

bakeazbakeazbakeazbakeazbakeaz

**Educar para la paz
y el desarrollo en
épocas de globalización**

Juan José Celorio

Escuela de Paz | 5

Dirección: José Ángel Cuerda, Xabier Etxeberria y Josu Ugarte

Coordinación editorial: Blanca Pérez

La **Escuela de paz** es un lugar de encuentro y de diálogo, un instituto de formación e investigación, un centro de información y documentación, un equipo de consejo, mediación e intervención en el medio escolar, y un instrumento de análisis crítico y de denuncia pública, que nace con el objetivo de educar en una cultura de paz fundada en la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, del desarrollo sostenible, de una ciudadanía democrática y cosmopolita, y de una ética cívica basada en la tolerancia y la solidaridad intercultural.

Bakeaz es una organización no gubernamental fundada en 1992 y dedicada a la investigación. Creada por personas vinculadas a la universidad y al ámbito del pacifismo, los derechos humanos y el medio ambiente, intenta proporcionar criterios para la reflexión y la acción cívica sobre cuestiones relativas a la militarización de las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación teórica entre economía y ecología, las políticas hidrológicas y de gestión del agua, los procesos de Agenda 21 Local, las políticas de cooperación o la educación para la paz y los derechos humanos. Para el desarrollo de su actividad cuenta con una biblioteca especializada; realiza estudios e investigaciones con el concurso de una amplia red de expertos; publica en diversas colecciones de libros y boletines teóricos sus propias investigaciones o las de organizaciones internacionales como el Worldwatch Institute, ICLEI o UNESCO; organiza cursos, seminarios y ciclos de conferencias; asesora a organizaciones, instituciones y medios de comunicación; publica artículos en prensa y revistas teóricas; y participa en seminarios y congresos.

Esta publicación está impresa en papel reciclado.

Las opiniones expresadas en este ensayo no coinciden necesariamente con las de Bakeaz.

La edición de esta publicación ha sido posible gracias a la financiación de la **Dirección de Derechos Humanos y Cooperación con la Justicia** del Gobierno Vasco.

© Juan José Celorio, 2004

© Bakeaz, 2004

Santa María, 1-1º • 48005 Bilbao

Tel.: 94 4790070 • Fax: 94 4790071

Correo electrónico: escueladepaz@bakeaz.org

<http://www.bakeaz.org>

ISSN: 1698-2258

Depósito legal: BI-3307-03

Índice

• ¿Dónde estamos? Una mirada reciente	5
La mirada 1: violencia global	5
La mirada 2: violencia local	5
La mirada 3: violencia cotidiana	6
La mirada 4: Mumbai	7
• ¿Qué hay de nuevo?	7
La cuestión de la mercantilización educativa	9
La irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación audiovisual	10
La problemática de las identidades	11
• Apuntes finales	12
• Bibliografía	13

Si no tenemos una imagen diferente del futuro estaremos siempre condenados a sufrir las consecuencias lógicas del modelo actual. Todavía más; si no desarrollamos en nuestros estudiantes las capacidades y habilidades innovadoras de crear nuevas imágenes, no vislumbrarán un mundo diferente... La tarea de la educación para la paz consiste en promover clases enteras, generaciones íntegras de futuristas y poetas, de utopistas serios y responsables. Es decir, personas capacitadas para comprender las dinámicas y las consecuencias de los modelos presentes, preparadas para proyectar modelos preferidos, mejores y deseables, junto con las maneras concretas de lograrlos partiendo de lo actual; en definitiva, personas experimentadas en usar su imaginación, dentro y fuera de los marcos dominantes, para el beneficio y la mejora de la convivencia de la humanidad a nivel global (Lederach, 1984: 112-113).

La educación para el conflicto no puede dejar de «poner en cuestión la trama del conformismo, complicidad, obediencia, pasividad que asocian los individuos y los grupos a los aspectos más deletéreos y violentos de la sociedad en que vivimos (ejército, cárceles, consumismo, monopolio informativo, destrucción del ambiente...) aprendiendo una confrontación crítica a través de la cual se valoriza la capacidad creativa de soñar y realizar alternativas humanizantes» (Novara, 1989b: 38). La educación para el conflicto se enlaza, así, con la crítica al conformismo, en cuanto que «renuncia al conflicto» (Expósito, 1985: 30), y con lo que se ha denominado educación para la desobediencia... La educación para la desobediencia surge como consecuencia de la pregunta que se hace desde la noviolencia al analizar las situaciones de dominio y opresión que se producen y se han producido en la historia de la humanidad: ¿cómo es posible que un grupo minoritario de personas controle a toda la sociedad? La conclusión a la que se llega es sencillamente demoledora: sólo con la colaboración o complicidad de esa mayoría. Para llegar a este estado de pasividad y conformismo se utiliza, entre otros medios, la educación que se sustenta en la obediencia (Jares, 1991: 159-160).¹

Varios años después de mi contribución a la colección de Cuadernos Bakeaz con el trabajo *La educación para el desarrollo* (Bilbao, Bakeaz, 1995), en el que se intentó aportar una visión sobre la evolución y conceptualización de la educación para el desarrollo, Bakeaz, a través de su iniciativa de la Escuela de paz, me propone una reflexión acerca de la contribución de la educación para el desarrollo a una educación para la paz en nuestra época y en nuestro contexto. Es lo que de forma introductoria y muy esquemática se intenta reflejar en este texto.

La tesis central que se defiende en este trabajo es que, desde una visión crítica y emancipadora, resulta radicalmente necesario enlazar el aprendizaje para la construcción de una cultura de

1. Las referencias bibliográficas que se mencionan en esta cita son las siguientes: D. Novara, *Scegliere la pace. Guida metodologica*, Turín, Abele, 1989, y M. Expósito, «Insegnare la disobbedienza? Analisi psicologica dell'esperienza», en D. Novara y M. Expósito, *La pace s'impara*, Bolonia, EMI, 1985.

paz local con el aprendizaje para la construcción de una cultura de paz global. Esta tesis básica incorpora dos supuestos: 1) la aproximación al fenómeno de la violencia debe abarcar todas sus dimensiones y condicionantes estructurales y relacionales; 2) la cultura de paz, dado su carácter histórico y procesual, debe ser entendida como condición, estrategia y producto de un desarrollo sostenible para los individuos, los pueblos, las culturas y las especies del planeta.

Se parte de la premisa de que la educación para el desarrollo, si bien puede ser considerada una dimensión de la educación para la paz, ha experimentado, no obstante, una evolución autónoma, íntimamente ligada a las prácticas, debates y contradicciones de sus agentes impulsores, esto es, de las organizaciones y plataformas de la solidaridad y la cooperación. Durante mucho tiempo, y sobre todo en las sociedades *enriquecidas*, fueron las ONGD las que constituyeron su motor central. La reflexión que ha introducido la irrupción de nuevas dinámicas y agentes de la solidaridad —especialmente de todo lo que rodea al amplio complejo antiglobalización— ha avivado también el debate sobre el perfil de la educación para el desarrollo en la fase de la globalización. Fruto de ello es la necesidad de enfocar esta materia desde una perspectiva diferente. Y es este nuevo planteamiento el que la educación para el desarrollo puede y debe aportar hoy a la educación para la paz: la consideración de un enfoque global y local de sus conceptos y de su estrategia para responder al reto de implantar una cultura de paz justa y sostenible, en el marco de la globalización realmente existente.

• ¿Dónde estamos? Una mirada reciente

La mirada 1: violencia global

Entre la última semana de enero y la primera de febrero de 2004, el período en el que se escriben estas líneas, diversos acontecimientos ocupan los espacios informativos. Infierno de atentados de la «resistencia iraquí» —que algunos llamarán «terrorismo»— contra «ejércitos de ocupación y sus apoyos» —que algunos llamarán «fuerzas humanitarias de democratización y restitución de derechos»—. Curiosamente, este infierno es fruto actual de aquella guerra *global* a la que nos llevaron nuestros gobernantes *locales*, quienes en su política de restauración de la *España imperial* entendieron que debían formar parte nuclear del trío de grandes señores de la guerra. Pero su último episodio resulta más esperpéntico —dado que es insostenible ya la excusa del armamento de destrucción masiva—, y cuando hasta las otras dos cabezas no tienen más remedio que admitir comisiones de investigación, nuestra *cabeza local* acude al Congreso del Imperio global a enardecer a unos halcones para que la lucha global contra el terrorismo no conozca tregua. Mientras, continúan las usuales liquidaciones de palestinos y palestinas, la destrucción de viviendas, los disparos contra los *ejércitos de niños* de la Intifada, los cuales lanzan piedras (¿de destrucción masiva?) a tanques o aviones, la construcción del muro; en fin, la actividad rutinaria del complejo sionista adueñado del Estado israelí, que sólo genera las pequeñas e irrelevantes noticias cotidianas en los medios de comunicación. Rutina rota, de vez en cuando, con gran estruendo y despliegue informativo cuando son los grupos de resistencia —a los que también algunos llamarán terroristas palestinos— los que lanzan un ataque. Sin olvidarnos de las diversas guerras relegadas al olvido que, como tales, y con sus irrelevantes muertos, ni siquiera aparecen en los medios.

La mirada 2: violencia local

Pero la violencia, la de los grandes aparatos estatales —y medios de ¿comunicación?—, ¿violencias de respuesta/terrorismos?, no conforma sólo una cuestión presente en las dinámicas globales; tam-

bién subsiste en el ámbito de lo local. La *demonización Carod-Medem*. Nuestros *locales* consideran inadmisibles que se hable, no ya que se negocie, sino que se dialogue con ETA. El *episodio Carod* no es sólo una muestra radical de cinismo político, sino un ejemplo acorde, en su versión local, con la *educación para la paz global* que *nuestra cabeza local* predicó en el Congreso del Imperio global y que se apresura, además, a intentar convertir en una resolución europea (¿local/global?). No se puede dialogar con el *enemigo* definido como *terrorista*. Sólo la victoria es garantía de la paz/seguridad, policía/ejércitos, en nombre del derecho y de la paz-segura de quienes son dignos de tenerla; son sus nuevos constructores. Nuestros *locales* también definen quiénes son las *víctimas de la violencia* —dado que sólo hay una violencia, *la de los terroristas*, sólo aquellos que la sufren parecen con derecho a ser definidos como tales—. En un conflicto, ¿existirán víctimas únicamente de un lado? Y la otra culminación del espectáculo, el linchamiento ¿*pacífico*? de Medem. Medem se atreve a poner espejos al dolor repartido por el conflicto violento que vive nuestra tierra local. Pone rostros, pone voces, desvela, en un nivel de discurso comunicativo mayor, el cine, un documental, unas voces harto amplificadas en los grandes medios y otras voces silenciadas o menos publicadas en los mismos. Esto parece ser ya la prueba de la brujería que sólo el fuego puede purificar. Es una visión simple y polarizada, en la que hay *buenos* y *malos*. El *episodio Medem*, igual que el *episodio Carod*, muestran el mismo discurso: el enemigo es *el malo* por definición; no cabe negociar, ni siquiera hablar, sólo cabe su destrucción. No hacen falta excusas ni argumentos. Si no se encuentran las armas de destrucción masiva por las que decíamos que era malo, no importa; como es malo, si no las tiene, las intentará tener. El mismo argumento al revés. Nuestro enemigo *local* es malo, razón por la cual envenena toda reivindicación o propuesta que parta de él. También aquellas propuestas que, sin venir de él, parecen similares. No sólo éstas se convierten en perversas, sino también quien las sostiene. Dado que es malo, envenena, como tal, cualquier intento de hablar sobre lo que sea. Una vez abierto el conflicto, la única salida es dirimir quién conseguirá ser el más fuerte. Sólo la tierra quemada es la solución al conflicto.

La mirada 3: violencia cotidiana

La violencia cotidiana contra las mujeres. Violencia brutal, que se convierte en explícita en sus últimos tramos, como cuando una mujer en un barrio de nuestro local Bilbao se precipita contra el cemento desde un cuarto piso, con lo que, al parecer, culmina una historia de malos tratos infligidos contra ella por su compañero. Episodio que, en el mismo momento y con diversos dramas, se repite en cinco lugares, distantes entre sí, de España. Violencia final, producto de una violencia enterrada, cotidiana, permanente. Violencia de género. Violencia brutal, porque radica en el propio espacio de las relaciones interpersonales. Allí donde la pública y global violencia de la cultura de género se refleja en las dinámicas de los seres enlazados privada y localmente. Violencia contra la mitad de la especie, imponiendo miedo, roles, discriminaciones, silencios, injusticia, marginación, pobreza, expectativas, modelos, sufrimientos, sumisión... Violencia cotidiana, implícita y explícita, que deriva en violencia activa o violencia estructural; violencia de género que se incardina a otras violencias cotidianas... Violencia que nace del resquebrajamiento de viejas estructuras de poder, de pérdidas de identidades, de pérdida de privilegios o del miedo anticipado a las pérdidas..., pero violencia que a veces se nutre de otras y se vuelve más explosiva junto a ellas: la violencia del paro, de la marginación, de la miseria, del aislamiento, de la frustración de los proyectos de vida vendidos por todos los medios... Violencia que transita por las cañerías profundas de todo el sistema y que explota caóticamente de mil y una formas. Violencia de un sistema radicalmente patriarcal, hiperconsumista, individualista, competitivo, en el que el riesgo y la inseguridad se instalan en las vidas, al tiempo que estalla la omnipresencia de la hiperseguridad virtual. Violencia que surge en sectores del colectivo de hombres imbuidos de un discurso de género que les promete el poder público y privado, y a

los que, al ser éste cuestionado en el espacio privado, se les agudiza algo, anteriormente ya existente, incluido en el propio discurso del poder: la violencia.

La mirada 4: Mumbai

«Los movimientos sociales reafirmamos nuestro compromiso de lucha contra la globalización neoliberal, el imperialismo, la guerra, el racismo, las castas, el imperialismo cultural, la pobreza, el patriarcado y todas las formas de discriminación y exclusión económica, social, política, étnica, de género, sexual, así como a favor de la orientación sexual y la identidad de género. Estamos en contra de la discriminación de las personas que tienen capacidades diferentes y enfermedades incurables, en particular de quienes padecen el VIH/sida.

»Luchamos por la justicia social; el derecho a los recursos naturales (tierra, agua y semillas); los derechos humanos y ciudadanos; la democracia participativa; los derechos de los trabajadores y trabajadoras consignados en los tratados internacionales; los derechos de las mujeres; así como el derecho de los pueblos a la autodeterminación. Somos partidarios de la paz, la cooperación internacional y promovemos sociedades sustentables, capaces de garantizar los derechos básicos y los bienes y servicios públicos a las personas. Al mismo tiempo rechazamos la violencia social y patriarcal en contra de las mujeres [...].

»Luchamos contra toda forma de terrorismo, incluido el terrorismo de Estado, a la vez que estamos en contra de la utilización de la "lucha contra el terrorismo" para criminalizar a los movimientos populares y activistas sociales. Las llamadas leyes contra el terrorismo están restringiendo los derechos civiles y las libertades democráticas en todo el planeta [...]. (Llamamiento de la Asamblea de los Movimientos Sociales, reunida en el marco del Foro Social Mundial celebrado en la ciudad de Mumbai, India, en enero de 2004).

• **¿Qué hay de nuevo?**

La pregunta que viene siendo repetida, tanto en el debate concreto más pegado a tierra como en el debate más general y global. ¿Qué hay de nuevo? ¿No son acaso, al fin y al cabo, cuestiones que ya se venían expresando hace tiempo y que tanto en el campo de la educación para la paz como en el de la educación para el desarrollo ya se venían diciendo? Y, efectivamente, hay algo de razón en esto. Pero también hay elementos nuevos, y no precisamente de importancia secundaria. Lo nuevo no es nuevo, pero también es nuevo. ¿No es acaso una paradoja? En cualquier caso, no es menor que la que rodea el debate más amplio sobre la caracterización de la época actual. Tardocapitalismo, postmodernidad, globalización o sistema mundo, imperialismo mundial, globalismo... ¿Radicalización del capitalismo o nueva fase global de la historia mundial? Desde luego, el debate no es ingenuo ni encierra una pura disputa terminológica. Ésta, en el fondo, parte del viejo debate sobre modelo y estrategias de transición, caracterización del sujeto del cambio, etc.; pero también, y junto con él, de uno más amplio que nos retrotrae al debate sobre las bases del propio proyecto de modernidad. Hoy se discute sobre la crisis de aquella modernidad en la que concurrieron expectativas sociales, discursos teóricos, movilizaciones sociales y políticas, relocalizaciones espaciales, reencuadramientos productivos/distributivos, proyectos ideológicos, etc., y a partir de la cual se construyó un modelo de futuro y de desarrollo que se exportó desde su núcleo eurocéntrico, desestructurando y atando a su insostenible rueda al resto del planeta. Y se discute, porque el bumerán de caos, riesgo, insostenibilidad, desigualdad y violencia que crea no sólo aparece como fuera de control e injusto para la mayor parte de la especie humana, sino que socava y destruye la propia rueda de poder y

privilegio a la que parecía servir. Lo nuevo y lo viejo es una antigua y potente metáfora, en la que aquello que se mantiene y lo que tiende a emerger se apoyan y destruyen mutuamente.

En esa perspectiva creo que es necesario situarse para elaborar un esbozo de aproximación que sienta unas nuevas bases de cooperación entre la educación para el desarrollo y la educación para la paz en esta época tardocapitalista global, en la que el globalismo, el neoliberalismo y el autoritarismo militarista construyen y espolean viejos y nuevos jinetes del apocalipsis: violencia, guerra, desigualdad, insostenibilidad, riesgo, exclusión, generando nuevas cepas del sufrimiento humano y expandiendo las viejas.

La confluencia de enfoques entre paz y desarrollo tiene ya algunas décadas. Ya en 1974 encontramos una recomendación de la UNESCO: «Los temas de paz, seguridad y comprensión internacional ya no se entienden independientemente de las aspiraciones al desarme, a la distensión, a un justo orden económico internacional, a la aplicación de los derechos humanos, a la explotación racional de los recursos naturales y a la eliminación total del racismo, el fascismo, el apartheid y el neocolonialismo [...]». En su clásico *Educación para la paz*, John P. Lederach recoge un esquema publicado por Weston en 1979, en el que se proponen un conjunto de rasgos que definen una «aproximación de paz/orden global» diferente de la «aproximación tradicional» (1984). Otro libro clásico, compilado en 1988 por David Hicks bajo el título de *Educación para la paz*, incluye las siguientes cuestiones como casos estudiados: conflicto, paz, guerra, cuestiones nucleares, justicia y desarrollo, poder, género, raza, medio ambiente y futuros. Por último, en este breve recorrido, en 1991 aparece otra obra clásica: *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, de Xesús R. Jares. Este texto, coetáneo a la aparición de los diseños curriculares de la LOGSE y, con ellos, de las propuestas de enfoques transversales, de los que la educación para la paz formaba parte, incluye como dimensiones de dicha materia las siguientes: la educación para la comprensión internacional, la educación mundialista y multicultural, la educación para el desarme, la educación para el desarrollo, la educación para el conflicto y la desobediencia, y la educación para los derechos humanos.

Así pues, la aportación de la educación para el desarrollo como dimensión de la educación para la paz parece ser algo ya consolidado. La cuestión, por tanto, es dónde se encuentra en la actualidad la educación para el desarrollo y en qué medida puede aportar, desde esa perspectiva, algunas sugerencias a la educación para la paz.

Y, en este sentido, si algo se puede decir sobre la situación de la educación para el desarrollo es que se encuentra en un momento en el que se hace necesaria su redefinición. Ya no se trata sólo del campo de su contenido, es decir, del campo que intenta sensibilizar, analizar, concienciar, ligar el conocimiento a la acción y reflexión, acercar la perspectiva de agentes, sujetos y colectivos lejanos y con contextos y ámbitos diferentes, lo cual sigue siendo un reto. En efecto, resulta evidente la necesidad de contar con un contenido global sobre las dinámicas del desarrollo —y especialmente de la vieja y nueva globalización— que trascienda de la mera información. También es urgente y fundamental incorporar un enfoque de la educación para el desarrollo desde el que se impulsen capacidades para comprender e interactuar según identidades, contextos, situaciones, culturas, perspectivas e intereses diferentes frente a dinámicas que nos ligan a mundos y agentes del *norte* y *sur*. Asimismo, se hace evidente la importancia de darle, teniendo en cuenta valores alternativos, un enfoque crítico, estructural y comprometido, para lo cual parece pertinente relacionar el trabajo educativo con los agentes y dinámicas de la solidaridad y cooperación, pero también con movimientos sociales de diferente signo. En el mundo de la educación para el desarrollo se ha insistido, igualmente, en la importancia de hacer confluir las diversas educaciones sobre problemáticas de diferente signo y que emergían como transversales (educación para la paz y los derechos humanos, educación ambiental, coeducación, educación intercultural, educación para la salud y el consumo, educación sobre los medios de comunicación, etc.). Todo ello constituían retos más o menos definidos. Otra cuestión es cuánto hayamos conseguido avanzar en la práctica.

Sin embargo, entendemos que todo lo anterior, pese a ser necesario y urgente, no consigue abarcar en toda su amplitud la crisis y los desafíos de una educación para la solidaridad en la globalización actual y frente a ella. La globalización está destruyendo todo el edificio de la modernidad y, con ello, el propio edificio educativo. Ya no se trata —al menos desde nuestro punto de vista— de cómo insertar la cuestión del desarrollo, de la solidaridad, de la paz, etc., en la selección cultural que socializan los sistemas educativos en el emergente cuerpo social y las redes de educación no formal (cuestión ésta que también sigue siendo un reto), sino de que las agencias y formatos de la educación están siendo erosionados. Ya no se trata sólo del «para...» de la educación, sino del sentido de la propia educación. La postmodernidad neoliberal y el tardocapitalismo global engullen y destruyen sus propias creaciones modernas.

Creemos que en este panorama hay algunas cuestiones de gran relevancia que se entrecruzan al ritmo y de la mano de la globalización actual, produciendo un fenómeno nuevo, al menos por su intensidad y por las relaciones cualitativas que sugiere:

- La cuestión de la mercantilización educativa.
- La irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación audiovisual.
- La problemática de las identidades.

La cuestión de la mercantilización educativa

La modernidad fue modelando la educación, en un largo proceso de luchas, conflictos y alianzas, como un sistema articulado, orientado al conjunto de las nuevas sociedades que estaba configurando. Nuevas sociedades reconstruidas en torno a una industrialización capitalista, un *Estado contenedor*, referencia soberana, y con capacidad coactiva-normativa de todo lo que ocurría en su interior, una nueva cultura desgajada de los tradicionales actores y poderes del *viejo régimen*... Nuevas relaciones, nuevos saberes, nuevas formas de integración social, nuevas dinámicas productivas/distributivas... La educación contribuyó a lo anterior como una estructura que iría desplegándose en el tiempo al ritmo de los intereses de las nuevas élites, pero también en y con los acuerdos y alianzas con las clases trabajadoras y populares que reclamaban nuevos derechos —entre otros, el derecho a la educación—. Por tanto, la educación, como otras instituciones culturales de la modernidad, nació con este triple sello:

- Ser una plataforma para la integración en ese nuevo marco social (necesidad de construir identidad de igualdad como ciudadanos y ciudadanas iguales de una nación y ante un nuevo Estado). De ahí su voluntad pública, universal, y, durante un cierto tiempo al menos, su gratuidad para toda la ciudadanía (otra cosa será hasta dónde llegue espacialmente).
- Ser una institución capaz de articular y reproducir las diferencias propias de la estructura clasista y diferencial de las nuevas sociedades. Con la excusa de funciones y capacidades distintas —e incluso de la libertad de elección—, el sistema único se estructuraba en redes, culturas, hábitos, niveles de titulación, etc., con los que las diferencias de clase, etnia y género se reimprimían en el cuerpo social. De ahí su orientación de servicio a petición de usuario que consume y acumula una acreditación y/o un capital cultural específicos para su integración estratificada. Por tanto, una lógica de mercado, de estatus, de género..., traducida en centros o ámbitos diferenciados de las redes públicas y gratuitas.
- Ser la institución que seleccionaba y distribuía la cultura digna de ser valorada y aprendida como común y diferente. Cultura colectiva nacional y cultura de élite —racional, de excelencia científico-técnica— frente a la cultura popular de menor rango e identidad de poder y estatus. Cultura, en cualquier caso, en la que se materializaba el espejo para mirarse, valorarse y gestar

orientaciones de presente/futuro. Cultura producida por agentes especializados de diverso tipo: del arte, de la ciencia, de la tecnología, del pensamiento, etc., cuyas creaciones —las academias de expertos en alianza con las élites políticas— eran seleccionadas y reinterpretadas como currículo por científicos y tecnólogos de lo educativo. Diversas agencias capitalistas de producción de recursos a gran escala para esas instituciones competían por ese mercado educativo (libros de texto, material didáctico, centros, etc.). Una parte, dirigida al sector educativo que funcionaba de acuerdo con reglas de mercado, educación privada; y otra, al sector público. Pero, en cualquier caso, este mercado funcionaba sometido al control y a las reglas de la propia institución.

Al mismo tiempo, la ciudadanía reconstruía, en sus procesos de articulación social, las reeducaciones entre la cultura tradicional y la nueva cultura diseminada por parte de las nuevas instituciones y agencias. La globalización y sus dinámicas de expansión cuantitativa y cualitativa del capitalismo neoliberal, junto con la crisis de los propios Estados e instituciones para regular los nuevos procesos, están transformando esa situación. La OMC (Organización Mundial de Comercio) y el AGCS (Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios) intentan abrir a la liberalización del mercado servicios tradicionalmente reservados a la responsabilidad y competencia de las instituciones públicas, entre ellas la educativa. Ya no se trata sólo de expandir el mercado de productos para la educación eliminando claves de responsabilidad social, colectiva y pública, es decir, *para todos y todas*, sino de convertir en producto el propio servicio educativo. En su versión neoliberal radical, quienes puedan pagar los servicios de *más calidad*, entendidos como *más caros*, esto es, de *más valor*, se aprovecharán de sus ventajas; y quienes no, acudirán a los *servicios públicos degradados y masificados* de instituciones sin recursos, negados por el propio neoliberalismo. Productos de élite, en instituciones de élites, para la reproducción de élites; y productos de masas, en instituciones de masas, para la reproducción de masas: he aquí el nuevo proyecto de desarrollo que se intenta impulsar. Lo nuevo es, además, su carácter planetario, alentado por medio de las instituciones del complejo global OMC, Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, etc., aunque también lo es el rechazo que provoca cada vez en más instancias del planeta y que emerge, entre otros, en el propio movimiento antiglobalización.

La irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación audiovisual

Otra importante dinámica que la globalización está extendiendo con gran intensidad y capacidad de impacto es la constituida por la concentración empresarial y la aplicación sistemática de las nuevas tecnologías a los grandes medios de información y comunicación, con el impacto cultural que este proceso está generando. El capitalismo neoliberal, en su búsqueda de espacios y procesos para la reproducción de plusvalor, ha aumentado el uso y la exploración del mercado cultural y, especialmente, del mercado audiovisual. La aplicación de las nuevas tecnologías ha hecho posible tanto la sofisticación de esa producción audiovisual como su intensificación y cobertura global. De gran importancia es su introducción en todo el campo de los *medios de información*. Espoleados por una competencia encarnizada cada vez mayor, la globalización abre el espacio mundial a la competencia también en este campo, la pugna por las audiencias para conseguir ventajas en la lucha por la publicidad, lo cual hace que el propio medio se convierta en publicidad.

Espectáculo sobre espectáculo, sensorialidad sobre sensorialidad, impacto sobre impacto... Los medios de comunicación convierten todo lo que hacen en una producción orientada a atraer a más público y, además, a *fidelizar* a éste, para tornarlo sensible, para que se enganche a las parrillas de programación. Parrillas, a su vez, programadas en función de la propia publicidad... En definitiva, todo un proceso para modelar un público adicto al hiperconsumo de productos. La rueda, gigantesca ya y fuera de control, utiliza todos los recursos que prestan las nuevas tecnologías de codificación y comunicación audiovisual, e impregna la cultura de masas. Su poder como cultura socializada por

los grandes medios impregna el conjunto de la producción cultural de masas. Modelando los públicos y construyendo con ello la hegemonía en la cultura pública, orienta en la misma dirección la producción del ocio, de los símbolos y de los objetos culturales dirigidos a los amplios mercados.

Lo espectacular, lo impactante, lo que es capaz de atraer la atención, se convierte en plusvalor, en símbolo cultural, en producto de consumo diseñado para estimular... el consumo. Señales de un nuevo complejo presentado como producto e interés del cuerpo social son imposiciones para su domesticación. Se impone como propia la cultura colectiva colonizada por esos agentes del mayor y más rápido beneficio. Domesticación masiva para masas medias adoradoras de los nuevos símbolos del hiperconsumo, los grandes supermercados, y alimentadas por grandes espectáculos mediáticos servidos como envoltorios de grandes anunciadores. Y junto con esta cultura del hiperconsumo e hiperespectáculo toma sentido la gran doctrina de la hiperseguridad (aceptación de cualquier tipo de actuación en aras de la seguridad, del mantenimiento de este *mundo feliz*, frente a *desenganchos terroristas* del planeta que se empeñan en ponerlo en peligro). Aceptando incluso la limitación de sus libertades y derechos.

La nueva racionalidad cultural que emerge de este proceso, así como las condiciones de recepción en las que ésta se ofrece, «compre y consume», espolean, desde un punto de vista educativo, una peligrosa dinámica; y, desde luego, provocan un distanciamiento en la perspectiva de los planteamientos de una educación para el desarrollo y de una educación para la paz críticos y alternativos.

Surgen, así, nuevas lógicas *antieducativas*. Frente a una lógica de racionalidad crítica, la racionalidad del espectáculo; frente a una lógica de elaboración analítica, el consumo de lo elaborado por otros; frente a la lógica del compromiso y la percepción del otro, la lógica del propio placer; frente a la lógica del aprendizaje constructivista, la lógica del aprendizaje *bancario*. Y esto, en el marco de una institución que, de consolidarse la lógica hipermercantilista de lo educativo como mercancía, abandona la lógica social de contribución a un mejor desarrollo para todos y todas, adoptando el objetivo de venta de *servicios de calidad aparente*. Eso sí, para... quienes puedan pagarlo. Calidad en la que el recurso a la excelencia pueda mezclarse con una apariencia audiovisual-espectacular coherente con esa nueva cultura mediática. Pero calidad antagónica con la idea de una institución que pueda empeñarse en un proyecto educativo de tipo emancipador. Las nuevas tecnologías constituyen también una oportunidad si existen proyectos dispuestos a comprometerse con dinámicas críticas de ilustración y de reflexión/acción social alternativas. Internet es una herramienta susceptible de ser empleada para facilitar, en segundos, el tránsito de capitales de un lado al otro del planeta; pero también para conocer centros, gentes, culturas y experiencias de cualquier lugar del mundo, dispuestos a ensayar otras formas de información/comunicación alternativas a las de los grandes medios. El procesamiento de datos permite crear virtualidades hiperrealistas capaces de jugar en la cultura del espectáculo; sin embargo, abre asimismo la posibilidad de convertir en creadores, editores y comunicadores a pequeños núcleos sin poder económico y/o político. Las oportunidades para escuelas audiovisuales pueden ser grandes en comunicación y alfabetización crítica. En definitiva, las nuevas tecnologías colocan la educación bajo el dominio de las culturas del espectáculo; pero también son posibles y necesarias como herramientas de educación liberadora.

La problemática de las identidades

Una problemática importante desde el punto de vista educativo, y especialmente para la lógica de la educación para la paz y el desarrollo, es la cuestión de las identidades. La globalización produce diversos fenómenos que alteran el proceso tradicional de elaboración de las identidades y, con ello, las claves de adscripción a posibles proyectos colectivos y sociales. En primer lugar, y como veníamos señalando, la producción de cultura/espectáculo disemina en el conjunto social modelos diversos para la elaboración de los perfiles grupales e individuales. No es éste un fenómeno totalmente

nuevo, pero la intensidad y la deslocalización espacial que permiten los nuevos agentes de producción cultural y mediática sí lo son. La producción tradicional de identidades más enraizadas en el propio grupo de iguales, y en sus contextos socioculturales, se desplaza hacia nuevos agentes que generan otras formas de adscripción. Evidentemente, la producción de identidades es siempre un proceso complejo, enraizado en las prácticas e interacciones socioculturales; sin embargo, lo nuevo es el peso, cada vez más poderoso, de la cultura virtual en este proceso. La pérdida del control de los propios conglomerados sociales en la producción de identidades y adscripciones es mayor. A ello contribuyen también las deslocalizaciones que permiten las nuevas tecnologías comunicativas (Internet, telefonía móvil, etc.). Además, otra dinámica se añade a lo anterior. La globalización impulsa el libre movimiento, sin obstáculos ni controles, de capitales, mercancías y servicios, que se desplazan cada vez a mayor velocidad. Objetos nacidos en contextos culturales diversos y con significaciones específicas son convertidos en mercancías exóticas y orientadas a los mercados de masas de las sociedades del norte. Reelaborados con nuevos significados para ser vendidos, pierden su condición originaria, pero se instalan en el escenario cotidiano material o simbólico de la nueva masa de consumidores. Objetos vendidos y expuestos en los templos del consumo, mientras que las personas originarias de tales culturas, presentes en la realidad social, pueden ser silenciadas, ahogadas, marginadas, cuando no racializadas y excluidas. Las nuevas identidades del norte pueden surtirse de las diversas reelaboraciones traídas de no importa qué lugares lejanos y exóticos del sur, aunque sus sujetos originarios puedan ser los vecinos a quienes la propia cultura expulsa por considerarlos atrasados, invasores y/o peligrosos. Extraños procesos de afirmación, en clave de identidad del propio modelo etnocéntrico y dominante, con añadidos desvinculados de su propio sentido originario. Identidad que, al mismo tiempo, subordina las propias culturas y modelos que la gestaron. Pluralidad cultural en sociedades cada vez más diversas, tanto por la presencia de grupos humanos que huyen de la miseria, la guerra, los dramas ambientales, la eliminación de derechos, etc., como por la propia diversificación interna en la articulación de las nuevas identidades y la adscripción a las mismas. También pluralidad cultural en virtud de la propia dinámica de mercados activos en la búsqueda de nuevos objetos que permitan conseguir mayores cuotas de producción de beneficios. Pluralidad a la que el orden dominante responde estimulando discursos monoculturales y racistas de tipo más o menos defensivo/ofensivo. Intentando agudizar y aprovechar los discursos del miedo de las clases medias con estrategias y prácticas derivadas de discursos militaristas, conservadores y reforzadores del autoritarismo. La producción de identidades autoritarias y conservadoras mediante diversos tipos de discursos es el correlato de la producción, a un tiempo, de identidades consumistas y uniformes y de discursos acrílicos de ingestión de espectáculos y emociones fuertes.

• Apuntes finales

En esta breve reflexión final se esbozan algunas ideas para profundizar en una educación para el desarrollo y en una educación para la paz con vistas a otra cultura de paz global posible, urgente y necesaria. La neoliberal postmodernidad del actual orden global está poniendo en crisis la cultura como proyecto crítico de producción de conocimiento y conciencia social para el control y diseño del presente y futuro de nuestros desarrollos. Además, pone en peligro la existencia de la institución orientada a su distribución a las mayorías sociales marginales y excluidas. Una educación para el desarrollo y la paz requiere instituciones públicas distribuidoras de cultura crítica en la complejidad de cada momento y con las relaciones de poder y proyectos de futuro existentes. Distribución de cultura crítica, necesaria para la producción de una conciencia ciudadana capaz de participar y ejercer

el control democrático sobre cada presente y sus potencialidades. Formar parte de la defensa de una educación para todos y todas será un importante pilar estratégico.

Pero para cumplir su papel de agencias productoras y cooperadoras de dinámicas favorecedoras de un desarrollo humano sostenible y pacífico, las instituciones educativas deben transformarse. Romper el muro del aislamiento para coparticipar con las fuerzas y dinámicas locales alternativas, explorar y crear las nuevas tecnologías en dirección comunicativa y participativa para gestar en redes globales las nuevas culturas y dinámicas. Estructurarse para convertirse en espacios de resistencia y producción de sinergias intergeneracionales e interculturales para otros modelos de calidad de vida y solidaridades intergrupales. Cooperar en levantar movimientos que se opongan al belicismo, al autoritarismo y a la represión de los derechos de la ciudadanía y las poblaciones. En definitiva, abrirse al medio social local y, de forma simultánea, enredarse y comprometerse con otra globalidad.

Bibliografía

- AGUADED GÓMEZ, José Ignacio (2001): *La educación en medios de comunicación. Panorama y perspectivas*, Murcia, Editorial K.R.
- (dir.) (2003): *Luces en el laberinto audiovisual: libro de actas = Luzes no labirinto audiovisual*, Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación, Huelva, Grupo Comunicar y Grupo de Investigación Educativa «@gora» de la Universidad de Huelva.
- APARICI, Roberto (coord.) (1996): *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- ARRIOLA, Joaquín (2003): *¿La globalización? ¡El poder!*, Bilbao, Bakeaz (Cuadernos Bakeaz, 57).
- BECK, Ulrich (2000): *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Barcelona, Paidós.
- COMUNICAR (2000): *Medios de comunicación y educación para la solidaridad*. Número monográfico de *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 15.
- (2001): *Comunicación y educación para la cooperación y el desarrollo*. Número monográfico de *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 16.
- ELBAZ, Mikhaël, y Denise HELLY (dirs.) (2002): *Globalización, ciudadanía y multiculturalismo*, Granada, Maristán.
- FALK, Richard (2002): *La globalización depredadora. Una crítica*, Madrid, Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ DURÁN, Ramón, Miren ETXEZARRETA y Manolo SÁEZ (2001): *Globalización capitalista. Luchas y resistencias*, Barcelona, Virus.
- FERRÉS, Joan (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona, Paidós.
- FUEYO, Aquilina (2003): *De exóticos paraísos y miserias diversas*, Barcelona, Icaria.
- GALTUNG, Johan (1985): *Sobre la paz*, Barcelona, Fontamara.
- GIDDENS, Anthony (2000): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2001): *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*, Madrid, Morata.

- HELD, David, y Anthony MCGREW (2003): *Globalización/Antiglobalización. Sobre la reconstrucción del orden mundial*, Barcelona, Paidós.
- HICKS, David (comp.) (1993): *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*, Madrid, Morata.
- IMBERNÓN, Francesc (coord.) (2002): *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, Barcelona, Graó.
- JARES, Xesús R. (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.
- LEDERACH, John Paul (1984): *Educación para la paz*, Barcelona, Fontamara.
- LUCKHAM, Robin (1986): *La cultura de las armas. Mitología belicista y fetichismo del armamento en la cultura de masas*, Barcelona, Lerna.
- MESA, Manuela (coord.) (1997): *Más allá del 0,7%. Desarrollo, cooperación y solidaridad*, Madrid, Centro de Investigación para la Paz/Fundación Hogar del Empleado.
- NAÏR, Sami (2003): *El imperio frente a la diversidad del mundo*, Barcelona, Random House Mondadori.
- NAYA, Luis María (coord.) (2003): *La educación para el desarrollo en un mundo globalizado*, San Sebastián, Erein.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- PÉREZ DE MENDIGUREN, Juan Carlos, y Patxi ZABALO (2003): *Globalización, desigualdad y pobreza*, Vitoria, Encuentros del Foro Social de Euskal Herria.
- PNUD (PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO) (1999): *Informe sobre desarrollo humano*, Madrid, Mundi-Prensa.
- RAMOS, Ramón, y Fernando GARCÍA (eds.) (1999): *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- RIUTORT, Bernat (ed.) (2003): *Conflictos bélicos y nuevo orden mundial*, Barcelona, Icaria.
- RODRÍGUEZ ROJO, Martín (1995): *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*, Barcelona, Oikos-Tau.
- STEINBERG, Shirley R., y Joe L. KINCHELOE (comps.) (2000): *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*, Madrid, Morata.
- STIGLITZ, Joseph E. (2002): *El malestar en la globalización*, Madrid, Grupo Santillana.
- TORRES, Jurjo (1998): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata.
- UNESCO (2001): *Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001*, Madrid, Mundi-Prensa.
- VV.AA. (2002): *Educación para la Comunicación. Televisión y Multimedia* [libro interactivo en CD-Rom], Madrid, Corporación Multimedia.

Cuadernos Bakeaz • Educación para la paz

- Xabier Etxeberria, *Antirracismo*. Ref.: CB02.
Xabier Etxeberria, *Sobre la tolerancia y lo intolerable*. Ref.: CB04.
Xesús R. Jares, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. Ref.: CB08.
Juan José Celorio, *La educación para el desarrollo*. Ref.: CB09.
Angela Mª Da Silva Gomes, *Educación antirracista e interculturalidad*. Ref.: CB10.
Pedro Sáez Ortega, *La educación para la paz en el currículo de la reforma*. Ref.: CB11.
Xabier Etxeberria, *Objeción de conciencia e insumisión*. Ref.: CB13.
Xabier Etxeberria, *Ética de la desobediencia civil*. Ref.: CB20.
Luis Alfonso Aranguren Gonzalo, *Educación en la reinención de la solidaridad*. Ref.: CB22.
Xabier Etxeberria, *“Lo humano irreductible” de los derechos humanos*. Ref.: CB28.
Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos*. Ref.: CB29.
Xabier Etxeberria, *La educación ante la violencia en el País Vasco*. Ref.: CB31.
Xabier Etxeberria, *La no violencia en el ámbito educativo*. Ref.: CB37.
Martín Alonso, *Universales del odio: resortes intelectuales del fanatismo y la barbarie*. Ref.: CB40.
Xabier Etxeberria, *Ignacio Ellacuría: testimonio y mensaje/Ignacio Ellacuría: testigantza eta mezua*. Ref.: CB47.
Xesús R. Jares, *Educación para la paz después del 11/09/01*. Ref.: CB49.
Johan Galtung, *Conflicto, guerra y paz, a vista de pájaro. Y cómo los aborda el grueso de los políticos y periodistas*. Ref.: CB54.
Carmen Magallón, *Las mujeres como sujeto colectivo de construcción de paz*. Ref.: CB61.



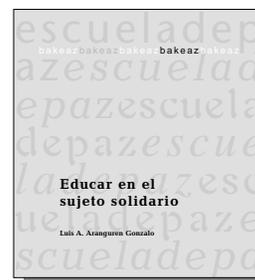
Serie General



- Kepa Aulestia, Xabier Etxeberria, Carlos Martínez Gorriarán y Demetrio Velasco, *Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco*, volumen I. Ref.: SG04.
Aurelio Arteta, Demetrio Velasco e Imanol Zubero, *Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco*, volumen II. Ref.: SG05.
Antonio Beristain, Xabier Etxeberria, Tomás Fernández Aúz y José María Mardones, *Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco*, volumen III. Ref.: SG06.
Leah Levin, *Derechos humanos: preguntas y respuestas*. Ref.: SG07.
Gabriel Pons Cortès, *El naufragio. Un análisis de las estrategias de desarrollo económico de las ONGD*. Ref.: SG10.
Carlos Gómez Gil, *Oportunidades perdidas. El estado de la Ayuda Oficial al Desarrollo en España*. Ref.: SG11.
Xabier Etxeberria, *La educación para la paz ante la violencia de ETA*. Ref.: SG12.
Martín Alonso, *Universales del odio. Creencias, emociones y violencia*. Ref.: SG13.

Escuela de Paz

- Xesús R. Jares, *La educación para la convivencia como proceso de alfabetización en conflictos. Propuestas de formación*. Ref.: EP01.
Susana Fernández Sola, *Actitudes y comportamientos hacia la educación para la paz en Euskadi*. Ref.: EP02.
Pedro Sáez Ortega, *El otro en la construcción de una cultura de paz*. Ref.: EP03.
Luis A. Aranguren Gonzalo, *Educación en el sujeto solidario*. Ref.: EP04.
Juan José Celorio, *Educación para la paz y el desarrollo en épocas de globalización*. Ref.: EP05.
Anna Bastida, *Educación para la paz desde la guerra*. Ref.: EP06.



En este trabajo el autor propone la necesidad de una confluencia de la educación para el desarrollo y la educación para la paz como dos pilares estratégicos en la configuración de un nuevo sistema de relaciones y prácticas educativas en marcos locales y globales. Hipótesis de confluencia susceptible de oponerse a las estrategias neoliberales que tienden a mercantilizar lo educativo para una preparación clientelar de clases medias hiperconsumidoras, que demanden orden y autoridad a costa de sus derechos, y que construyan identidades expresivas de aparente diversidad formal y etnocentrismo de contenido. El texto entiende el contenido estratégico del proyecto de la actual globalización como neoliberal, autoritario, belicista, sexista y racista, aunque envuelto en una aparente diversidad formal de identidades. La confluencia para resistir ese proyecto debería atravesar los sistemas formales públicos en defensa de una educación para todos con un currículo crítico, participativo y cooperativo, impregnado de interculturalidad y que reapropie las nuevas tecnologías como instrumentos de comunicación, enredamiento y transformación de las mayorías mundiales excluidas, empobrecidas y marginadas.

Juan José Celorio es miembro del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad del País Vasco e imparte su docencia en la Escuela de Formación del Profesorado de Vitoria-Gasteiz, centrado en el último decenio en la educación para el desarrollo y la educación en valores sociales. Es miembro desde sus orígenes del Equipo de Educación para el Desarrollo del Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional Hegoa (<http://www.hegoa.ehu.es/topics/intro/>), desde donde se ha impulsado una línea de trabajo de análisis e investigación de la educación para el desarrollo, de producción de recursos educativos, de génesis de redes de innovación de educación para el desarrollo locales (Mundilab) y mundiales (Polygone), de ámbitos de comunicación, intercambio y análisis entre profesorado, educadores no formales, organizaciones no gubernamentales para el desarrollo y agencias de la educación para el desarrollo. Entre sus publicaciones cabe destacar las siguientes: *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales* (en coautoría con Miguel Argibay y Gema Celorio; 1991), *La educación para el desarrollo* (Cuadernos Bakeaz, 9; 1995), *Juntamundos, Pedagogía urgente para el próximo milenio* (1996), *Actas II. Congreso de Educación para el Desarrollo. De la transversalidad a la educación global* (1996), y *De Sur a Norte. Vidas paralelas de las mujeres* (1998).