según el PNUD (2003), deberían tener en cuenta seis principios: consolidación de las instituciones y de la gobernabilidad; integración de la sostenibilidad ambiental en todas las políticas sectoriales; supresión de las subvenciones nocivas para el medio ambiente y apertura de los mercados de los países ricos a los recursos de los países en vías de desarrollo, refuerzo de los mecanismos internacionales de gestión ambiental; inversión en ciencia y tecnología para el medio ambiente y aumento de los esfuerzos para conservar ecosistemas esenciales.

En cuanto a las políticas para hacer frente a la escasez de recursos naturales y a la pobreza, es necesario partir del hecho que muchos de los problemas medioambientales son el resultado de las pautas de producción y consumo de las sociedades ricas. Los países ricos utilizan gran cantidad de combustibles fósiles y agotan muchas de las reservas pesqueras del Planeta, dañando el medio ambiente. Además, registran altos niveles de demanda de maderas exóticas y productos derivados de especies en extinción. Por otro lado, el sustento y la alimentación de los habitantes de los países pobres dependen en gran medida de los bienes del ecosistema; los países menos desarrollados son los que más dependen de la agricultura y los recursos naturales para obtener sus ingresos con los que satisfacer sus necesidades básicas. Con frecuencia, se ven obligados a talas forestales masivas, a incrementar los terrenos de cultivo y a sobreexplotaciones de las reservas pesqueras.

Muchos de los problemas ambientales mundiales (el cambio de clima, la pérdida de la diversidad de las especies, el agotamiento de las reservas pesqueras mundiales) únicamente pueden solucionarse con políticas de cooperación y asociación entre países pobres y ricos que controlen las inversiones depredadoras y de sobreexplotación a la vez que promuevan líneas productivas que satisfagan las necesidades básicas de los países pobres.

La Educación para un Medio Ambiente Sano

El deterioro ambiental no es principalmente un problema técnico; si lo fuera, no habría surgido de modo tan agudo en las sociedades tecnológicamente más avanzadas. No se origina en la incompetencia científica o técnica, ni en la insuficiencia de la educación científica, ni en la falta de información, ni en la falta de dinero para la investigación. Los intereses económicos de las grandes empresas de los países más ricos, las políticas insolidarias del primer mundo y la falta de transparencia y corrupción de algunos dirigentes de los países en vías de desarrollo parecen ser las causas más importantes.

También el deterioro ambiental se origina en el estilo de vida del mundo moderno, quien necesita asumir o al menos comenzar a replantear nuevos modos de vida (Cortina, 2002). El problema no es fácil, porque parece que cada individuo tiene una influencia mínima en los acontecimientos, sabe que abstenerse en el uso de determinados productos puede ser un bien futuro, pero le parece lejano con respecto al placer inmediato. La lógica de nuestros deseos más inmediatos no coincide con lo que podríamos llamar una lógica ecológica.

La educación, y el sistema educativo especialmente, tiene que priorizar sus objetivos. Quizás necesitemos alcanzar lo que Juan Carlos Tedesco (1995) ha llamado “un nuevo pacto educativo” para que las funciones asignadas al sistema educativo no sean tantas, con tan escasos medios, y se pueda centrar en las principales y necesarias. Se siguen estudiando por los jóvenes las cuestiones más diversas, pintorescas, e incluso grotescas, cuando la mayoría de los ciudadanos, mayores y pequeños, todavía desconoce lo que ha de ser la conservación de los bienes públicos, la preservación de los espacios naturales, la conservación de especies que hoy están amenazadas de extinción, la no contaminación del aire, del agua y de los suelos. El largo plazo y los intereses generales tienen que ser los aspectos centrales de toda estrategia educativa y la preservación de una naturaleza sana para las personas de hoy y para las generaciones futuras responde a la necesidad de preservar la vida.

Dos líneas de actuaciones educativas con los estudiantes merecen especial atención: la dirigida a una educación para el desarrollo sostenible y aquella que trata de cambiar el estilo de vida de un consumo irresponsable. La primera de ellas, son aquellas prácticas orientadas a la educación para el desarrollo sostenible. La sostenibilidad, como la misma palabra indica, significa capaz de sostenerse y desarrollo sostenible es aquel que renuncia tanto a las aplicaciones científicas y tecnológicas incompatibles con el funcionamiento indefinido del sistema biosférico como también el que renuncia al regreso encubierto a la falta de desarrollo. Por supuesto, la cuestión del cambio de las actitudes personales y la modificación de las escalas de valores para instaurar el nuevo orden sostenible son determinantes, como siempre lo han sido en cada ocasión histórica en que se han subvertido los patrones económicos o sociales (Folch, 1998). Y al fomento de esas nuevas actitudes y valores tendrá que atender el diseño de las prácticas educativas.

El desarrollo sostenible es un nuevo concepto por el que se expresa la convicción de que el modelo actual de desarrollo está agotado, desde la perspectiva del bien de la humanidad y el deseo razonable de progreso de los países más pobres. La sostenibilidad

implica equilibrio ecológico, social y económico lo que incide, al igual que el concepto de desarrollo, en la diferenciación respecto a las políticas que buscan sólo el crecimiento económico. Encontrar equidad y equilibrio de costos y beneficios entre la situación de la naturaleza, la producción económica y la distribución social justa de la renta responde bien a lo que se entiende hoy por desarrollo sostenible (Colom, 2000).

La cultura de la sostenibilidad comporta la adopción fuerte de los valores morales de la justicia y la solidaridad. Por lo que el desarrollo sostenible es fundamentalmente un proyecto moral (Ortega y Mínguez, 2003). Las prácticas sociales de la escuela que llevan a respetar la naturaleza, la identidad personal, las formas de vida, las costumbres y las creencias de los estudiantes, con origen en diferentes pueblos y grupos sociales, así como la promoción de relaciones de convivencia entre ellos, están configurando la personalidad moral de los participantes y contribuyendo a la minoración de las diferencias en cuanto a capacidades de desarrollo, con frecuencia producidas por la pobreza (Aznar, 2002).

Otra línea de acciones educativas tiene que relacionarse con la característica más definitoria de la sociedad de nuestro tiempo: el consumo. No pretendemos decir que no se consuma; el consumo puede entenderse como un medio de desarrollo humano cuando no afecta negativamente al bienestar de los otros, es justo para las generaciones futuras, respeta la capacidad del Planeta y estimula el surgimiento de comunidades productivas y creativas. Lo verdaderamente inmoral es el consumo superfluo y exhibicionista, que genera la exclusión y la humillación de quienes no satisfacen sus necesidades básicas.

La ética kantiana estableció la Regla de Oro con la célebre formulación del imperativo categórico: *“obra de tal manera que la máxima de tu actuación pueda convertirse por tu voluntad en ley universal de la naturaleza”*; según tal ética, cualquier norma que pretenda tener valor moral debe ser formalmente universalizable. Si los ciudadanos de todos los países tuvieran estilos de vida semejantes a los ciudadanos de los países desarrollados, el consumo esquilmaría los recursos de la tierra y haría la vida inviable para las generaciones futuras. En el caso del consumo no cabe hacer excepciones, referidas a unos grupos de personas o a unos países, porque si la universalización de una norma de consumo destruye los recursos naturales entonces es inmoral. Si aceptamos la Regla de Oro y se aplica al consumo, la norma moral del consumidor puede formularse así:

“consume de tal modo que tu norma sea universalizable sin poner en peligro el mantenimiento de la naturaleza” y una segunda formulación diría: “consume de tal modo que respetes y promuevas la libertad de todo ser humano, tanto en tu persona como en la de cualquier otra, siempre al mismo tiempo” (Cortina, 2002).

Ante la pobreza que nos revelan los datos de los Informes Internacionales (PNUD, 2002, 2003; Eurostat, 2002, Cobo, 2001), las pautas de consumo de los ciudadanos de los países desarrollados son inmorales.

Para un consumo justo y responsable, es necesario fomentar en los estudiantes estilos de vida sostenibles, asumibles y universalizables. Para ello, conviene proceder en una doble dirección: averiguar los estilos de vida que producen daño social y exclusión a

personas y a pueblos y que deberían estar prohibidos en una sociedad que se pretenda justa; y, por otro lado, los estilos de vida que fomentan las capacidades personales y son respetuosos con el medio ambiente.

Dos son las competencias a formar en los estudiantes: la lucidez y la prudencia. La lucidez para desentrañar los motivos por los que consumen y los mecanismos sociales que les avivan el deseo de consumir diferentes productos. Es difícil combatir la creencia por la que se identifica la autorrealización con el éxito expresado en la posesión de objetos costosos, la convicción generalizada de que lo natural es consumir de forma creciente y que moderar el consumo es una forma de retroceso. Por ello, la lucidez para buscar otras formas de autorrealización personal y de desarrollo de capacidades personales es una buena meta educativa. La prudencia, por su parte, muestra que la calidad de vida debería prevalecer sobre la cantidad de bienes. Tiene importancia educativa que los estudiantes descubran que la vida buena, la vida feliz, no depende tanto del consumo ilimitado de productos del mercado como de unas relaciones humanas satisfactorias, del disfrute de la naturaleza, del sosiego y el disfrute del tiempo.

Pero la austeridad, la lucidez y la prudencia que hemos mencionado, como competencias a desarrollar en los estudiantes, tienen que estar al servicio del principio moral de la justicia: no vivimos solos sino en compañía de quienes mueren de hambre y de enfermedades evitables, impedidos en su potencial desarrollo de capacidades humanas, quienes teniendo derecho al disfrute de los bienes, para su permanencia en la vida y para el desarrollo de sus capacidades, se les niega por quienes despilfarran los bienes comunes. La responsabilidad por los pobres y los excluidos adquiere la fuerza de un imperativo moral incondicionado.

El Derecho al Desarrollo de los Pueblos

La cooperación internacional para el desarrollo de los pueblos se legitima desde el valor fundamental de la ética: la dignidad de la persona. La dignidad de toda persona y el valor de la vida exigen el compromiso ético de olvidar egoísmos e insolidaridades y de enfrentarse a la violencia de la muerte. Amar la vida es luchar por las condiciones de su posibilidad, cuando se ven afectadas o se quiebran en algún lugar del mundo. La cooperación para el desarrollo de los pueblos es una expresión de ese movimiento por la vida, puesto que la miseria y el hambre producen millones de muertos.

La cooperación para el desarrollo de los pueblos ha tenido históricamente tres referentes. El primero es la cooperación para el crecimiento económico, y así el desarrollo ha estado vinculado al crecimiento productivo. Sin crecimiento económico acelerado, no son posibles ni el desarrollo ni la eliminación de la pobreza. El desarrollo, desde este punto de vista, está asociado esencialmente a la modernización tecnológica de los países con los que se colabora, por lo que es necesaria la transferencia de conocimientos y patentes como bienes fundamentales de la cooperación.

El segundo referente del desarrollo es el crecimiento económico con equidad social; no basta con crecer, sino que es preciso distribuir para atender a las necesidades básicas de todos los ciudadanos. La productividad sólo tiene sentido ético si es un camino

hacia la equidad. Sólo la modernización productiva, con justicia social, manifiesta el desarrollo de los pueblos. La ayuda internacional, desde este planteamiento, puede tener un poder disuasorio, entendido como el principio de condicionalidad: se ayuda a aquellos países que se comprometen a modificar radicalmente las estructuras políticas y económicas para que los beneficios lleguen a todos los ciudadanos, especialmente a los más pobres. La gobernabilidad¹ es tal vez el factor más importante para erradicar la pobreza y promover desarrollo:

“Existe un concepto erróneo, muy extendido, en el sentido de que el desarrollo humano trata únicamente de resultados económicos y sociales, tales como reducir la pobreza y mejorar la salud y la educación. Aunque estos resultados son importantes para el desarrollo humano, su objetivo es mucho más amplio: fomentar la libertad, el bienestar y la dignidad de la persona en todas partes” (PNUD, 2002, 52-53).

En la actualidad, el desarrollo se entiende preferentemente como el proceso de expansión de las capacidades humanas, tanto individuales como comunitarias (Sen, 2000). El principio de condicionalidad ha sido sustituido por el principio de responsabilidad compartida. Así, la cooperación para el desarrollo es entendida como la puesta en práctica de proyectos que se ejecutan en común por los donantes y por quienes reciben la ayuda. El acento se pone en que los países que reciben ayuda internacional desarrollen las capacidades personales y productivas de sus miembros, mediante la educación y la salud, y profundicen en los cambios políticos necesarios para el ejercicio de las libertades públicas.

La Educación para el Desarrollo de los Pueblos

Las prácticas educativas para la cooperación al desarrollo de los pueblos tienen que centrarse en cuatro líneas de acción: la deliberación sobre que la cooperación se legitima desde razones de justicia; el fomento del cosmopolitismo; la persuasión de que los bienes de la tierra son bienes sociales y la visión internacionalista de los problemas.

La deliberación sobre la cooperación internacional, desde la perspectiva de la justicia, lleva al descubrimiento de las trampas que, a veces, se encuentran detrás de tan hermosa declaración: los intereses de política exterior y de seguridad o simplemente los intereses económicos de los países donantes. Ello invita a fortalecer en los estudiantes las capacidades de la deliberación ética para no caer en la trampa de las grandes palabras. La ética tiene que estar en el centro de la cooperación para el desarrollo (Goulet, 1999). El hecho incontrovertible e importante es que la gente muere de hambre y de enfermedades, cuando el hambre y esas enfermedades son evitables, y esa es una situación de violencia estructural que los países ricos ejercen sobre los países pobres, al menos indirectamente.

El proyecto de forjar una ciudadanía cosmopolita puede convertir al conjunto de los seres humanos en una comunidad. Se abre paso la postura de quienes defienden como necesaria la formación de identidades morales individuales, nuevas y complejas, que respondan a un ideal de ciudadanía múltiple: personas que se vean como miembros de

una comunidad étnica, local o nacional, pero también como seres humanos con responsabilidades sobre todos los demás. La democracia del futuro debe permitir a los ciudadanos cosmopolitas ganar importancia como mediadores entre tradiciones culturales y discursos diferentes, buscando significados compartidos que posibiliten el entendimiento de las gentes y de los pueblos.

Los bienes de la tierra son bienes sociales que tienen que ser socialmente distribuidos. Y no sólo en un país, sino en el conjunto de la humanidad, que afín de cuentas es la que los produce (Cortina, 2003); la interdependencia es la clave de la producción, aunque personas y países sigan aferrados a la falsa ideología del individualismo posesivo, sigan convencidos que los productos son suyos. Walzer (1993) enumera, en *Las esferas de la justicia*, doce bienes, que tendrían que ser compartidos por todos los habitantes de nuestro planeta: la pertenencia a una comunidad política, la educación, la seguridad y el bienestar, el dinero y los productos del mercado, los cargos y puestos de responsabilidad, el trabajo, el tiempo libre, el poder político, la autoestima, los beneficios de la tecnología, el reconocimiento social, la igualdad; todos estos bienes podrían articularse en lo que se puede llamar las condiciones de la libertad que permiten el desarrollo de las capacidades de las personas para llevar adelante una vida feliz.

En una aldea global, el egoísmo es una actitud pasada de moda como lo son las pequeñas endogamias, los vulgares nepotismos, la defensa de los míos, los nuestros, sea en la política, en la economía, en la universidad o en el hospital. Ante retos universales, no cabe sino la respuesta de una actitud ética universalista que tenga por horizonte, para la toma de decisiones, el bien universal, aunque sea preciso construirlo desde el bien local. Es necesaria una educación de talante mundialista: para ser integrante de una sola nación, el Planeta, habitada por unos seres con igualdad de derechos y deberes: la humanidad, sin ningún tipo de exclusiones (Colom, 2000).

El Derecho a la Paz

La paz tiene, por lo menos, tres versiones a considerar según se plantee en el nivel internacional (paz entre las naciones), estatal (paz dentro de las naciones) y en el individual (ánimo pacífico). La paz entre las naciones tiene que ser causa y efecto de un orden internacional en el que estén presentes la equidad y la justicia, sin embargo es necesario tomar conciencia de que sólo con un nivel de desarrollo humano aceptable en todas las naciones se podrá conseguir la paz entre las naciones. El recurso a principios éticos puede no siempre ser eficiente por más que sea importante y hará falta convencer a mucha gente de los países desarrollados que es preciso trabajar en la dirección del progreso económico, social y cultural de los demás pueblos. La búsqueda del desarrollo equitativo se ha convertido no sólo en un imperativo ético para la comunidad internacional sino en un imperativo histórico para un mundo en transformación. Ese es un campo de la lucha política y de las acciones que podemos hacer en favor del derecho a la paz.

La paz dentro de cada estado aparece en tres sentidos: como ausencia de violencia directa, como ausencia de violencia estructural y como ausencia de violencia cultural. En cuanto a la primera, se sabe que la mayoría de países que han logrado desarrollarse

económicamente lo han hecho en condiciones de estabilidad social, política y de paz. En cambio, la mayoría de los países que han retrocedido en los últimos 25 años estaban implicados en conflictos armados importantes.

En cuanto a la paz como ausencia de violencia estructural, parece ser un fenómeno muy común que los países pobres tienden a tener la renta más concentrada en unas pocas manos que los países ricos. Y entonces los conflictos sociales, relacionados con la justicia, suelen presentarse y eso afecta al crecimiento económico y al desarrollo social.

La paz como ausencia de violencia cultural se refiere al respeto a las minorías culturales y a la diversidad diferencial que se pueda dar dentro de un mismo estado. La violencia aparece o bien cuando las exigencias de identidad de los grupos o nacionalidades son excluyentes de las otras personas, grupos o nacionalidades, o bien cuando se atenta contra dicha identidad por defecto, es decir, cuando se produce la colonización cultural o la represión de la identidad de algunos grupos o nacionalidades.

No se suele poner en duda que la dimensión económica es uno de los factores, por no decir el factor, más importante a la hora de enfrentarnos a la realización institucional de las ideas de justicia y solidaridad. Mientras siga la pobreza en el mundo, no podrá haber paz. La justicia es un requisito ineludible para la paz. En el Informe del PUND (1994) se denunciaba que el concepto de seguridad viene siendo conformado por las posibilidades de conflicto entre Estados: *“Durante un tiempo demasiado largo, la seguridad se ha equiparado a la protección frente a las amenazas a las fronteras de un país”* (p 3) y los países han tratado de armarse a fin de proteger su seguridad. Frente a ese concepto tradicional, el informe nos recordaba que

“La seguridad humana se expresa en un niño que no muere, una enfermedad que no se difunde, un empleo que no se elimina, una tensión étnica que no explota en violencia, un disidente que no es silenciado. La seguridad humana no es una preocupación por las armas: es una preocupación por la vida y la dignidad humanas” (p 25).

El interés fundamental de las Naciones Unidas consiste en construir una cultura de la paz que modifique mentalidades y actitudes, orientada explícitamente a promover la paz, a prevenir los conflictos que pueden generar violencia y a eliminar las condiciones económicas y sociales que degradan a las personas. Aunque parezca mentira, nos encontramos en pleno Decenio para la promoción de la cultura de la paz: el día 10 de noviembre de 1998, la organización de las Naciones Unidas, a través de su Asamblea General, proclamaba la celebración del *“Decenio Internacional para la promoción de una Cultura de paz y no violencia de los niños del mundo”* para el período comprendido entre 2001-2010.

Como recuerda la profesora C. Labrador (2003), el Decenio tiene el propósito de potenciar los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas: la educación al servicio de la paz, el respeto a los derechos humanos, a la democracia y a la tolerancia, la promoción del desarrollo sostenible, la libre circulación de la información y la mayor participación de la mujer, todo ello en el marco de la prevención de la pobreza, origen de innumerables conflictos y guerras.

La Educación para la Paz

El modo de concebir la educación para la paz es muy discutido. Se han hecho varias revisiones de propuestas internacionales y nacionales para determinar aquello que debería incluir este tipo de educación y, aunque todavía no hay límites claros y precisos, se han identificado ocho temas que constituyen los principales enfoques actuales de la educación para la paz: la solución de los conflictos, la cooperación internacional, el rechazo a la violencia, la comprensión multicultural, los derechos humanos, la justicia social, los recursos mundiales y el medio ambiente global. Todos estos temas se desglosan en objetivos cognitivos, actitudinales y de comportamiento.

La relación de educación y paz puede establecerse desde una doble perspectiva: la adquisición de conocimientos sobre la paz, grupos de investigadores y movimientos asociativos nacionales o internacionales que promueven la paz; o bien la adquisición de actitudes, valores y comportamientos para la paz. En ambos casos estamos hablando de una educación normativa, bien referida de modo primordial al conocimiento que los educadores para la paz ven como la mejor manera de fomentar la paz, o bien referida a una manera de organizar el ambiente de aprendizaje que sea propicio para producir ciudadanos pacíficos.

La educación para la paz merece los esfuerzos de los educadores para evitar los sufrimientos de las víctimas, aunque los resultados sean pequeños. Como dicen los profesores F. Gil, G. Jover y D. Reyero (2004), los educadores e investigadores de la educación nos sentimos desbordados cuando notamos que se nos ve como potenciales salvadores del mundo. No nos engañemos, ni nos dejemos engañar. Es una tarea imposible que nos impone, eso sí, el deber de ser, quizás un poco menos pretenciosos y conformarnos con hacer algunas propuestas educativas cuando nuestra experiencia o nuestra investigación nos lo permiten.

Los citados profesores han realizado un estudio de campo en el que participaron 360 niños, entre 8 a 12 años, de cinco colegios de educación primaria situados en distintos pueblos y ciudades de las Comunidades Autónomas de Castilla León, Castilla la Mancha y Madrid con el propósito de averiguar cómo se imaginaban los niños el sufrimiento de otros niños en situaciones bélicas, para, a partir de sus construcciones proponer estrategias que faciliten la educación para la paz. Las conclusiones de su trabajo son:

Los niños consideran que la guerra no tiene ningún sentido, ninguna utilidad. No encuentran razón alguna que la justifique. Piensan que si alguien quiere la guerra es porque no conoce ni imagina lo que se puede llegar a sufrir.

Los niños son capaces de ponerse en el lugar de las víctimas de la guerra, especialmente, cuando son también niños. Muestran una mayor empatía con las necesidades de sus iguales, imaginan su sufrimiento, saben determinar lo que les falta, y lo que esta situación no les permite hacer.

De todas las desgracias asociadas a los conflictos bélicos que pueden padecer los niños, la carencia o ruptura de la familia se identifica como la más grave. Temen tam-

bién la pérdida de los amigos y, sobre todo, a que éstos se vean forzados a convertirse de repente en enemigos. La guerra llena la vida de desconfianza, sospecha y soledad, y obliga a la supervivencia por sí mismo.

Los niños piensan que la paz se puede lograr básicamente dialogando. Para ellos es necesario *“discutir civilizadamente”*, encontrar soluciones que en ningún caso supongan sufrimiento. En sus relatos, la capacidad de hablar, de dialogar o de discutir tiene que llegar además a la voluntad de lograr acuerdos entre las partes afectadas.

Los niños dan más valor a las condiciones necesarias para tener una vida digna que a la solución de los conflictos. La paz consiste más en lograr el bienestar de las personas que acabar con los motivos de la guerra.

En las elaboraciones narrativas de los niños, se detecta que la mayor parte de la información que tienen sobre la guerra proviene de los medios de comunicación, especialmente de las imágenes que observan en la televisión. Estas imágenes, junto con la ausencia de una información adecuada, conforman una mirada, en ocasiones, caótica y tremendista donde resulta más importante lo visual y emocionalmente significativo, comprensible para un niño, que unos datos explicativos que se presentan normalmente en formato para adultos.

Los niños identifican a menudo las situaciones de guerra con otros problemas sociales que generan sufrimiento. Probablemente esta identificación puede deberse a la presentación habitual de todos estos fenómenos juntos en unos mismos paquetes de información, en los que predomina la inmediatez del mensaje y la volatilidad de la información, tal como suele hacerse en los informativos de la televisión.

Los niños se muestran receptivos a las campañas de concienciación que los medios de comunicación hacen ante situaciones de carencia. Piensan que un modo de paliar las consecuencias negativas de los conflictos bélicos consiste en colaborar con el envío de alimentos, donaciones, etc. El sufrimiento de los otros despierta en ellos una actitud de compasión y de solidaridad que resulta indispensable para poder realizar una auténtica educación para la paz.

Como conclusión última de su trabajo, los investigadores consideran que la educación para la paz requiere la promoción de sentimientos y actitudes de solidaridad y empatía hacia los otros. Así mismo, requiere un conocimiento, adaptado a las capacidades de los niños, sobre las causas que ayudan a entender los conflictos humanos. Ambas dimensiones son necesarias para aprender a leer, analizar y responder las informaciones e imágenes que proporcionan los medios de información. Sólo si se trabajan ambas se podrá conseguir una educación para la paz que evite tanto el voluntarismo sensiblero como el racionalismo insensible. Las propuestas de educación moral para la paz, suelen insistir en la primera dimensión. Los datos de su investigación revelan la necesidad de trabajar también la segunda.

Notas

1. Una gobernabilidad desde la perspectiva del desarrollo humano es una gobernabilidad democrática. Se vela por conseguir que: se respeten los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas, permitiéndoles vivir con dignidad; las personas participen en la toma de decisiones que afectan a sus vidas; que se pueda exigir responsabilidad a los encargados de la toma de decisiones; las interacciones sociales se vean regidas por programas, instituciones y prácticas globales y justas; exista igualdad entre hombres y mujeres en las esferas privada y pública, y en la toma de decisiones; que no exista discriminación por motivos de raza, origen étnico, clase, género o cualquier otro atributo; las necesidades de las generaciones futuras se reflejen en las políticas actuales; las políticas económicas y sociales respondan a las necesidades y a las aspiraciones de los pueblos; el objetivo de las políticas económicas y sociales sea la erradicación de la pobreza y la ampliación de las oportunidades que las personas tengan en sus vidas” (Fuente: Oficina del Informe sobre Desarrollo Humano).

Referencias

- Aznar, P. (2002). La escuela y el desarrollo humano sostenible: retos educativos a nivel local. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (14), 151-183.
- Ballesteros, J. (1995). *Ecologismo personalista*. Madrid: Tecnos.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Carreras, I.; Osés, M. (2002). *Vivir solidariamente es posible día a día*. Barcelona: Planeta-Intermón.
- Cobo, J. M. (2001). Educación ética y nueva sociedad. *Revista de Educación*, número extraordinario, 289-315.
- Colom, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Cortina, A. (2002). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.
- Cortina, A. (2003). El quehacer público de la ética aplicada. En A. Cortina, D. García Marzá (Eds.), *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista* (pp. 13-44). Madrid: Tecnos.
- Domingo, A. (1997). *Ética y voluntariado. Una solidaridad sin fronteras*. Madrid: PPC
- Eurostat-Comision Européenne (2002). *La situation social dans l'Union Européenne*. Bruxelles.
- Folch, R. (1998). *Ambiente, emoción y ética. Actitudes ante la cultura de la sostenibilidad*. Barcelona: Ariel.
- García Moriyón, F. (1999). *Educación y derechos humanos*. Madrid: De la Torre.
- García Roca, J. (1995). *Solidaridad y voluntariado*. Santander: Sal Terrae.
- Gil, F.; Jover, G.; Reyero, D. (2004). La educación moral ante las guerras y los conflictos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (15), número monográfico, 161-183.
- Gil, F.; Jover, G.; Reyero, D. (2001) *La enseñanza de los derechos humanos. 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*. Barcelona: Paidós.
- González, G. (coord.) (1999). *Derechos humanos: La condición humana en la sociedad tecnológica*. Madrid: Tecnos.
- Gracia, D. (1991). Ecología y bioética. En J. Gafo (Ed.), *Ética y ecología* (pp. 119-134). Madrid: Comillas.
- Goulet, D. (1999). *Ética del desarrollo*. Madrid: IEPALA.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Labrador, C. (2003). La cultura de la paz, marco para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 155-168.

- Ortega, P. (1997). De la ética de la compasión a la pedagogía del encuentro. En P. Ortega (Coord.), *Educación moral* (pp. 91-108). Murcia: Caja Murcia.
- Pettit, Ph. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- PNUD (2000). *Derechos humanos y desarrollo humano*. Madrid: Mundi-Prensa.
- PND (2002). *Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. Madrid: Mundi-Prensa.
- PND (2003). *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza*. Madrid: Mundi-Prensa.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (1999). Globalización, desarrollo y política regional. En P. Ortega, R. Mínguez (Coords.), *Educación, cooperación y desarrollo* (pp. 35-67). Murcia: Caja Murcia.
- Vasak, K. (1990). *Les dimensions universelles des droits de l'homme*. Bruselas: Bruillant.
- Vázquez, G. (2003). Sociedad-red, ciudadanía cognitiva y educación. *Revista de educación*, número extraordinario, 13-31.
- Vercher, A. (1998). Derechos humanos y medio ambiente. *Claves de la razón práctica*, 84, 11-16.
- Yurent, M.T. (1995). *Ética, valores sociales y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia*. México: FCE.